

UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Técnicas cinematográficas en el aula de Educación Primaria: una propuesta para la mejora de la pronunciación inglesa

Dña. Virginia M.ª Imbernón Pérez

2020



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Técnicas cinematográficas en el aula de Educación Primaria: una propuesta para la mejora de la pronunciación inglesa

D.ª Virginia M.ª Imbernón Pérez

Murcia, 2020

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Facultad de Educación



Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

(Español, Inglés y Francés)

Área de Inglés

TESIS DOCTORAL

Técnicas cinematográficas en el aula de Educación Primaria: una propuesta para la mejora de la pronunciación inglesa

Dirigida por:

Dr. Juan Antonio Solís Becerra

Dr. José Belmonte Serrano

Presentada por: **D.ª Virginia M.ª Imbernón Pérez**

2020

AGRADECIMIENTOS

Llegó el sueño esperado durante mucho tiempo y la conclusión de un viaje que se inició allá por el año 2016. Tras duros años de trabajo, alcancé la meta deseada con la conclusión de esta investigación. Esta etapa de mi vida me ha servido para avanzar en mi formación y aprendizaje sobre el mundo de la enseñanza. Han sido muchos los sacrificios y las horas dedicadas a este estudio, que han merecido la pena por los descubrimientos realizados.

Son muchas las personas a las que tengo que agradecer, sin las cuales no hubiera llegado hasta aquí. Gracias al apoyo incondicional de estas personas, esta Tesis Doctoral se ha podido convertir en realidad.

En primer lugar, mi más sincero agradecimiento a mis directores de tesis, el Dr. Juan Antonio Solís Becerra y el Dr. José Belmonte Serrano. A José, por la primera toma de contacto con un mundo que era entonces desconocido para mí, por su valiosa guía, atención, disponibilidad, apoyo, ánimo, y por creer en mí y ser como un padre académico. A Juan, por acogerme familiarmente desde el principio y ser como un hermano mayor para mí, por brindarme sus valiosas orientaciones y consejos, compartir su saber, también por su apoyo incondicional, respaldo, profesionalidad y preocupación en todas las vicisitudes que han conllevado esta investigación. Sin ambos, esta Tesis no hubiera sido posible.

En segundo lugar, quisiera agradecer la colaboración de M.ª Carmen, directora del centro educativo bilingüe donde se desarrolló este proyecto, por su gran amabilidad, talante positivo y enérgico, por abrirme las puertas de su centro, ofrecerme el acceso a los recursos y hacerme sentir parte de la comunidad escolar. También a las maestras de Educación Primaria, que pusieron sus aulas a disposición de este estudio, en especial a Ana, por su entusiasmo y colaboración en la implementación del proyecto. Agradecer igualmente a la auxiliar de conversación, Chanel, por su animada y atenta colaboración. Un agradecimiento especial a los alumnos que participaron en esta investigación, cuya colaboración hizo posible este proyecto.

En tercer lugar, agradecer a todas aquellas personas que me formaron, quienes gracias a su ilusión y transmisión de conocimientos me han permitido avanzar en

este camino. Especialmente, y por el tema de esta investigación, a Salva, por transmitirme sus conocimientos apasionantes sobre el cine, los cuales me calaron a fondo y me inspiraron para la realización de este proyecto doctoral.

Asimismo, mi agradecimiento a mis antiguos profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, en especial a la Dra. Mercedes Verdú Jordá, Dra. Yvette Coyle, y al Dr. Julio Roca de Larios, quienes me aportaron el conocimiento necesario para continuar mi camino vocacional en la enseñanza de la lengua inglesa.

A la Dra. Carmen Herrero, de la *Manchester Metropolitan University*, por su amabilidad e interés por esta investigación, su colaboración mediante la información aportada, incluyéndome como miembro de la *Film in Language Teaching Association*. Igualmente, a la Dra. Cristina Pérez Guillot, directora del Centro de Lenguas de la Universidad Politécnica de Valencia, y al Dr. Paul Kebble de la *University of Tasmania* de Australia.

Mi agradecimiento también a todos aquellos compañeros y amigos que me acompañaron en este duro camino, a los que conocí desde el inicio de esta andadura. Desde el primer momento actuando como guías, aportando sus valiosos consejos y orientando mis pasos, y por las experiencias compartidas tanto desde un punto de vista científico como humano. Agradecer especialmente a aquellos “guías” que tuvieron mucha paciencia y me acompañaron hasta el final de este camino, brindándome sus enseñanzas, herramientas y apoyo de diversas formas, y con los que establecí un vínculo memorable de valiosa amistad.

Recordar a mis compañeros y amigos de doctorado, apodados los “Doctores Sumerios”, con quienes compartí mi sed de conocimiento y con los que se generó un espacio de apoyo mutuo. A John, por sus orientaciones lingüísticas. También a la familia deportiva arquera, por su comprensión, aliento, ofrecimiento y ánimo en estos años de intenso trabajo. A todas mis amistades por su paciencia y comprensión.

A mi querido Merlín, por darme ánimos y proporcionarme ese aliento de aire fresco tan necesario en esos momentos complicados durante la redacción de esta Tesis Doctoral, sacándome una sonrisa.

Por último, a mi familia, mi hermana y mis padres, en especial a mi madre, indudablemente la más valiosa compañía y apoyo que he tenido a lo largo de este camino, tanto en los momentos buenos y malos, alentándome, incluso en los momentos de soledad, siendo mi estrella polar.

A todos, muchas gracias.

"ROADS GO EVER EVER ON,
UNDER CLOUD AND UNDER STAR.
YET FEET THAT WANDERING HAVE GONE
TURN AT LAST TO HOME AFAR.
EYES THAT FIRE AND SWORD HAVE SEEN,
AND HORROR IN THE HALLS OF STONE
LOOK AT LAST ON MEADOWS GREEN,
AND TREES AND HILLS THEY LONG HAVE KNOWN."

J.R.R.Tolkien

A mis padres,

por su incondicional apoyo y sacrificio,

por acompañarme siempre

en cada uno de mis pasos y lugares,

y por estar siempre ahí.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 31

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 37

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN 39

I.1 Justificación de la temática elegida de investigación 39

I.2 Trabajos precedentes sobre metodología de la didáctica fílmica en la enseñanza de lenguas extranjeras 50

I.2.1 Investigaciones previas con el cine en el aula de LE 50

I.2.2 Metodología para la mejora de la pronunciación por medio del cine en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria 52

I.2.2.1 Objetivos 53

I.2.2.2 Metodología 54

I.2.2.3 Procedimiento y actividades 55

I.2.2.4 Evaluación del proyecto 65

I.2.2.5 Conclusión 66

I.3 Presencia de la fonética en los libros de texto de LE Inglés en Educación Primaria 67

I.3.1 Análisis descriptivo de manuales de LE Inglés 67

I.3.2 Conclusiones del análisis descriptivo de manuales de LE Inglés 73

I.4 Corolario 73

CAPÍTULO II. EL MÉTODO DIDÁCTICO: LA INTEGRACIÓN DEL ABT Y EL ABP EN UNA UNIDAD FORMATIVA 75

II.1 Métodos de enseñanza de la LE/L2 inglés a través de los tiempos: desde el siglo XVIII hasta el siglo XXI 75

II.1.1 El periodo Clásico (1750-1880) 76

II.1.2 El periodo de la Reforma (1880-1920) 77

II.1.3 El periodo Científico (1920-70) 80

II.1.4 El periodo Comunicativo (1970-actualidad) 82

II.2 El Aprendizaje Basado por Proyectos 90

II.3 El recipiente del plato principal: el diseño de la unidad formativa en la didáctica de LE/L2 inglés 96

II.3.1 Características evolutivas de los alumnos de primaria: preadolescencia (11-12 años) 96

II.3.2 El sistema de actividades en el diseño de unidades formativas 100

II.3.3 El diseño de unidades formativas en el aula de LE Inglés 102

II.4 Corolario 106

CAPÍTULO III. LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 107

III.1 La enseñanza de la pronunciación en Educación Primaria 107

III.1.1 El significado del papel de la pronunciación y sus elementos en el habla 109

III.1.2 Proceso de adquisición/aprendizaje de la pronunciación en lengua inglesa 112

III.1.3 La presencia de la pronunciación como contenido en el MCER y en el currículo de Educación Primaria 129

III.2 El papel de la motivación en la enseñanza de la pronunciación 137

III.3 La investigación experimental de la pronunciación y su evaluación en la etapa de Educación Primaria. 148

III.4 Técnicas, recursos y actividades para trabajar la pronunciación 153

III.4.1 Rimas, recitados rítmicos, trabalenguas y canciones. 154

III.4.2 Pares mínimos y lectura en voz alta 156

III.4.3 Dramatizaciones, voice-overs, narraciones de cuentos y los juegos. 157

III.5 Corolario 160

CAPÍTULO IV. LAS TÉCNICAS CINEMATOGRÁFICAS Y EL CINE EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA 161

IV.1 El cine y su técnica 161

IV.1.1 El cine: introducción histórica 162

IV.1.2 El contexto histórico y sociocultural del cine en la Región de Murcia 174

IV.1.3 Cine y teatro 183

IV.1.4 El vínculo entre el cine y la novela 186

IV.1.5 La presencia de la pronunciación en el cine: los entrenadores de dialectos y el entrenamiento de la voz 193

IV.2 El cine en la didáctica de la lengua inglesa 204

IV.2.1 La presencia del cine en el MCER y en el currículo de Educación Primaria 204

IV.2.1.1 El MCER 204

IV.2.1.2 El currículo de Educación Primaria 207

IV.2.2 La dramatización como técnica cinematográfica en el aula 217

IV.2.3 Investigaciones sobre el uso de las técnicas cinematográficas en la didáctica de las lenguas 224

IV.3 Corolario 241

CAPÍTULO V. LA LITERATURA CLÁSICA INFANTIL COMO MEDIO TRANSMISOR DE LA CULTURA BRITÁNICA EN EL AULA DE L2/LE 243

V.1 La literatura infantil en el aula de LE Inglés 243

V.1.1 El concepto de la literatura infantil y juvenil 244

V.1.2 Contextualización histórica de la literatura infantil y juvenil 246

V.1.3 Características y clasificación de la literatura infantil y juvenil 250

V.1.4 Las obras clásicas y la competencia literaria en la Educación Primaria 251
V.1.5 La literatura clásica infantil en la didáctica de la LE Inglés 254
V.2 El cómic y la novela gráfica. Relación con el lenguaje cinematográfico 259
V.2.1 Del cómic a la novela gráfica: contextualización histórica 260
V.2.2 La novela gráfica como recurso para potenciar la competencia literaria en LE Inglés. 266
V.2.3 La relación entre el cómic y el cine en la didáctica del lenguaje visual 267
V.3 Literatura y cultura británica: La isla del tesoro de Robert Louis Stevenson 269
V.3.1 De ingeniero a escritor: la historia de un aventurero 270
V.3.2 La isla del tesoro: una obra cultural del patrimonio británico y universal 281
V.3.2.1 Contenido argumental de la obra 281
V.3.2.2 El valor educativo de la obra 287
V.4 Corolario 292

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO 293

CAPÍTULO VI. PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN 295
VI.1 La investigación: punto de partida 295
VI.1.1 Problema principal del que parte la investigación 295
VI.1.2 Hipótesis 296
VI.1.3 Objetivos 297
VI.1.4 Preguntas de investigación 298
VI.2 Metodología 298
VI.2.1 Metodología de la investigación educativa 298
VI.2.1.1 Diseño de la investigación 300
VI.2.1.2 Tipo de investigación 302
VI.2.1.3 Contexto y participantes 305
VI.2.1.4 Variables 308
VI.2.1.5 Técnicas e instrumentos de recogida de datos 310
VI.2.1.6 Procedimiento de la investigación 321
VI.2.1.7 Aspectos éticos de la investigación educativa 329
VI.2.2 Metodología didáctica en el aula de LE Inglés de Educación Primaria: Proyecto Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action! 332
VI.2.2.1 Contextualización 333
VI.2.2.2 Metodología didáctica 336
VI.3 Corolario 392
CAPÍTULO VII. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 393
VII.1 Introducción 393

VII.2 Objetivo ES1. Conocer la opinión, gustos e intereses de los alumnos de sexto de Educación Primaria acerca del uso cotidiano de la lengua inglesa y los recursos del cine y la literatura. 394
VII.2.1 Análisis de los datos....395
VII.2.1.1 Datos generales de la muestra CUIA 395
VII.2.1.2 Uso de la LE Inglés y relación con los recursos, y grado de interés y motivación de los alumnos acerca de los diferentes contenidos culturales de la lengua 396
VII.2.1.3 Opiniones y gustos acerca del mundo cinematográfico y sobre la idea de trabajar en un proyecto de realización de cortometrajes para mejorar la pronunciación en la LE Inglés.... 413
VII.2.1.4 Opiniones y gustos lectores 418
VII.2.2 Interpretación y discusión de los resultados.... 421
VII.3 Objetivo ES2. Conocer la opinión, gustos e intereses de los profesores de todas las áreas acerca de la utilización y posibilidades didácticas de los recursos del cine y la literatura....424
VII.3.1 Análisis de los datos....425
VII.3.1.1 Datos generales de la muestra CUGDOCILI....425
VII.3.1.2 Conocimientos, experiencias, opiniones y gustos acerca del mundo cinematográfico....427
VII.3.1.3 Opiniones y gustos lectores, y grado de relación con gustos cinéfilos....435
VII.3.2 Interpretación y discusión de los resultados.... 441
VII.4 Objetivo ES3. Detectar los fallos y dificultades más frecuentes de pronunciación de los alumnos de sexto de Educación Primaria 444
VII.4.1 Análisis de los datos....445
VII.4.1.1 Valoración general: aspectos fonéticos sencillos y complejos de producir por los participantes 446
VII.4.1.2 Dificultades con mayor frecuencia observadas en el test 447
VII.4.2 Interpretación y discusión de los resultados....452
VII.5 Objetivos ES4 y ES5. Diseñar un plan de actuación adaptado en unidad formativa para solucionar dichos problemas, implementarlo y realizar un seguimiento del proceso ..453
VII.5.1 Análisis de los datos....454
VII.5.1.1 Sesión 1. Introduction 456
VII.5.1.2 Sesión 2. Storyboards 457
VII.5.1.3 Sesión 3. Language Awareness: 1st & 2nd conditional 461
VII.5.1.4 Sesión 4. Pronunciation Training: Contracted Form of Would and -ed Verbs.....462
VII.5.1.5 Sesión 5. Pronunciation Training: Suprasegmental Features 463
VII.5.1.6 Sesión 6. Pronunciation Training: Reading Aloud & Dubbing Films 465
VII.5.1.7 Sesión 7. Screenplay Adaptation.... 466

VII.5.1.8 Sesión 8. Writing the Screenplay and Making the Storyboards 469
VII.5.1.9 Sesiones 9-10-11-12-13. Shooting Scenes 473
VII.5.1.10 Sesión 14. Premiére and Short Film Award Ceremony 478
VII.5.2 Interpretación y discusión de los resultados 485
VII.6 Objetivo ES6. Analizar los resultados de la implementación de la unidad formativa en cuanto a la producción oral de los alumnos. 488
VII.6.1 Resultados pre-test y post-test 489
VII.6.1.1 Análisis de los datos 490
VII.6.1.2 Interpretación y discusión de los resultados pre-test y post-test 511
VII.6.2 Cuestionario CUFAUF: percepción de los alumnos 513
VII.6.2.1 Análisis de los datos 513
VII.6.2.2 Interpretación y discusión de los resultados cuestionario CUFAUF 532
VII.6.3 Cuestionario CUFDUF: percepción docente 534
VII.6.3.1 Análisis de los datos 534
VII.6.3.2 Interpretación y discusión de los resultados 538
VII.6.4 Interpretación y discusión final de los resultados del objetivo ES6 539
VII.7 Corolario 541

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES 543

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES 545

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 557

PUBLICACIONES 595

ANEXOS 597

ANEXO 1. Cuestionario CUIA 599
ANEXO 2. Cuestionario CUGDOCILI 604
ANEXO 3. Cuestionario CUFAUF 608
ANEXO 4. Cuestionario CUFDUF 610
ANEXO 5. Test de rendimiento fonético 615
ANEXO 6. Rúbrica de puntuación pre/post-test para el test de rendimiento fonético 616
ANEXO 7. Hoja de observación 617
ANEXO 8. Hoja de información para los participantes 618
ANEXO 9. Informe favorable de la investigación otorgado por la CEI 619
ANEXO 10. Materíal didáctico "Sesión 1" 620
ANEXO 11. Material didáctico "Sesión 2" 625
ANEXO 12. Material didáctico "Sesión 3" 637
ANEXO 13. Material didáctico "Sesión 4" 638
ANEXO 14. Material didáctico "Sesión 5" 646

ANEXO 15. Material didáctico "Sesión 6" 651
ANEXO 16. Material didáctico "Sesión 7" 673
ANEXO 17. Material didáctico "Sesiones 9-10-11-12-13" 678
ANEXO 18. Material didáctico "Sesión 14" 679
ANEXO 19. Rúbrica evaluación sumativa grupal 681
ANEXO 20. Rúbrica evaluación sumativa individual 682
ANEXO 21. Guiones finales realizados por el alumnado 683
ANEXO 22. Carteles distintivos resultantes de cada unidad de rodaje 684
ANEXO 23. Tráilers resultantes de los cortometrajes realizados por el alumnado 685
ANEXO 24. Cortometrajes finales "Treasure Island" 686

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.Clasificación del índice EF EPI. Fuente: elaboración propia a partir de los datos del informe EF EPI (2019a). 40
Figura 2. Nivel de inglés por países de la Unión Europea. Fuente: gráfica extraída del informe Cambridge Monitor 4 (Cambridge University Press, 2017). 41
Figura 3. Competencia lingüística en España de la lengua inglesa. Fuente: elaboración propia a partir de los datos del estudio EECL (2012a, 2012b). 43
Figura 4. Fases del proyecto This is Hollywood: Ready, Steady and Action! Fuente: elaboración propia (Imbernón-Pérez, 2019). 56
Figura 5. Mapa sobre el acento americano y los acentos británicos. Fuente: elaboración propia (Imbernón-Pérez, 2016). 57
Figura 6. Diagrama de las vocales. Fuente: elaboración propia a partir del diagrama original de Hickey (2005). 60
Figura 7. Esquema explicativo sobre los fenómenos del discurso conectado. Fuente: elaboración propia (Imbernón-Pérez, 2016). 63
Figura 8. Línea del tiempo de la evolución de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Fuente: elaboración propia. 89
Figura 9. Representación del sistema de actividades de Verdú y Coyle (2002). Fuente: elaboración propia. 101
Figura 10. Representación del proceso de adquisición-aprendizaje de la L2/LE. Fuente: elaboración propia. 103
Figura 11. Pasos para la programación de una unidad didáctica por tareas según Estaire (2011). Fuente: elaboración propia. 105
Figura 12. Principales características de la pronunciación. Fuente: elaboración propia basada en Kelly(2000). 111
Figura 13. Efectos de los contextos culturales y educativos en la motivación hacia una L2. Fuente: diagrama de Gardner (2007). 141
Figura 14.Funcionamiento de la linterna mágica. Fuente: elaboración propia a partir del acceso a la obra original digitalizada (Kircher, 1671) en Internet Archive. 164
Figura 15. Funcionamiento de la cámara oscura. Fuente: elaboración propia a partir del acceso a la obra original digitalizada (Kircher, 1671) en Internet Archive. 164
Figura 16. Fenaquitoscopio. Fuente: Proyecto IDIS. 165
Figura 17. Revolver fotográfico. Fuente: Proyecto IDIS. 166
Figura 18. Cinematógrafo de los hermanos Lumiére. Fuente: Proyecto IDIS. 168
Figura 19. Fotograma La Fée aux Choux (1896). Fuente: elaboración propia a partir del canal Ilustrafilm TV. 169

Figura 20. Ejemplos de pabellones de la época, Paseo Alfonso XII (Cartagena). Fuente: Cartagena Antigua. 175
Figura 21. Noticia del "Eco de Cartagena" acerca de las proyecciones cinematográficas en la plaza de Santa Catalina. Fuente: Región de Murcia Digital (Fondo histórico. Caja de Ahorros del Mediterráneo). 176
Figura 22. Sala de cine "El Brillante" (Cartagena). Fuente: galería web de Juan Almarza Pozuelo. 177
Figura 23. Cine Coliseum (Murcia). Fuente: Prospectos de Cine. 178
Figura 24. El cine Rex. Antes y en la actualidad. Fuente: Región de Murcia Digital y Pabellón 9. 178
Figura 25. Cine Central (Cartagena): antes y actualidad. Fuente: Prospectos de Cine. 180
Figura 26. Cines Alfonso XIII (Cartagena). Fuente: Prospectos de Cine. 180
Figura 27. Rodaje de Terminator: Dark Fate durante el verano de 2018 en el Polígono Cabezo Beaza de Cartagena. Fuente: Periódico digital Cartagena de Hoy. 182
Figura 28. Método de los 7 pasos de Meier. Fuente: elaboración propia a partir de la información de Meier (2010). 199
Figura 29. Áreas del cerebro implicadas en el desarrollo de los diferentes tipos de artes. Fuente: (Posner et al., 2008) 214
Figura 30. Clasificación tradicional de los géneros literarios. Fuente: elaboración propia. 245
Figura 31. Facsímil de la obra Mother Goose's Melody or Sonnets for the Cradle. Fuente: elaboración propia a partir del acceso a la obra original digitalizada (Newbery, 1791) en Internet Archive. 247
Figura 32. Muestra original de La princesa de los cabellos de oro, uno de los cuentos de Calleja. Fuente: Biblioteca Nacional de España. 248
Figura 33. El Estandarte de Ur (Cara de la Paz). Fuente: British Museum Gallery (2018c). 261
Figura 34. Representación del cosmos: Nut (Cielo), Shu (Aire) y Geb (Tierra). Papiro de Greenfield. Fuente: British Museum Gallery (2018b). 261
Figura 35. Códice Zouche-Nuttall de la cultura mixteca. Fuente: British Museum Gallery (2018a). 262
Figura 36. El tapiz de Bayeux. Fuente: Bayeux Museum (2018) 262
Figura 37. Ejemplar de Shintaka Rajima (1947). Fuente: TezukaInEnglish (2018). 264
Figura 38. Tipos de planos en el cómic y en el cine. Fuente: Educomunicación (Martínez-Salanova Sánchez, 2018c). 268
Figura 39. Tipos de angulaciones. Fuente: elaboración propia. 269
Figura 40. Mapa de los viajes de Stevenson en los mares del Sur. Fuente: ilustración de In the South Seas. The Edinburgh Geographical Institute, John Batholomew & Son Ltd., (Labertville Free Public Library, 2018). 270
Figura 41. Mapa ilustrativo de algunos de los muchos viajes realizados por R.L. Stevenson a lo largo de su vida. Fuente: RLS Website (Dryden, Egan, Dury, Benyon, y Grimes, 2020). 271
Figura 42. Grabado de William Miller (1824) donde se muestran las obras de construcción del faro, fotografía del faro de Bell Rock y lámpara original del faro con reflectores catóptricos (de izquierda a derecha). Fuente: The RLS Web Site (Dryden, Egan, Dury, Benyon, y Grimes, 2018). 271

Figura 43. Lloyd Osbourne, R.L. Stevenson y Fanny Osbourne (de izquierda a derecha) embarcados en la goleta The Equator. Fuente: The RLS Website (Dryden et al., 2018). 274
Figura 44. Portada original de la primera edición del libro The Black Arrow. Fuente:(Wikimedia Commons, 2008). 274
Figura 45. Libro original de la primera edición de La isla del tesoro. Fuente: elaboración propia a partir del acceso a la obra original digitalizada (Stevenson, 1883) en Internet Archive. 277
Figura 46. Dedicatoria de Stevenson a Lloyd Osbourne. Fuente: elaboración propia a partir del acceso a la obra original digitalizada (Stevenson, 1883) en Internet Archive. 278
Figura 47. Casa museo de Robert Louis Stevenson en Vailima (Samoa). Fuente: The Robert Louis Stevenson Museum (2018). 279
Figura 48.Detalles de las ilustraciones de Roux de la edición impresa de 1889 de La isla del tesoro. Fuente: The RLS Website (Dryden et al., 2018) 287
Figura 49. Treasure Island (1990), con Charlton Heston como John Silver, Christian Bale como Jim Hawkins, Oliver Reed como Billy Bones y Christopher Lee como Blind Pew. Fuente: IMDb. 291
Figura 50. Película animada de Walt Disney, Treasure Planet (2002), basada en la novela de R.L. Stevenson. Fuente: IMDb. 291
Figura 51. Representación del modelo de Kemmis y McTaggart en espiral de ciclos de la investigación-acción. Fuente: elaboración propia a partir de la información de Kemmis y McTaggart (1988). ... 304
Figura 52. Esquema modelo de las variables que influyen en el análisis y la investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE. Fuente: (Madrid, 2001). 309
Figura 53. Aspectos fonéticos que se evalúan en el test de rendimiento fonético. Fuente: elaboración propia. 317
Figura 54. Esquema flujo de trabajo seguido en esta investigación. Fuente: elaboración propia. 328
Figura 55. Unidad formativa Hollywood Stars: 3, 2, 1...Off we go! Roll and action! Fuente: elaboración propia. 333
Figura 56. Material curricular elaborado para la atención a la diversidad. Fuente: elaboración propia. . 334
Figura 57. Cronograma proyecto Hollywood Stars: 3, 2, 1… Off we go, roll and action! durante el curso 2018-2019. Fuente: elaboración propia. 336
Figura 58.Diagrama modelo de organización de los alumnos y equipos para el logro del objetivo común: la producción del cortometraje. Fuente: elaboración propia. 337
Figura 59. Contenidos transversales de la propuesta didáctica. Fuente: elaboración propia. 342
Figura 60. Secuenciación de las sesiones de la unidad formativa del proyecto Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action! Fuente: elaboración propia. 343
Figura 61. Código QR de acceso a la Wiki Hollywood Stars Project y capturas de pantalla del sitio web con todos los recursos online creados para el proyecto. Fuente: elaboración propia. 344
Figura 62. Secuencia didáctica del proyecto de actuación Hollywood Stars: 3, 2, 1… Off we go! Roll and action! Fuente: elaboración propia. 345
Figura 63. Kahoot "¿Qué tipo de plano es?". Fuente: elaboración propia. 353

Figura 64. Representación gráfica del juego de palmas con la rima A Sailor Went to Sea. Fuente: elaboración propia a partir de la información Sanz González (1999). 365
Figura 65. Representación gráfica rima Row, Row, Row your Boat. Fuente: elaboración propia. 366
Figura 66. Representación gráfica rima Two Little Blackbirds. Fuente: elaboración propia. 366
Figura 67. Rima The Train con sílabas tónicas resaltadas. Fuente: elaboración propia a partir de la información de Sanz González (1999). 367
Figura 68. Letras canciones, rimas y trabalenguas de la Sesión 5. Fuente: elaboración propia. 368
Figura 69. Imágenes de una de las herramientas auxiliares online (Oddcast) para trabajar la pronunciación desde casa. Fuente: elaboración propia. 373
Figura 70. Presentación animada creada para la explicación de la estructura del guion. Fuente: elaboración propia. 374
Figura 71.Ejemplo de guion cinematográfico adaptado a la tarea del guion de los alumnos para el Proyecto Final. Fuente: elaboración propia. 375
Figura 72. Novela gráfica seleccionada como lectura y tema de adaptación para el Proyecto Final. Fuente: elaboración propia a partir de Coleman, Perrin y Rebis (2014). 385
Figura 73. a) Distribución de la muestra participante por sexo. b) Distribución por edades de los participantes en el cuestionario CUIA. Fuente: elaboración propia. 395
Figura 74. Edad de inicio de aprendizaje de la LE Inglés. Fuente: elaboración propia. 396
Figura 75. Comparativa entre alumnos que reciben clases complementarias de inglés y alumnos que no. Fuente: elaboración propia. 397
Figura 76. Años (a) y horas semanales (b) de clases complementarias de LE Inglés. Fuente: elaboración propia. 397
Figura 77. Empleo de la LE Inglés en la vida diaria de los participantes. Fuente: elaboración propia. 398
Figura 78. Grado de interés (a) y de satisfacción (b) de los participantes por el estudio, práctica y aprendizaje de la LE Inglés. Fuente: elaboración propia. 400
Figura 79. Grado de motivación de los participantes por aprender y practicar la LE Inglés. Fuente: elaboración propia. 400
Figura 80. Grado de interés de los participantes en la mejora de su pronunciación en la LE Inglés. Fuente: elaboración propia. 401
Figura 81. Grado de interés en conocer los diferentes acentos que existen en la LE Inglés. Fuente: elaboración propia. 402
Figura 82. a) Actitud de los participantes ante las características físicas de sus libros de texto de la asignatura de LE Inglés. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia. 403
Figura 83. a) Actitud ante los recursos digitales complementarios de los libros de texto. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia. 404

Figura 84. a) Actitud e interés de los participantes ante la variedad de ejercicios de los libros de texto de la asignatura de LE Inglés. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia. 405
Figura 85. a) Actitud de los participantes ante las canciones y juegos que aparecen en los libros de texto. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia. 406
Figura 86. a) Opinión acerca de los repasos de cada unidad que aparecen en sus libros de texto de la asignatura de LE Inglés. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia. 407
Figura 87. a) Actitud de los personajes ante los diálogos de los personajes que aparecen en sus libros de texto de la asignatura de LE Inglés. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia. 408
Figura 88. a) Actitud de los participantes ante las actividades del Activity Book. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia. 409
Figura 89. a) Actitud de los participantes ante los ejercicios de listening que aparecen en sus libros de texto de la asignatura de LE Inglés. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia. 410
Figura 90. a) Actitud de los participantes ante las actividades de pronunciación que aparecen en sus libros de texto de la asignatura de LE Inglés. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia. 411
Figura 91. a) Opinión de los participantes acerca de las actividades de cultura que aparecen en sus libros de texto de la asignatura de LE Inglés. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia. 412
Figura 92. a) Opinión de los participantes acerca de los textos de lectura que aparecen en sus libros de texto de la asignatura de LE Inglés. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia. 413
Figura 93. Géneros cinematográficos que atraen a los alumnos encuestados. Fuente: elaboración propia. 414
Figura 94. Títulos cinematográficos favoritos de los alumnos. Fuente: elaboración propia. 415
Figura 95. Predilección de los participantes del cuestionario CUIA por el cine. Fuente: elaboración propia. 417
Figura 96. a) Grado de interés de los participantes en conocer los procesos para la realización de películas. b) Grado de interés de los participantes en realizar y participar en una película. Fuente: elaboración propia. 418
Figura 97.Temáticas literarias que atraen a los alumnos encuestados. Fuente: elaboración propia. 418
Figura 98. Libros preferidos de los participantes del cuestionario CUIA. Fuente: elaboración propia. 419
Figura 99.Tipología de libros que suelen leer habitualmente los participantes del cuestionario CUIA. Fuente: elaboración propia. 421

Figura 100. Sexo de los participantes en el cuestionario CUGDOCILI. Fuente: elaboración propia..... 425
Figura 101. Especialidad de los docentes encuestados. Fuente: elaboración propia. 426
Figura 102. Tramos en los que los participantes impartían docencia durante el curso 2018-2019. Fuente: elaboración propia. 426
Figura 103. Predilección de los participantes por el cine. Fuente: elaboración propia. 427
Figura 104. Opinión sobre el grado de influencia de las películas en la sociedad. Fuente: elaboración propia. 428
Figura 105. Géneros cinematográficos que atraen a los docentes encuestados. Fuente: elaboración propia. 429
Figura 106. Frecuencia de empleo de películas como recurso en el aula de Educación Primaria, a) de forma general, b) Relación entre la frecuencia de empleo de películas y la especialidad en la que los participantes imparten docencia. Fuente: elaboración propia. 430
Figura 107. Percepción docente del empleo del cine como recurso para motivar al alumnado, a) en general, b) por especialidades de los participantes. Fuente: elaboración propia. 431
Figura 108. Experiencias con la realización de cortometrajes o con el mundo del cine. Fuente: elaboración propia. 432
Figura 109. Grado de conocimiento acerca de las posibilidades didácticas en la realización de cortometrajes, a) de forma general, b) por especialidades. Fuente: elaboración propia. 432
Figura 110.Grado de interés de los docentes por conocer los procesos de realización de un cortometraje, a) de forma general, b) por especialidades. Fuente: elaboración propia. 434
Figura 111. Grado de interés de los docentes por realizar un cortometraje con su alumnado: a) de forma general, b) por especialidades. Fuente: elaboración propia. 435
Figura 112. Frecuencia con la que leen libros los participantes. Fuente: elaboración propia. 436
Figura 113.Temáticas literarias que atraen a los docentes encuestados. Fuente: elaboración propia. 436
Figura 114. Libros preferidos de los participantes. Fuente: elaboración propia. 438
Figura 115. Tipología de libros que suelen leer habitualmente los participantes. Fuente: elaboración propia. 438
Figura 116. Grado de relación entre los gustos literarios y los gustos cinematográficos de los participantes. Fuente: elaboración propia. 439
Figura 117. Percepción docente del empleo de la literatura como recurso para motivar al alumnado, a) en general, b) por especialidades de los participantes. Fuente: elaboración propia..... 440
Figura 118. Percepción docente acerca de los recursos del cómic y el cine como medios de acercamiento motivadores de la literatura al alumnado, a) de forma general, b) por especialidades. Fuente: elaboración propia. 441
Figura 119. Muestra de fichas de análisis de tráilers completadas por los alumnos participantes del proyecto. Fuente: elaboración propia. 460
Figura 120. Muestra de fichas completadas "Historia en tres planos" realizados por los alumnos participantes en el proyecto. Fuente: elaboración propia. 461

Figura 121. Imágenes de la autora durante la sesión 4, realizando la explicación de la segunda fase del juego Tongue Twisters Recitation Challenge. Fuente: elaboración propia. 464
Figura 122. Imágenes de la autora, los participantes y la comitiva de docentes del Proyecto Erasmus +, interviniendo durante la realización de la actividad "Rhymes and Chants Recitation". Fuente: elaboración propia. 465
Figura 123. Fichas técnicas de los cortometrajes de las diferentes unidades de rodaje en cada una de las clases. Fuente: elaboración propia. 468
Figura 124. Imágenes de los participantes de 6°A durante las sesiones de realización del guion y los storyboards del Proyecto Final. Fuente: elaboración propia. 470
Figura 125. Imágenes de los participantes de 6°B durante las sesiones de realización del guion y los storyboards del Proyecto Final. Fuente: elaboración propia. 471
Figura 126. Capturas de pantalla del proceso de realización del guion de algunas de las unidades de rodaje de los participantes. Fuente: elaboración propia. 471
Figura 127. Muestra de algunos storyboards realizados por los participantes en el proyecto Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action! Fuente: elaboración propia. 472
Figura 128. Imágenes de uno de los storyboards de una de las unidades de rodaje del proyecto Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action! Fuente: elaboración propia. 473
Figura 129. Detalle del mapa en soporte tela realizado por una de las alumnas participantes en el proyecto. Fuente: elaboración propia. 474
Figura 130. Uno de los participantes del proyecto repasando y practicando su guion fuera de escena. Fuente: elaboración propia. 475
Figura 131. Imágenes de la auxiliar de conversación desempeñando la figura de dialect coach durante el rodaje. Fuente: elaboración propia. 475
Figura 132. Imágenes de algunos de los atrezos y del set de rodaje de los participantes. Fuente: elaboración propia. 476
Figura 133. Imágenes del rodaje de los cortometrajes realizados por los participantes del proyecto Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action! Fuente: elaboración propia. 478
Figura 134. Fotogramas del tráiler del cortometraje Treasure Island realizado por el grupo de 6°A. Fuente: elaboración propia. 479
Figura 135. Fotogramas del tráiler del cortometraje Treasure Island realizado por el grupo de 6°B. Fuente: elaboración propia. 479
Figura 136. Muestra de los diplomas entregados a los participantes en el proyecto Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action! Fuente: elaboración propia. 480
Figura 137. Imágenes de la entrega de premios Diploma Awarding Ceremony a los participantes en el proyecto Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action! Fuente: elaboración propia. 481
Figura 138. Imágenes de la proyección de cortometrajes Festival de Cortometrajes El Mar, en la Semana Cultural del centro educativo. Fuente: elaboración propia. 482

Figura 139. Capturas de pantalla del menú del DVD para acceder a los cortometrajes, tráilers y tomas falsas realizadas. Fuente: elaboración propia. 483
Figura 140. Fotogramas del cortometraje Treasure Island, versión de los alumnos participantes de 6ºA. Fuente: elaboración propia. 484
Figura 141. Fotogramas del cortometraje Treasure Island, versión de los alumnos participantes de 6ºB. Fuente: elaboración propia. 485
Figura 142. Imágenes de la participación de un miembro de la comunidad escolar en uno de los cortometrajes de Treasure Island. Fuente: elaboración propia. 487
Figura 143. Diferencias de puntuaciones entre el pre-test y el post-test. Fuente: elaboración propia. ...495
Figura 144. Evolución del rendimiento fonético en el pre-test/post-test por participantes. Fuente: elaboración propia. Fuente: elaboración propia. 497
Figura 145. Diferencias de puntuaciones pre-test/post-test entre niños y niñas. Fuente: elaboración propia. 505
Figura 146. Evolución por cada caso de las puntuaciones pre-test/post-test, distribuidas por sexos. Fuente: elaboración propia. 507
Figura 147. Percepción general del alumnado sobre el proyecto Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action! Fuente: elaboración propia. 514
Figura 148. Nivel de conocimiento del primer y segundo condicional. Fuente: elaboración propia. 515
Figura 149. Nivel de conocimiento de la pronunciación del pasado de los verbos regulares. Fuente: elaboración propia. 516
Figura 150. Nivel de conocimiento de la pronunciación de la forma contraída would. Fuente: elaboración propia. 516
Figura 151. Grado de satisfacción de los participantes con respecto a la mejora de su pronunciación. Fuente: elaboración propia. 517
Figura 152. Nivel de conocimiento sobre la escritura de un guion. Fuente: elaboración propia. 518
Figura 153. Nivel de conocimiento sobre la realización de un guion gráfico (storyboard). Fuente: elaboración propia. 519
Figura 154. Nivel de conocimiento sobre el rodaje de un cortometraje. Fuente: elaboración propia. 519
Figura 155. Nivel de conocimiento sobre cómo trabajar en equipos. Fuente: elaboración propia. 520
Figura 156. Nivel de conocimiento sobre la historia La isla del tesoro. Fuente: elaboración propia. 521
Figura 157. Nivel de conocimiento sobre cine. Fuente: elaboración propia. 522
Figura 158. Grado de satisfacción con respecto a la idea de trabajar en equipos. Fuente: elaboración propia. 523
Figura 159. Grado de satisfacción con la historia elegida para el cortometraje (La isla del tesoro). Fuente: elaboración propia. 523
Figura 160. Grado de satisfacción acerca de la idea de realizar un cortometraje. Fuente: elaboración propia. 524

Figura 161.Opiniones de los participantes acerca de lo que más les gustó del proyecto Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action! Fuente: elaboración propia. 525
Figura 162. Opiniones de los participantes acerca de lo que menos les gustó del proyecto Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action! Fuente: elaboración propia. 527
Figura 163. Aspectos que los participantes cambiarían del proyecto Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action! Fuente: elaboración propia..... 528
Figura 164. Opiniones positivas generales de los participantes acerca del proyecto Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action! Fuente: elaboración propia. 530
Figura 165. Sugerencias y comentarios de mejora proporcionados por los participantes del proyecto Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action! Fuente: elaboración propia. 531
Figura 166. Percepción de la docente especialista en LE Inglés del proyecto Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action! Fuente: elaboración propia. 535

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Instrumento de recogida de datos 68
Tabla 2. Análisis descriptivo manuales *Tiger Tracks 6* (2017) 69
Tabla 3. Análisis descriptivo manuales *New High Five! 6* (2018) 71
Tabla 4. Análisis descriptivo de los manuales *Bright Ideas* (2018) 72
Tabla 5. Fases de adquisición en el pre-lenguaje en niños nativos de habla inglesa 113
Tabla 6. Comparación adquisición fonológica entre niños nativos de habla inglesa y niños españoles aprendices de LE Inglés 116
Tabla 7. Dificultades de pronunciación en la lengua inglesa que presentan los españoles (Kenworthy, 1987) 118
Tabla 8. Capítulo y secciones del MCER donde se tratan los contenidos de pronunciación 129
Tabla 9. Presencia del cine en el MCER 205
Tabla 10. Relación de bloques de educación musical y bloques de educación plástica 212
Tabla 11. Relación de bloques de educación musical y bloques de educación plástica (continuación) 212
Tabla 12. Cuarto estadio: estadio de las operaciones concretas (II), etapa de interés por el mundo exterior (edad: 9 a 11 años) 254
Tabla 13. Cronología de algunas obras de R.L. Stevenson 280
Tabla 14. Partes y capítulos de *La isla del tesoro* (Stevenson, 1883) 281
Tabla 15. Partes y capítulos de *La isla del tesoro* (Stevenson, 1883) (continuación) 282
Tabla 16. Diseño pre-post con un solo grupo adaptado a la investigación 300
Tabla 17. Distribución de la muestra por cada uno de los instrumentos de recogida de datos 308
Tabla 18. Denominación de los cuestionarios empleados en la investigación y su correspondencia con los objetivos 314
Tabla 19. Criterio de puntuación del test de rendimiento fonético 317
Tabla 20. Objetivos generales de etapa (SGO) y objetivos de aprendizaje específicos de la propuesta didáctica 339
Tabla 21. Selección de contenidos del Decreto n.º 198/2014 340
Tabla 22. Contenidos lingüísticos de la unidad formativa 341
Tabla 23. Valoración porcentual de los instrumentos de evaluación 388
Tabla 24. Selección de estándares de aprendizaje y criterios de evaluación del Decreto n.º 198/2014, por el que se regula el currículo de Educación Primaria en la Región de Murcia 389
Tabla 25. Estándares de aprendizaje establecidos en la programación de aula del área de Inglés 390
Tabla 26. Criterios de evaluación de la unidad formativa, proyecto Hollywood Stars: 3,2, 1… Off we go! Roll and action! 390
Tabla 27. Tabla de puntuación para la evaluación formativa 391

Tabla 28. Puntuaciones pre-test por variables 446
Tabla 29. Registro de producción oral del pasado de los verbos regulares articulados por los participantes en el pre-test 449
Tabla 30. Registro de producción oral del pasado de los verbos regulares articulados por los participantes en el pre-test (continuación) 450
Tabla 31. Fiabilidad estadística del test de rendimiento fonético 490
Tabla 32. Criterios para medir el índice de fiabilidad de Alfa de Cronbanch 491
Tabla 33. Estadísticos descriptivos del pre-test y post-test 491
Tabla 34. Tabla de frecuencia de las puntuaciones totales obtenidas en el pre-test 493
Tabla 35. Tabla de frecuencia de las puntuaciones obtenidas en el post-test 494
Tabla 36. Puntuaciones del pre-test y el post-test distribuidas por alumnos 496
Tabla 37. Puntuaciones del pre-test y el post-test por variables 498
Tabla 38. Registro de producción oral de los verbos regulares articulados por los participantes en el pre/post-test 501
Tabla 39. Registro de producción oral de los verbos regulares articulados por los participantes en el pre/post-test (continuación) 502
Tabla 40. Puntuaciones pre-test y post-test por sexos 506
Tabla 41. Comparativa de puntuaciones totales pre-test y post-test por sexo (sumas de puntuaciones totales) 508
Tabla 42. Rendimiento fonético por proporción real de sexos 508
Tabla 43. Estadísticos de grupo para la prueba de contraste de medias en función del sexo 508
Tabla 44. Resultados prueba t de Student para el análisis de diferencias de puntuaciones del post-test en función del sexo 509
Tabla 45. Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov 509
Tabla 46. Prueba t de Student para las variables de puntuación total del pre-test y el post-test 510
Tabla 47. Prueba Wilcoxon para el estudio entre las variables de puntuación total del pre/post-test 511

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

Para facilitar la lectura de esta tesis doctoral se incluyen a continuación, por orden alfabético, los acrónimos utilizados a lo largo de la misma con sus correspondientes significados.

ABT	Aprendizaje Basado por Tareas
ACNEAE	Alumnado Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo
ACOL	Aprendizaje Colaborativo
ACOOP	Aprendizaje Cooperativo
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras
CFEDT	*Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus*
CLIL	*Content and Language Integrated Learning*
CUFAUF	Cuestionario Final Alumnos: Unidad Formativa (proyecto de actuación)
CUFDUF	Cuestionario Final Docente sobre la Unidad Formativa (proyecto de actuación)
CUGDOCILI	Cuestionario General Docentes: Cine y Literatura
CUIA	Cuestionario Inicial Alumnos
DST	*Digital Storytelling*
EFL	*English as a Foreign Language*
ELE	Español como Lengua Extranjera
ESL	*English as a Second Language*
IPA	*International Phonetic Alphabet*
L1	Primera Lengua (lengua materna)
L2	Segunda Lengua (lengua meta)
LE	Lengua Extrajera
LIJ	Literatura Infantil y Juvenil
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

PBL..... *Project-Based Learning*

PDI..... Pizarra Digital Interactiva

PTE..... *PhoTransEdit*

RP..... *Received Pronunciation*

TEFL..... *Teaching English as a Foreign Language*

ZDP..... Zona de Desarrollo Próximo

ZDR ..... Zona de Desarrollo Real

INTRODUCCIÓN

★★★★★★★★★★

To be what we are, and to become what we are capable of becoming, is the only end of life.

★★★★★★★★★★

R.L. Stevenson

El tema de investigación que abordaremos a lo largo de las próximas páginas de esta Tesis Doctoral será la búsqueda de un modelo metodológico para la mejora de la pronunciación de la lengua inglesa en los alumnos del último nivel de Educación Primaria. De este modo, nuestra investigación estará encaminada a la mejora de la didáctica de la LE Inglés en la práctica educativa del aula de Primaria, con la intención de solventar errores y dificultades fonéticas que, por no ser afrontados a tiempo, se van fosilizando, impidiendo un avance más fluido en la comunicación en la lengua inglesa.

Las motivaciones que nos han llevado a la elección de la presente investigación proceden de nuestras observaciones y experiencias personales en el campo de la educación. La primera de estas motivaciones surge como estudiante en el Grado en Educación Primaria, en la Mención de LE Inglés, donde a través de los profesores fuimos conscientes de la importancia de la pronunciación en la comunicación oral, en la enseñanza-aprendizaje de la LE Inglés, y durante nuestras vivencias en las prácticas escolares pudimos percatarnos de que la competencia fonológica no era un apartado que recibiera mucha atención. Estas certezas se confirmarían más adelante, a través de la revisión de la literatura y nuestras observaciones.

La segunda de estas motivaciones se gestó en nuestra experiencia en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas, donde, durante las prácticas escolares, pudimos ser testigos de las dificultades que tenían los alumnos de secundaria y bachillerato en la pronunciación de la lengua inglesa, las cuales

procedían desde la etapa de Educación Primaria. Con esta inquietud, y a raíz de nuestro Trabajo de Fin de Máster, comprendimos que era necesario indagar y buscar una solución a este problema, comenzando por los niveles más elementales. En la actualidad, ejerciendo como docente en el área de Inglés como Lengua Extranjera en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, nos ha permitido tener una visión completa y reflexiva de cómo repercuten estas dificultades fonéticas en la producción oral de los alumnos, reafirmándonos en la importancia y necesidad de trabajar la competencia fonológica desde edades tempranas, para evitar fosilizaciones de errores difíciles de subsanar.

Como veremos más adelante, diversas investigaciones evidencian y señalan la falta del tratamiento de la pronunciación en las aulas de lengua extranjera. De forma tradicional, en el aula de LE Inglés no se ha considerado la enseñanza directa de la pronunciación, realizándose esta de forma indirecta a través de correcciones puntuales o aproximaciones, sin prestar un especial apartado a las características de la pronunciación en la lengua inglesa, y considerando más relevante el trabajo de otros aspectos y destrezas de la lengua. Esta falta de concienciación fonológica en los alumnos acerca de estas características especiales de la lengua inglesa, conduce a una carencia de su producción oral de la misma, y a situaciones en donde la falta de inteligibilidad lleva a malinterpretaciones con el interlocutor, produciéndose un fallo en el proceso comunicativo. La adquisición de la competencia fónica permite una mejor fluidez en la lengua y un dominio de la expresión. El propio *Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas* (2002), contempla en varios de sus apartados el tratamiento de la competencia fonológica y, por ende, de la pronunciación, tanto de forma perceptiva como productiva. Así pues, el trabajo de la destreza oral en el aula de LE Inglés debe implicar también atender al desarrollo de la competencia fónica de una forma contextualizada, favoreciendo su adquisición y un desarrollo mejor de la competencia comunicativa.

A raíz de nuestra inquietud y experiencia en el campo educativo, fuimos conscientes de que era necesario el desarrollo de un modelo didáctico que permitiera trabajar sobre estas dificultades fonológicas de una forma contextualizada y motivadora. Nuestro foco de atención en esta investigación se dirige al último curso de Educación Primaria, por ser el último eslabón antes de transitar a la Educación Secundaria Obligatoria. Es por ello que nos proponemos

en esta Tesis Doctoral detectar las dificultades más frecuentes de pronunciación que se presentan en este nivel y, sobre todo, ofrecer una solución efectiva, motivadora y lúdica, que sirva de base para los docentes de la LE Inglés.

Basados en nuestros conocimientos de las técnicas cinematográficas, para esta Tesis Doctoral nuestra mirada ha depositado su atención en el mágico y fascinante mundo del cine, un universo por el que pequeños y mayores han sentido siempre una fuerte atracción. Ya desde tiempos inmemoriales, ha sido intrínseco en el código genético del ser humano la narración de historias, en donde se contaban grandes hazañas o se intentaban dar respuestas a lo desconocido. De ahí nacieron numerosas y fantásticas leyendas que, todas las noches, junto a las cálidas hogueras, asombraban y alimentaban la imaginación de los oyentes, a la vez que se iba fortaleciendo y desarrollando el lenguaje de la comunidad. Hoy en día, esas historias nos llegan de forma audiovisual, por medio de grandes y pequeñas pantallas que, en su mayor parte, son producciones procedentes de países de habla inglesa.

Estas historias nos atraen, haciéndonos vivir las situaciones y deseando, en muchas ocasiones, ser como sus protagonistas. La influencia del cine ha sido indudablemente siempre notoria. Esta fuerza de atracción ha supuesto que los espectadores imiten la forma de vestir, sus ademanes y su forma de hablar, creándose estilos y movimientos diversos. Para captar al público, además de la imagen, el cine cuenta con la palabra y la forma de expresarla; su ritmo, entonación y acentuación de cada una de las palabras aporta una carga emocional al mensaje, así como los registros lingüísticos nos proporcionan información, pero, ante todo, la inteligibilidad en el diálogo de los personajes es, sin duda, un elemento transversal para poder comprenderlos y entender lo que sucede en la historia. Es aquí, donde una parte del trabajo de los actores radica en una buena articulación de los diálogos de sus personajes, para que estos puedan ser inteligibles y claros ante cualquier espectador, y permitan seguir la historia que transcurre. Esta idea será la base para la propuesta didáctica diseñada y que llevaremos a la práctica en nuestra investigación.

Así, siendo conscientes del carácter atractivo e influyente del cine, hemos desarrollado una propuesta didáctica innovadora en la que el cine servirá de

contexto para trabajar las dificultades fonéticas detectadas, dándole una perspectiva inmersiva de este recurso. Por consiguiente, las técnicas cinematográficas serán el hilo conductor para alcanzar nuestro objetivo en nuestra propuesta didáctica que llevaremos a la práctica de forma empírica en el aula de LE Inglés de Educación Primaria.

Al tiempo que trabajamos el componente cultural del cine, tendremos en cuenta los contenidos culturales intrínsecos a la identidad de una lengua, y que tanto hace referencia el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) en la enseñanza de un idioma. En nuestro caso, introduciremos también contenidos culturales en relación con la literatura de las Islas Británicas, donde la obra *La isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson cobrará una especial importancia en el desarrollo de nuestra investigación y propuesta didáctica. Así pues, nos apoyaremos en otro elemento atractivo para los alumnos de estas edades como es la novela gráfica, que servirá de guía para el desarrollo de una de las técnicas cinematográficas que se desarrollarán en nuestro proyecto.

Por lo tanto, la presente Tesis Doctoral se desarrolla en el marco de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, en concreto de la enseñanza de la lengua extranjera inglés. Este estudio se estructura en tres partes principales: fundamentación teórica, estudio empírico y conclusiones. De cada una de estas partes emanarán varios capítulos, que se dividirán a su vez en distintas secciones.

La primera parte recoge la *Fundamentación Teórica* y se encuentra constituida por cinco capítulos. En el *Capítulo I. Antecedentes y estado de la cuestión* se presenta una apología teórica de la temática de investigación elegida en esta Tesis Doctoral, así como un análisis introductorio del estado de la cuestión en cuanto a la producción oral y la pronunciación de la L2/LE Inglés en España, a partir de los datos arrojados de diferentes informes. Posteriormente, se expone un resumen de las investigaciones previas realizadas con el cine y las técnicas cinematográficas como recursos metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, que serán referentes para nuestra investigación. Para concluir este capítulo introductorio, se ilustrará con un análisis descriptivo de las actividades de pronunciación que presentan varios libros de texto de LE Inglés, del nivel de sexto de Educación Primaria.

En el *Capítulo II. El método didáctico: la integración del ABT y el ABP en una unidad formativa*, se realiza una revisión teórica acerca de los distintos métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras, desde el siglo XVIII hasta la actualidad. Asimismo, se revisarán las características de los métodos de *Aprendizaje Basado por Tareas* y del *Aprendizaje Basado por Proyectos*. También se realizará una revisión de las características psicológicas de los alumnos preadolescentes de la etapa de Educación Primaria, para adecuar el diseño de la unidad formativa del proyecto de esta investigación al proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos. Posteriormente, se realizará un repaso del sistema de actividades propuesto por Verdú y Coyle (2002) para el diseño de unidades didácticas en el aula de LE Inglés de Educación Primaria.

En el *Capítulo III. La importancia de la enseñanza de la pronunciación en el aula de inglés de Educación Primaria*, se tratará un apartado especial a la competencia fonológica y su relevancia en la producción oral, se revisará el proceso de adquisición/aprendizaje de la pronunciación, tanto en nativos angloparlantes como en aprendices de la LE Inglés, y se realizará un análisis de la presencia de la pronunciación en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y su tratamiento en el marco legal del área de Primera Lengua Extranjera del Decreto n.º 198/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Región de Murcia. Además, se destinará un apartado a la revisión de la literatura en cuanto a la importancia de la motivación en la didáctica de la pronunciación en la L2/LE, y acerca de investigaciones experimentales previas enfocadas en la enseñanza de la pronunciación y su evaluación en la etapa de Educación Primaria. En consecuencia, se presentarán técnicas, recursos pedagógicos y actividades didácticas existentes para el trabajo de la pronunciación de la lengua inglesa.

En el *Capítulo IV. Las técnicas cinematográficas y el cine en el aula de Educación Primaria*, se dedica un apartado especial al recurso del cine como incentivo para mejorar la pronunciación de la LE Inglés. Para ello, en primer lugar, se realizará un repaso histórico general del cine y su influencia sociocultural desde el contexto histórico en la Región de Murcia. En segundo lugar, se explorará el grado de relación entre los dúos cine-teatro y cine-literatura, y qué relación tiene la pronunciación con el mundo del cine. Para finalizar el capítulo, se indagará a través de investigaciones educativas acerca de las distintas perspectivas del empleo del

cine como recurso didáctico en la enseñanza de las lenguas extranjeras, se observará la presencia del cine en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y como contenido en el Decreto n.º 198/2014, y se explorarán las posibilidades que ofrece el mismo como recurso idóneo para la mejora de la pronunciación en los aprendices de LE Inglés.

Para concluir el marco teórico de la presente Tesis Doctoral, se complementará con el *Capítulo V. La literatura clásica infantil como medio transmisor de la cultura británica en el aula de L2/LE*, en donde se detallará la importancia del empleo de los clásicos como recursos culturales en la enseñanza de la LE. Asimismo, se explorará acerca de los diferentes géneros literarios y temáticas que son más atractivas para las edades comprendidas entre los 11-12 años, se analizarán los formatos de lectura que son más atractivos para estas edades y que faciliten la comprensión de la LE, se estudiará el vínculo entre la novela gráfica y el lenguaje cinematográfico, y se realizará una reseña sobre el autor de *La isla del tesoro* y su obra, y veremos la introducción de esta en nuestra propuesta didáctica como contenido cultural de las Islas Británicas.

La segunda parte de esta Tesis Doctoral se corresponde con el *Estudio Empírico*, y constará de dos capítulos. El *Capítulo VI. Planteamiento y desarrollo de la investigación* lo dedicaremos a la explicación de la metodología empleada en la investigación, y a la exposición del modelo didáctico basado en el cine y las técnicas cinematográficas como recursos principales empleados desde una perspectiva inmersiva en el aula de LE Inglés de Educación Primaria, para trabajar las dificultades fonéticas detectadas en los participantes de la investigación. En el *Capítulo VII. Resultados y discusión de la investigación* se presentarán los resultados obtenidos en la implementación del modelo didáctico a partir de los objetivos planteados en la investigación, evaluándose la efectividad de la propuesta en la resolución de la problemática. Asimismo, se realizará la interpretación de los resultados obtenidos.

Finalmente, la tercera parte referida a las *Conclusiones*, por medio del *Capítulo VIII. Conclusiones* se conformará el epílogo del proceso de investigación llevado a cabo en esta Tesis Doctoral, arrojando las conclusiones derivadas de los resultados del estudio y aportando sugerencias para futuras investigaciones.

PRIMERA PARTE:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

Antecedentes y estado de la cuestión

★★★★★★★★★★

El fin de la educación es aumentar la probabilidad de que suceda lo que queramos.

★★★★★★★★★★

José Antonio Marina

I.1 Justificación de la temática elegida de investigación

Actualmente el nivel de inglés en España se queda aún por detrás con respecto al nivel de otros países europeos como, por ejemplo, los Países Bajos, Luxemburgo, o incluso nuestro país vecino, Portugal. Así lo demuestra el reciente estudio de *English Proficiency Index* (Education First, 2019a) donde se puede observar cómo España se sitúa en el puesto 25 de 33 países europeos (siendo el puesto 1 de nivel muy alto de aptitud y el 33 de nivel muy bajo). Si se comparan los datos proporcionados por el informe (Education First, 2019a) acerca de la puntuación adquirida en la clasificación de EF EPI 2019 con el promedio de todos los países europeos, se puede contemplar cómo claramente España se encuentra por debajo de la media, como se muestra en el siguiente gráfico realizado (Figura 1). Si además se realiza una comparativa retrospectiva con el ranking que ocupaba en el año 2018 a nivel mundial (posición 32 de 88 países), vemos que España se sitúa actualmente con una puntuación aún peor, con tres puntos por debajo (posición 35 de 100 países) (Education First, 2019b).

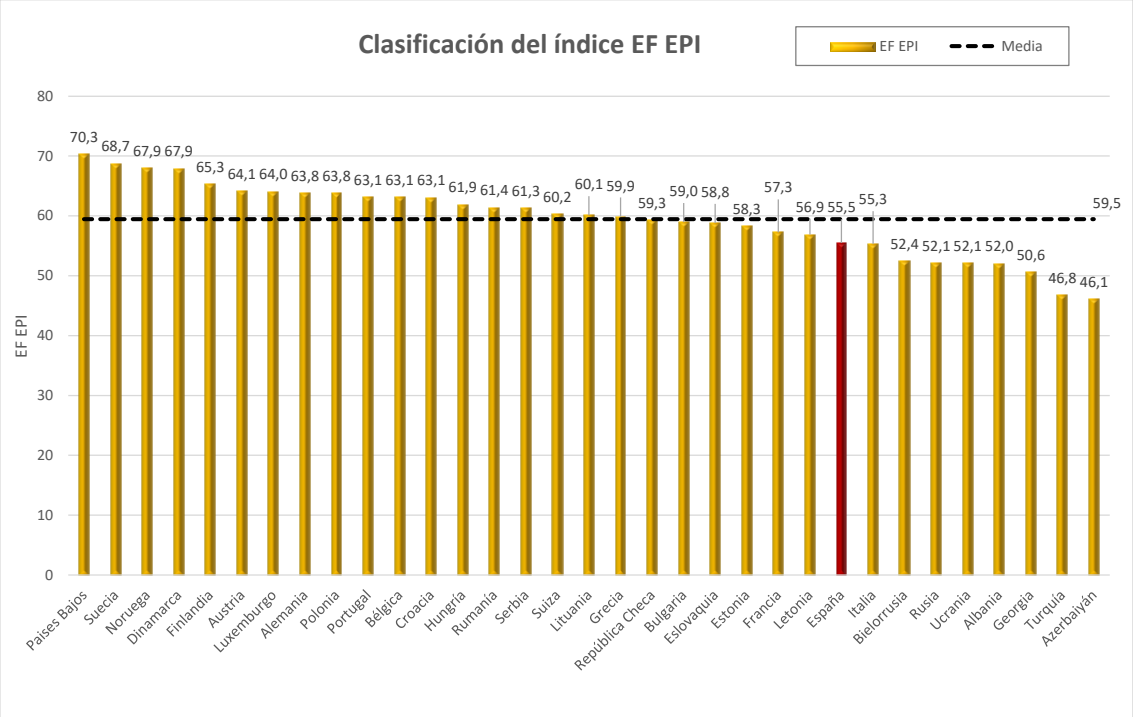


*Figura 1.*Clasificación del índice EF EPI. Fuente: elaboración propia a partir de los datos del informe EF EPI (2019a).

Si bien es cierto que en dicho estudio también se puede observar que en los últimos años se ha venido experimentando un cambio a mejor (quizá debido a la consolidación de los programas bilingües en España desde los primeros cursos de primaria), apreciándose un cierto progreso desde el año 2011 (con un nivel bajo en inglés) al año 2019 (con un nivel medio). Aun así, todavía nos encontramos muy atrás con respecto al resto de países europeos.

Otro estudio denominado "Cambridge Monitor 4: Europa ante el espejo", realizado por *Cambridge Monitor* [1] (Cambridge University Press, 2017), ratifica estos datos, indicando que España se encuentra entre los países con menor nivel de inglés de la Unión Europea. En dicho análisis cabe destacar los resultados de encuestados comparativos a nivel europeo y a nivel de CC.AA.

En lo que respecta a nivel europeo, en la Figura 2 se puede observar cómo en España se encuentra registrando el mayor porcentaje en cuanto al nivel "Bajo" en inglés (28%), en comparación con países como Alemania (21%), Italia (24%) y Dinamarca (9%). En el caso del nivel "Medio", en España se registra un 34%,

[1] Puede ser consultado y descargado en el siguiente enlace: http://www.cambridge.es/nosotros/cambridge-monitor/europa-ante-el-espejo

mientras que en Alemania tiene un 41%, Italia un 40%, Francia un 41% y en Dinamarca un 37%.

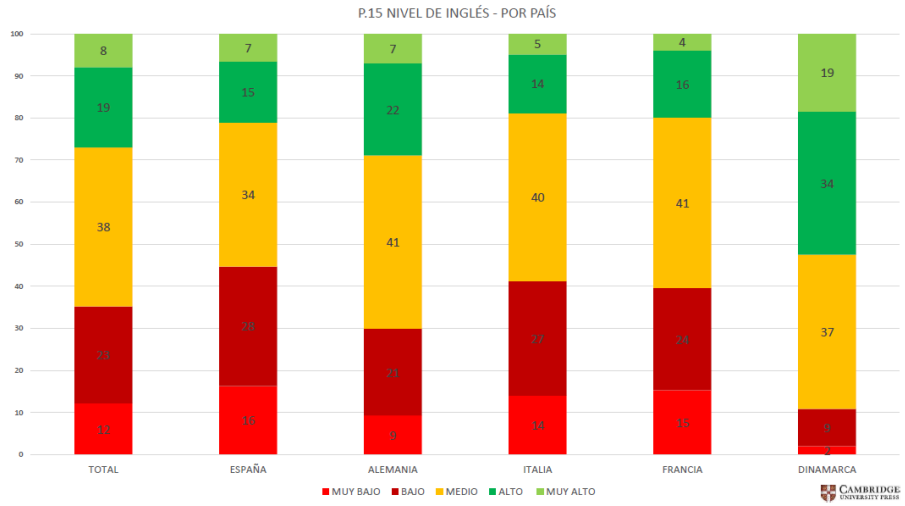


Figura 2. Nivel de inglés por países de la Unión Europea. Fuente: gráfica extraída del informe *Cambridge Monitor 4* (Cambridge University Press, 2017).

Si comparamos estos datos con la media de nivel medio en lengua extranjera inglesa (en adelante, LE Inglés), se puede ver cómo España se encuentra por debajo del 38% estimado. En cuanto a las medias reflejadas en dicho informe (siendo 1 nivel muy bajo en inglés y 5 nivel muy alto), España se encuentra por debajo de la media estimada, con un 2,67 de 2,88. A nivel de CCAA, en la Región de Murcia se registra un 33% de nivel medio en inglés comparado con un 34% de la media total (por CC.AA), y en nivel alto de inglés solamente con un 13% sobre un 15% de media total. Si se comparan las medias del 1 al 5 (siendo 1 muy bajo y 5 muy alto), la Región de Murcia se encuentra en un 2,53 sobre 2,67 de la media total, detectándose un ligero nivel bajo en nivel de inglés. Si por otro lado se comparan las diecisiete comunidades autónomas en lo que se refiere a nivel de inglés, se observa que solo cinco (Madrid, Asturias, Cataluña, Canarias y Galicia) se encuentran por encima de la media.

En este estudio también se puede encontrar un análisis comparativo de las diferentes habilidades (las cuales se definen como *expresarme correctamente*, *la pronunciación*, *entender lo que me dicen* y *la gramática*) que resultan más difíciles para los españoles, analizados y comparados a su vez por CC.AA. A nivel general, se puede contemplar que las habilidades que más les cuestan a los españoles son *expresarme correctamente* (30%), *la pronunciación* (28%) y *entender lo que me dicen* (28%). Si se agrupan las habilidades a nivel de las cuatro destrezas en LE

Inglés, se puede ver que las que más dificultades entrañan se ubican en la destreza oral (*speaking* y *listening*). Si nos centramos en la Región de Murcia, se puede extraer que la habilidad que consideran los encuestados como la más fácil sería la gramática, mientras que *entender lo que me dicen* se situaría en un primer puesto como la habilidad más difícil, seguido en un segundo puesto por *la pronunciación*, y en un tercer lugar por *expresarme correctamente*. De nuevo, se puede detectar que la destreza oral es lo que más cuesta.

Por último, del informe de *Cambridge Monitor* quisiéramos destacar la visión de los encuestados en cuanto a la importancia del inglés como recurso útil para obtener un beneficio, categorizado en los ítems *conseguir un empleo*, *el mundo laboral en general*, *desarrollo de un país* y *competitividad internacional*. Tanto a nivel nacional como a nivel de CC.AA, desde el punto de vista de los encuestados, el inglés es considerado de gran relevancia (y de forma equitativa) para el desarrollo de los cuatro ítems mencionados anteriormente(Cambridge University Press, 2017).

No debemos olvidarnos del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (*European Survey on Language Competences*), el conocido EECL (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2012a, 2012b), donde se realizó un análisis detallado acerca de la competencia lingüística en lenguas extranjeras a nivel europeo. En el caso de España, la población analizada estuvo compuesta por alumnos de 15 años que cursaban 4º de ESO, cuyo nivel de inglés, de acuerdo a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, Ley Orgánica 8/2013), previsiblemente debería de ser como mínimo de un A2. En este estudio se evaluaron tres destrezas: comprensión lectora, comprensión oral y expresión escrita. Como se puede observar, no se realizó ningún estudio acerca de la producción oral, lo cual hubiera sido interesante de conocer por parte de este estudio. No obstante, las cifras son orientativas, y en ellas una vez más ponen de manifiesto el contexto de la competencia lingüística en lengua inglesa de nuestro país. En lo que respecta a España, los datos en cuanto a nivel de competencia en LE Inglés siguen siendo llamativos. Utilizando de referencia los cuatro primeros niveles (A1, A2, B1 y B2) descritos en el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (en adelante, MCER) e incluyendo un nivel más no descrito en el MCER (pre-A1), el estudio reveló un porcentaje superior al 50% en niveles de Pre-A1 y A1 con respecto a otros

países como Malta, Suecia, Holanda, Estonia y Eslovenia, que presentan un mayor porcentaje en nivel B1 y B2.

En lo que compete a España, si analizamos los porcentajes obtenidos en ese estudio (Figura 3), se puede observar un dato curioso y revelador.

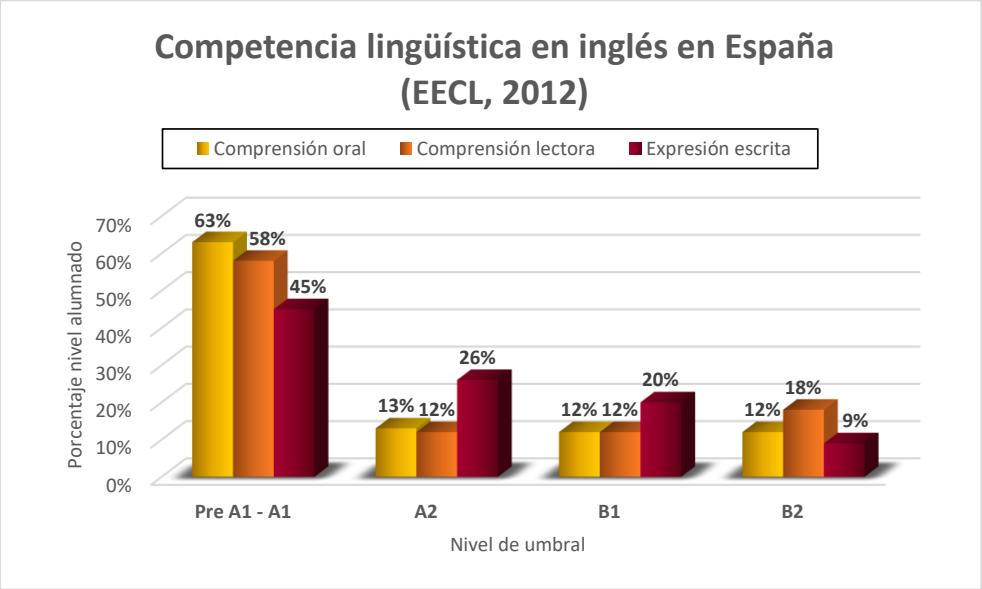


Figura 3. Competencia lingüística en España de la lengua inglesa. Fuente: elaboración propia a partir de los datos del estudio EECL (2012a, 2012b).

El nivel de comprensión oral presenta los porcentajes de 63% *Pre-A1-A1*, 13% *A2*, 24% *B1-B2*, mientras que el nivel de comprensión lectora presenta los porcentajes de 58% *Pre-A1-A1*, 12% *A2*, 30% *B2*, y el de expresión escrita de 45% *Pre-A1-A1*, 26% *A2*, 20% *B1* y 9% *B2*. Como se puede observar, los niveles de comprensión lectora son mejores que los de comprensión oral, lo que, de acuerdo a la interpretación de los expertos (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2012b), podría ser un indicio de que las metodologías empleadas en el aula de enseñanza de la LE Inglés siguen enfocadas hacia la enseñanza de las destrezas escritas en detrimento de las destrezas orales.

A pesar de todo ello, en el cuestionario complementario de contexto que se suministró a los participantes, estos ponen de manifiesto su interés por la adquisición de la LE Inglés, reconociendo de forma positiva, al igual que sucede en el estudio de *Cambridge Monitor*, su valor en la vida cotidiana y laboral en un mundo enfocado, cada vez más, hacia la globalización.

En definitiva, tras analizar y comentar los estudios anteriores, seguimos estando a la cola en la competencia lingüística en lengua inglesa. Huelga decir que, durante los últimos años y pese a ser una cuestión antigua de debate, este estado de la situación con respecto a este idioma sigue siendo un tema de discusión actual. Así se puede observar en la siguiente recopilación que se ha hecho, a modo de ejemplo, de algunos titulares de periódicos y medios de comunicación que muestran esta situación a nivel nacional. Todos ellos fueron revisados a fecha de junio de 2020:

- Ciancio, A. (4 de julio de 2017). El 53 % de los jóvenes españoles no domina el inglés. *Universia España.* Recuperado de http://noticias.universia.es/cultura/noticia/2017/07/04/1153893/53-jovenes-espanoles-domina-ingles.html
- EFE. (12 de enero de 2017). Cuatro de cada diez españoles reconocen tener un nivel muy bajo de inglés. *20 minutos.* Recuperado de http://www.20minutos.es/noticia/2932234/0/cuatro-cada-diez-espanoles-bajo-nivel-ingles/
- ElHuffPost. (12 de enero de 2017). El ranking de las comunidades que mejor hablan inglés: ¿en qué puesto está la tuya? *HuffPost.* Recuperado de http://www.huffingtonpost.es/2017/01/12/comunidades-ingles_n_14135738.html
- Flotats, A. (21 de julio de 2012). Más del 60% de alumnos no entiende el inglés al terminar la ESO. *Público.* Recuperado de http://www.publico.es/espana/mas-del-60-alumnos-no.html
- EuropaPress. (12 de enero de 2017). Madrid y Cataluña, las CC. AA con mayor nivel de inglés, al contrario que Extremadura y CyL. *EuropaPress.* Recuperado de http://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-madrid-cataluna-ccaa-mayor-nivel-ingles-contrario-extremadura-cyl-20170112133111.html
- 20 minutos.es. (19 de noviembre de 2016). España, en el vagón de cola de la UE en conocimientos de inglés como segunda lengua. *20 minutos*. Recuperado de http://www.20minutos.es/noticia/2892508/0/espana-cola-ue-conocimientos-ingles-segunda-lengua/

- Oliver, R. (14 de abril de 2017). Nivel de inglés 'very much': el problema de los españoles en los currículums. *El País*. Recuperado de https://verne.elpais.com/verne/2017/03/07/articulo/1488887265_095219.html
- Lendoiro, G. (5 de abril de 2014). ¿Por qué hablamos los españoles tan mal el inglés? *ABC.* Recuperado de http://www.abc.es/familia-educacion/20140405/abci-hablar-varios-idiomas-201404041054.html
- Soler, P. (12 de enero de 2017). España, el país con peor nivel de inglés de la Unión Europea. *El Mundo.* Recuperado de http://www.elmundo.es/sociedad/2017/01/12/5877581fe2704e79538b4666.html
- Vilaseró, M. (21 de junio de 2012). Los alumnos españoles de la ESO están a la cola de Europa en dominio del inglés. *El Periódico.* Recuperado de http://www.elperiodico.com/es/sociedad/20120621/los-alumnos-espanoles-de-la-eso-estan-a-la-cola-de-europa-en-dominio-del-ingles-1954901
- Zafra, I. (2 de noviembre de 2019). España perpetúa el mal nivel de inglés mientras otros países mejoran. *El País.* Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2019/11/01/actualidad/1572624274_785743.html

A nivel más local, en este caso de la Región de Murcia, también se han encontrado algunos titulares de prensa de periódicos importantes reflejando esta situación problemática. Así se puede observar en los siguientes enlaces accedidos por última vez en junio de 2020:

- EFE. (5 de junio de 2014). Murcia, la comunidad con peor nivel de conocimiento del inglés. *La Verdad.* Recuperado de http://www.laverdad.es/murcia/201406/05/murcia-comunidad-peor-nivel-20140605175117.html
- EFE. (19 de noviembre de 2019). La Región tiene el tercer peor nivel de inglés nacional. *La Opinión de Murcia.* Recuperado de https://www.laopiniondemurcia.es/comunidad/2019/11/19/region-tercer-peor-nivel-ingles/1069429.html
- EFE. (19 de noviembre de 2019). La Región, antepenúltima comunidad en nivel de inglés. *La Verdad.* Recuperado de

https://www.laverdad.es/murcia/murcia-antepenultima-comunidad-20191119123212-nt.html

- Europa Press. (8 de noviembre de 2017). Los murcianos, los que peor hablan inglés en España. *La Verdad.* Recuperado de http://www.laverdad.es/murcia/murcianos-peor-hablan-20171108183048-nt.html
- La Razón. (19 de noviembre de 2019). Los murcianos, entre los que peor hablan inglés de España. *La Razón.* Recuperado de https://www.larazon.es/murcia/20191119/rgdgriqicrarpeuqdyxhou5zke.html
- Pérez, E. (12 de enero de 2017). La mitad de los murcianos tiene un nivel bajo de inglés. *La Opinión de Murcia.* Recuperado de http://www.laopiniondemurcia.es/comunidad/2017/01/12/44--espanoles-reconocen-nivel/797266.html

Bien es cierto que desde que se implantaron en España a principios del siglo XXI los programas bilingües con el método de Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras (AICLE), numerosos centros educativos se han ido sumando progresivamente a esta oferta educativa con el fin de alcanzar una mejora en el nivel de inglés. Aun así, pese a suponer una buena propuesta para la mejora del aprendizaje/adquisición de la LE Inglés, el problema del desarrollo de la comunicación en este idioma sigue suponiendo una asignatura pendiente. De hecho, en los últimos años (y muy recientemente), la propuesta bilingüe está siendo otro tema de debate, en el que se ha visto envuelta en numerosas críticas que hacen referencia a una deficiencia de la misma en la Educación Primaria, señalando (entre otras críticas) que los alumnos que terminan sexto curso de Primaria lo hacen sin el dominio de la LE Inglés ni de la lengua materna española. En lo que se refiere a nuestra tesis, no ahondaremos en esas cuestiones, sino que nos centraremos positivamente en la mejora de la destreza oral y en la raíz del problema.

Al parecer, el problema radica en que la enseñanza en las aulas de LE Inglés aún sigue prestándole más atención a las destrezas escritas que a las destrezas orales. Esto se puede comprobar en los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, donde la gran mayoría del alumnado que ingresa a la asignatura de LE Inglés aún no es capaz de mantener con confianza una conversación simple y

cotidiana con un nativo de la lengua inglesa, aunque la práctica oral de dichas conversaciones se encuentre recogida como contenido a trabajar en esa etapa, por ejemplo, en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia (Decreto n.º 220/2015). Incluso, tal y como se señala en la tesis de Vinuesa (2016), numerosos alumnos que acceden a la universidad, lo hacen con una competencia lingüística en lengua inglesa bastante baja. Esto nos lleva a sospechar ciertos indicios de que el problema pueda provenir desde la Educación Primaria, etapa importante para comenzar a asentar las bases del idioma.

El papel de gran relevancia que se le ha dado a las destrezas escritas en la enseñanza de la LE Inglés, relegando a un segundo plano las destrezas orales (en especial, la producción oral), ha conllevado a que se noten en las aulas una cierta carencia en la destreza oral (Calvo, 2015). Naturalmente, esto conlleva una falta de fluidez oral que afecta en el desarrollo de una comunicación efectiva, algo que es muy importante para que se desarrolle una buena competencia comunicativa (Clarens Blanco, 2015).

Para mejorar la destreza oral, y por consiguiente la fluidez oral, es inevitable hablar de la pronunciación, un campo extenso que no solo se limita a la pronunciación perfecta de las palabras, sino también al ritmo, entonación y acento de las frases, y en su conjunto, la prosodia.

Desafortunadamente, la pronunciación de la lengua inglesa es un tema que se trabaja poco en la aulas, como ha sido señalado por diversos autores (Barrera, 2009; Bartolí, 2005; Gutiérrez, 2010; Sanz González, 1999), cuando se trata en realidad de una de las carencias y dificultades que tienen los alumnos de LE Inglés. Esto les impide una efectividad en la comunicación en este idioma puesto que el mensaje, en vez de ser fácilmente descodificado por el receptor, llega con ruido, impidiéndole al receptor nativo poder centrarse en los elementos importantes para su correcta interpretación. De hecho, a modo de muestra, se han encontrado algunos titulares y artículos de periódicos y blogs online en los que se manifiesta esta dificultad. El último acceso a los siguientes enlaces fue en junio del 2020:

- Bailén, E. (25 de octubre del 2017). ¿Aprender a decir glóbulos rojos en inglés convierte a un niño en bilingüe? *El País.* Recuperado de

https://elpais.com/elpais/2017/10/23/mamas_papas/1508745766_233108.html

- La Razón. (13 de julio de 2019). Los españoles son los europeos que peor hablan inglés. *La Razón.* Recuperado de https://www.larazon.es/familia/los-espanoles-son-los-europeos-que-peor-hablan-ingles-PO24191608/
- Marías, J. (17 de mayo del 2015). Ni bilingüe ni enseñanza. *El País.* Recuperado de https://elpais.com/elpais/2015/05/13/eps/1431541076_553813.html
- Jiménez, M. (17 de marzo de 2014). Las palabras más comunes en inglés que los españoles no tenemos ni idea de pronunciar. *El Confidencial.* Recuperado de https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-03-17/las-palabras-mas-comunes-en-ingles-que-los-espanoles-no-tenemos-ni-idea-de-pronunciar_102179/
- Poyatos, D. (25 de mayo de 2016). ¿Por qué los españoles hablamos mal el inglés? *HuffPost.* Recuperado de http://www.huffingtonpost.es/daniel-poyatos-soguero/por-que-los-espanoles-hab_b_10061988.html

La pronunciación (entendida en su conjunto) debería de comenzar a trabajarse desde los niveles más básicos con ejercicios sencillos, en los que el profesor de LE fuera modelando, *in situ* y de forma continuada, la pronunciación de sus alumnos. Generalmente, en los libros de texto de LE Inglés de Educación Primaria, a este apartado se le suele prestar poca atención (véase I.3.1), dedicándole como mucho uno o dos ejercicios por unidad, y en el que la mayoría consiste en que los alumnos repitan algunas palabras de forma aislada. Esto sumado a que normalmente en el aula de LE es un elemento que se trabaja poco porque la mayoría de las veces el profesor de LE Inglés lo considera un apartado complicado y de poca relevancia, conlleva a un menoscabo de la fluidez oral de los alumnos (Bartolí, 2005; Pourhosein Gilakjani, 2011).

Si revisamos el actual currículo de Educación Primaria (Decreto n.º 198/2014), se puede apreciar que la pronunciación se trata de un contenido, introducido como "Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación", por lo que debería de ser algo habitual de trabajar en el aula de LE.

El MCER (2002) también incide en la importancia de la enseñanza de la pronunciación, pues resalta que una adquisición errónea de la misma conduciría a una pérdida de información, con sus consecuentes malentendidos. De este mismo modo, el MCER (2002) dedica en su documento varios apartados a la pronunciación (*4.5. Procesos comunicativos de la lengua; 5.1.4.2. La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes; 5.2.1.4. La competencia fonológica; 6.4.7.9. La pronunciación*), además de tratarla con otros elementos a lo largo de todo el texto.

Así pues, se puede desprender que es corolario que la pronunciación se trate de un elemento importante para la comunicación, y, por este mismo motivo, debería ser trabajado con más frecuencia en el aula de LE. En esta tesis se apostará por subsanar esta dificultad desde los niveles más básicos, es decir, desde la Educación Primaria, especialmente desde el último curso previo al acceso a la Educación Secundaria (sexto de Educación Primaria), pues diversos autores señalan en sus estudios las numerosas ventajas que tiene el hecho de empezar tempranamente a introducir la pronunciación y a corregir sus deficiencias en los alumnos (Barrera, 2009; Bartolí, 2005; Gutiérrez, 2010; Muñoz, Tragant, y Torras, 2010), enseñándoles a pronunciar bien desde el principio para evitar la fosilización de errores. Solventando este problema, permitirá que los futuros alumnos de LE Inglés sean capaces de comunicarse con angloparlantes de una forma inteligible. No olvidemos que el inglés es la *lingua franca* que sirve como puente entre los países europeos y del mundo. Con un dominio eficiente de la lengua, los alumnos podrán tener mejores oportunidades laborales en un futuro. El inglés es, pues, la lengua que conecta al mundo.

No se debe olvidar que cuando se habla de pronunciación se habla de elementos como la prosodia. Esta última se presta a ser trabajada más fácilmente a través de la dramatización de textos. Es por ello que aquí el cine jugará un importante papel en esta investigación como recurso ideal para mejorar la pronunciación del alumnado de Educación Primaria, debido a su carácter motivador y cercano para los mismos. No debemos olvidar que los discentes de estas edades poseen una gran capacidad de imaginación y que el cine provee ya de por sí de esos mundos soñados.

Particularmente, también consideramos necesario el fomento de la creatividad de los alumnos a través de las artes, como medio de expresión que son en sí. Estas canalizan la energía creativa que poseen nuestros educandos, permitiéndoles estimular y desarrollar otras áreas de conocimiento como, por ejemplo, la competencia lingüística. El conocimiento y creación de un cortometraje podría constituir un medio ideal para el desarrollo de la creatividad tanto artística como lingüística.

Por este motivo, esta tesis se centrará en buscar un método atractivo para la mejora de la pronunciación, haciéndolo de una forma natural y desde un enfoque lúdico, apostando por explorar el gran potencial de las técnicas cinematográficas como recurso didáctico en el aula de LE Inglés.

I.2 Trabajos precedentes sobre metodología de la didáctica fílmica en la enseñanza de lenguas extranjeras

La motivación de esta investigación nace fruto de otros trabajos analizados y realizados previamente. Para poder comprender los motivos en los que se enmarca esta tesis es necesario conocer esos trabajos previos.

Por esta razón, este apartado se dividirá en dos partes: por un lado, dedicaremos unas páginas a anteriores investigaciones existentes realizadas en el aula de LE utilizando como recurso motivador el cine, y, por otro lado, se expondrá brevemente el trabajo previo realizado por la autora en el marco de la didáctica de la LE Inglés llevado a cabo en un Máster universitario de enseñanza en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

I.2.1 Investigaciones previas con el cine en el aula de LE

Aunque no es nuestra intención extendernos en este apartado en las investigaciones y experiencias didácticas previas de otros autores con el tándem cine y pronunciación en la enseñanza de idiomas, puesto que en los próximos capítulos profundizaremos en ello, sí nos gustaría destacar ciertos trabajos anteriores que hemos utilizado como guía y fuente de inspiración para el diseño y estructuración de nuestro estudio.

El primer trabajo que destacamos concibe el cine como una metodología en la enseñanza de idiomas mediante la creación de un cortometraje en el que se

desarrolle integralmente todas las destrezas. Pardo Díaz (2000) realiza una propuesta metodológica para el aula de español como lengua extranjera (ELE), en donde, por medio de la realización de películas, sitúa al alumnado como el protagonista de su aprendizaje de la L2. Este planteamiento didáctico lo divide en tres fases (preparación, elaboración y evaluación), comenzando desde una práctica controlada, en donde introduce el *input* lingüístico necesario para el desarrollo de las actividades relacionadas con el cine, y avanzando hacia una fase menos controlada, donde el alumnado pasa a la acción mediante la realización de las tareas que implican la elaboración del cortometraje, hasta su proyección.

El segundo trabajo que nos gustaría subrayar se centra en la realización de un corto como tarea motivadora y como una actividad pedagógica de desarrollo lingüístico. Nos referimos a la investigación de Kebble (2008), donde por medio de la metodología Aprendizaje Basado por Tareas (en adelante, ABT), para motivar a sus alumnos *English as a Second Language* (en adelante, ESL), propuso como tarea la elaboración de cortos cinematográficos. Esta tarea la desarrolla inicialmente en tres fases, aunque más tarde el investigador observó la necesidad de realizarla en seis, siendo las siguientes: *elección del tema de la película*, *producción del guion*, *práctica de pronunciación y ensayos*, *filmación del cortometraje*, *montaje*, y, finalmente, *proyección pública*. Cabe destacar de la investigación de Kebble (2008) la introducción del trabajo de la pronunciación, que debido a la relevancia de esta para la realización del corto, la incorpora como una fase más del proceso. El éxito en su implantación se hizo patente en los comentarios positivos de sus alumnos, en quienes había despertado la motivación por aprender y avanzar en el aprendizaje de la L2 inglés.

Para finalizar este apartado, quisiéramos resaltar el trabajo de investigación desarrollado por Lázaro Ibarrola (2011), donde propone el uso y lectura en voz alta de fragmentos de transcripciones de películas y series para mejorar la pronunciación del inglés LE. En esta investigación, Lázaro Ibarrola (2011) plantea tres cuestiones: la primera dirigida hacia la utilidad de la actividad para mejorar en sus discentes la pronunciación en las lecturas seleccionadas; la segunda, si esa mejora se trasladaba en el discurso libre del alumnado; y la tercera, si estos encontraban la actividad como un recurso útil para mejorar su pronunciación. Los resultados demostraron una mejora en la pronunciación de su alumnado en sus

producciones libres, además de encontrarle estos un atractivo a la actividad, suponiendo un incentivo para el avance en su proceso de aprendizaje/adquisición de la LE Inglés.

En las investigaciones que hemos destacado y expuesto anteriormente (Kebble, 2008; Lázaro Ibarrola, 2011; Pardo Díaz, 2000), se puede observar cómo todas convergen en un mismo punto: la ventaja del cine para la mejora de las destrezas de la LE (especialmente, en las de tipo oral) y el poder motivador que este posee en los alumnos. Por este motivo, las experiencias anteriores nos servirán como punto de partida para nuestra investigación, para desarrollar un proyecto adecuado a la etapa de Educación Primaria, en concreto, para los alumnos de último curso.

I.2.2 Metodología para la mejora de la pronunciación por medio del cine en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

Nuestro primer contacto y antecedente con la problemática de nuestra investigación se sitúa en el marco del Máster Universitario en Formación del Profesorado. A raíz de las experiencias didácticas y registros observacionales en las aulas realizados durante el periodo de prácticas de este máster universitario, surgió una inquietud por las dificultades que se presentaban en los alumnos de secundaria en lo referente a la expresión oral. Ello nos llevó al diseño de una propuesta metodológica para ayudar a solventar las dificultades de dicción en los alumnos (Imbernón-Pérez, 2016).

La propuesta consistió en el diseño de un proyecto innovador denominado *This is Hollywood: Ready, Steady and Action.* El mencionado proyecto pretendía realizar una especie de curso de pronunciación inglesa con los alumnos como si estos fueran actores de cine, puesto que más tarde tendrían que actuar en un cortometraje y, para poder ser comprendidos, debían tener una buena dicción. Partiendo de este elemento motivador, se buscaba que los alumnos fueran trabajando la pronunciación dentro de un contexto natural y real para la producción de la lengua inglesa.

Consideramos importante mencionar que, durante las experiencias vividas en las prácticas de este máster, se detectaron errores y dificultades de pronunciación en los alumnos de ESO que nos llevaron al indicio de que estas venían acumulándose desde cursos anteriores. Esto nos supuso un punto de inflexión y

una consideración futura para la realización de esta tesis. Puesto que somos conscientes de que una buena adquisición fonológica en la etapa previa a la Educación Secundaria ayudaría a un avance significativo en el nivel de los propios aprendices en su adquisición de la lengua inglesa (además de evitar una fosilización de errores significativa), este mismo trabajo metodológico nos servirá de base para el planteamiento de nuestra investigación adaptada a la Educación Primaria.

Antes de adentrarnos en profundidad en el diseño del estudio empírico para nuestra investigación en la etapa de Educación Primaria (la cual desarrollaremos en la segunda parte de esta tesis), creemos conveniente plasmar de forma resumida el trabajo que desarrollamos en el máster. Ello será necesario para la comprensión del punto de partida de nuestra investigación.

I.2.2.1 Objetivos

El principal objetivo que tenía la propuesta metodológica era que los alumnos de secundaria pudieran mejorar su pronunciación en la LE inglesa de una forma motivadora, por medio del empleo de películas y series contemporáneas y la creación de un cortometraje en este idioma. De ese objetivo general, se desplegaron una serie de objetivos específicos:

- Reconocer las características del acento inglés estándar (*Received Pronunciation*).
- Conocer y poner en práctica la prosodia, así como los fenómenos de reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación y elisión.
- Iniciarse y 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.
- Realizar un guion inventado en inglés para realización de un cortometraje de 15-30 minutos, en el que los alumnos realicen su actuación aplicando las reglas aprendidas del acento inglés estándar.
- Hablar inglés con más confianza.

Unido a los anteriores, se consideraron también los objetivos generales de etapa referentes al currículo para la ESO (Decreto n.º 220/2015), tanto los asociados con el área de inglés (concretamente, pronunciación y corrección

gramatical) como los relacionados con las competencias básicas, tales como la utilización de las TIC, el trabajo en equipo, y el respeto y tolerancia hacia las diferentes opiniones.

I.2.2.2 Metodología

La metodología que impregnaba esta propuesta era de tipo inductiva, es decir, se trabajaba desde las actividades simples a las más complejas. Al mismo tiempo, el proyecto se basaba en la metodología del enfoque por tareas, buscando asentar una base para que los alumnos pudieran establecer los nuevos conocimientos, siguiendo un proceso de andamiaje (Bruner, 1978) y generando un aprendizaje significativo (Ausubel, 1963).

De este modo, esta propuesta estaba dirigida a los alumnos de la etapa de ESO, desde primero hasta cuarto, y, en concreto, de la modalidad bilingüe, debido al carácter ventajoso de disponer de un mayor número de horas de exposición a la lengua inglesa, lo que permite unas condiciones propicias para un mejor desarrollo del proyecto. Ello no excluía que se pudiera realizar en la modalidad no bilingüe, con las adecuadas adaptaciones.

En cuanto al diseño de la experiencia, se decidió buscar un nombre para el proyecto que recogiera la esencia del mismo y resultara atractivo y motivador para los alumnos. De este modo, como se mencionó anteriormente, se denominó al proyecto con el nombre *This is Hollywood: Ready, Steady and Action!,* haciendo referencia a la “Meca del Cine”. Este proyecto consistía en una especie de entrenamiento para la dicción de actores y de realización de películas, las cuales eran desarrolladas por medio de una serie de actividades “subtareas” que derivarían en la realización de un cortometraje. Estas actividades varían desde ejercicios sencillos de transcripción y de lectura en voz alta, a otras como de dramatización, role-play, recitación de canciones y doblaje de escenas. Todas estas actividades perseguían la mejora de la pronunciación en la LE Inglés, así como el aumento de la autoestima y motivación de los alumnos, a través de contenidos atractivos como el uso de elementos del cine, la cultura británica y el uso de las TIC.

Además, el proyecto exigía una coordinación entre los departamentos de las áreas de Inglés y de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, adquiriendo de este

modo un carácter interdisciplinar. Teniendo en cuenta esto, las actividades que implicaban el trabajo de la pronunciación, entrenamiento, canciones, role-plays, doblaje y la elaboración de un guion eran llevadas a cabo por el docente del área de LE Inglés. En cambio, las actividades relacionadas con el manejo de software de edición de vídeos y sonido (*Pinnacle Studio, Audacity*, por ejemplo), al igual que las explicaciones técnicas básicas acerca de los tipos de plano, procedimiento para contar una historia de forma visual y la realización de cortometrajes estaban a cargo del profesor del área de Artes Plásticas.

Para la puesta en práctica del proyecto, esta estaba ideada para realizarse a lo largo de un curso escolar, distribuyéndose en dos sesiones de 55 minutos a la semana. Así pues, la tarea final de los alumnos consistía en la realización de un cortometraje en grupos de seis, a elegir entre dos temáticas. En el caso de 1º-2º ESO, se les daba a elegir entre la realización de un corto publicitario o contar una historia inventada, mientras que en los niveles de 3º-4º de ESO podían elegir entre una historia inventada o una adaptación visual sobre un libro de lectura de su elección.

Igualmente, se recomendaba que durante el proyecto el profesor proporcionara al alumnado las fichas de orientación que se facilitaban en la propuesta. Estas fichas, creadas por la propia autora de la propuesta metodológica, estaban pensadas para que el alumno las llevara en su portafolio personal y las utilizara como ayuda y guía a través del desarrollo del proyecto. Además, en este mismo proyecto se aconsejaba la creación de una *Wiki* en la que el profesor fuera subiendo los recursos necesarios para el alumnado, y así estos pudieran participar en la plataforma. Esto fomentaba la competencia digital junto con la competencia en comunicación lingüística, competencias que durante esta etapa debe trabajar el alumnado. Para más información, estos materiales se pueden encontrar en Imbernón-Pérez (2016).

I.2.2.3 Procedimiento y actividades

Las actividades que se desarrollaban en el proyecto se pueden englobar en diecisiete tipos. Estas se encontraban distribuidas a lo largo de tres fases principales (Figura 4) y a lo largo de los tres trimestres escolares.

La primera fase introducía la mayor parte del *input* relacionado con la pronunciación del acento estándar inglés (*Received Pronunciation*). La segunda fase terminaba de introducir el *input* asociado con los contenidos básicos de pronunciación e iniciaba la tarea final de los alumnos. Finalmente, la tercera fase era de producción total de los alumnos. Estos comenzaban a producir el cortometraje, aplicando los contenidos que habían aprendido durante las fases previas.

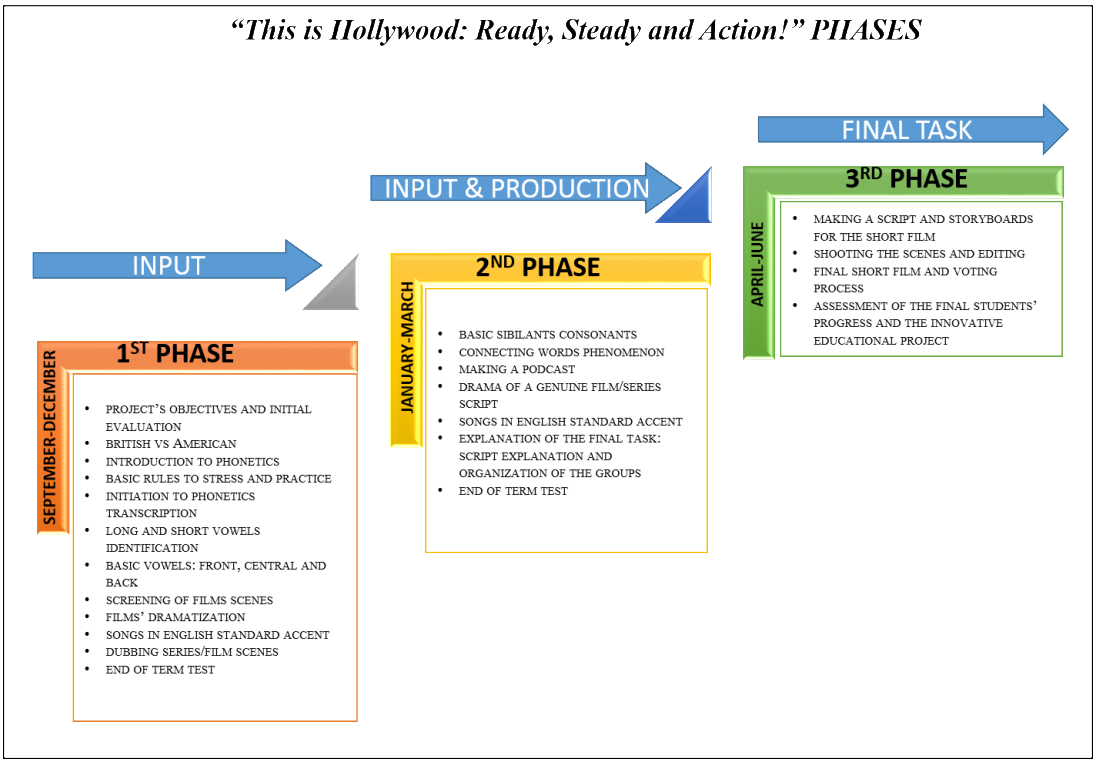


Figura 4. Fases del proyecto *This is Hollywood: Ready, Steady and Action!* Fuente: elaboración propia (Imbernón-Pérez, 2019).

A continuación, procedemos a desglosar de forma globalizada los tipos de actividades del proyecto.

- *Explicación de los objetivos del proyecto y evaluación inicial*

Al inicio de la primera fase se realizaba una contextualización acerca de los objetivos de aprendizaje del proyecto. De esta forma, se les hacía conscientes y participes a los alumnos en el proceso que iban a ser protagonistas. Por consiguiente, se les indicaba el tiempo de duración de los cortometrajes. En el caso de los alumnos de 1º-2º ESO debía ser de un máximo de 15 minutos, mientras que para los alumnos de 3º-4º ESO era de un máximo de 30 minutos.

Asimismo, se les informaba a los alumnos de la realización de una evaluación inicial que consistiría en la lectura de un fragmento de un diálogo perteneciente al guion original de una película. En la propuesta se sugería el guion del largometraje de *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* (2003). En el proceso realizado por parejas, se le asignaba a cada alumno el papel de un personaje de una escena seleccionada por el profesor, y estos lo leían en voz alta. Al mismo tiempo, las voces del alumnado eran grabadas con la ayuda de un micrófono y del software gratuito *Audacity 1.3*. Estas grabaciones serían utilizadas como guía por el profesor para detectar las principales dificultades de pronunciación de los alumnos.

- *Diferencias entre el acento británico y americano*

El principal objetivo de esta actividad era hacer conscientes a los alumnos de los diferentes acentos que existen en el idioma inglés, al igual que sucede con su lengua materna. En concreto, la actividad se centraba en los acentos principales del inglés, el acento inglés británico y americano, siendo esta última la más utilizada en las películas, puesto que la industria cinematográfica más grande del mundo se encuentra en los Estados Unidos, con una recaudación mundial anual de aproximadamente 42,2 mil millones de dólares (The Motion Picture Association of America, 2019). En esta actividad, el profesor mostraba un póster con el mapa de las Islas Británicas y de los Estados Unidos para comparar los diferentes acentos (Figura 5).

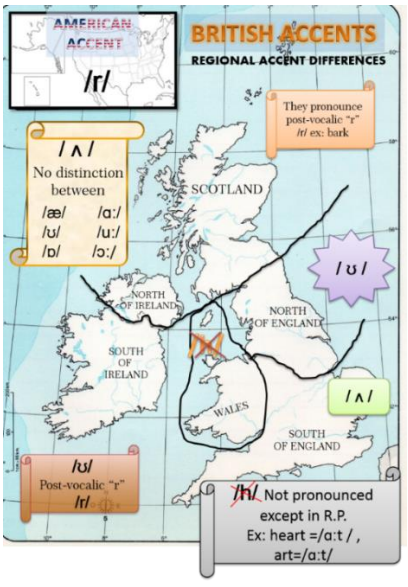


Figura 5. Mapa sobre el acento americano y los acentos británicos. Fuente: elaboración propia (Imbernón-Pérez, 2016).

Esta actividad era combinada con otras de tipo lluvia de ideas para estimular el conocimiento previo de los alumnos, por ejemplo, preguntándoles acerca de palabras americanas o palabras homófonas que conocieran.

A modo de propuesta final, se recomendaba la proyección de una escena de película en la que se mostraran dos actores hablando en los dos acentos principales (acento estándar británico y el acento americano), donde los alumnos, a modo de juego, tendrían que detectar qué acento empleaba cada personaje y justificar su respuesta. En la propuesta se sugería la proyección de la escena inicial de *Lara Croft: Tomb Raider* (2001), en la escena en la que coincidían los actores Angelina Jolie (Lara Croft) y Daniel Craig (Alex Wex) manteniendo una conversación en esos dos acentos.

- *Introducción a la fonética*

En esta actividad, el profesor con ayuda del alfabeto IPA[2] explicaba las diferencias entre los fonemas españoles e ingleses. De esta forma, se les distribuía a los alumnos una ficha con el alfabeto fonético y el profesor les pedía que identificaran los grupos fonéticos (vocales, diptongos y consonantes), coloreando cada grupo con los colores asignados.

Con respecto a los textos utilizados para las actividades de práctica de la pronunciación, estos se extraerían de los libros clásicos de literatura juvenil, *Alice's Adventures in Wonderland* de Lewis Carrol y *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* de R. L. Stevenson. De esta forma, los alumnos eran introducidos en la literatura británica clásica, trabajando de esta forma los contenidos culturales de una manera más cercana. Aquí se insistía en que el profesor animara a que sus alumnos practicaran todos los días en casa las actividades de lectura en voz alta, grabándose a sí mismos y comparándose con los audios originales proporcionados por el profesor mediante la *Wiki* creada *ad hoc*.

- *Reglas básicas de acentuación y práctica*

El profesor se encargaba de realizar una explicación sencilla acerca de las reglas básicas de acentuación en el acento RP, introduciéndoles también en las

[2] *International Phonetic Alphabet*. Se trata de un sistema internacional de símbolos fonéticos para representar la pronunciación de los sonidos de una determinada lengua. En nuestro caso, nos referimos al alfabético fonético de la lengua inglesa.

formas fuertes y débiles. Previo a la explicación, el profesor les entregaba a los alumnos unas fichas con información para que les sirviera de guía y seguimiento de la actividad. De esas mismas fichas explicativas, se extraerían las frases para que, con la ayuda del docente, los alumnos realizaran ejercicios sencillos de transcripción en la clase.

- *Iniciación a la transcripción fonética*

Tras concienciar a los alumnos de la utilidad de la transcripción fonética como herramienta para mejorar la pronunciación, el profesor presentaba a modo de ejemplo una transcripción. De este modo, se les pedía realizar una pequeña transcripción para casa. Para dichos ejercicios, el docente informaba a los alumnos del empleo de dos herramientas online para la realización de la actividad: *PhoTransEdit* y *Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus* (en adelante, PTE y CFEDT). Estas mismas herramientas serían empleadas a lo largo del proyecto. Así pues, las transcripciones eran siempre revisadas por el profesor en la siguiente sesión.

Para la práctica de las formas fuertes y débiles, el docente se encargaría de introducir una tarea de transcripción de algunas frases que más tarde serían leídas en voz alta en clase. Estas serían trabajadas en el aula con la ayuda del profesor, invitando a los alumnos a repetir las veces que fueran necesarias y corrigiéndoles cuando fuera preciso.

- *Identificación de vocales largas y cortas*

Esta actividad consistía en la identificación de vocales cortas y largas por medio de una ficha con el alfabeto fonético. Los estudiantes debían utilizar diferentes colores para cada grupo de vocales. Posteriormente, el profesor les proporcionaba una breve explicación sobre la pronunciación de las vocales con ayuda de los vídeos didácticos alojados en la página de la *BBC Learning English.* Mientras el profesor realizaba las explicaciones, se irían sucediendo ejercicios de repetición de diferentes palabras modelo que incluyeran estas vocales.

- *Las vocales básicas: anteriores, centrales y posteriores*

Con la ayuda del diagrama de Hickey (2005) (Figura 6), el profesor realizaba su explicación acerca de las diferentes posiciones de la lengua con cada grupo de

vocales. Esto ayudaría a que el alumno diferenciara entre las peculiaridades de cada tipo de vocal. Las explicaciones de las vocales anteriores, centrales y posteriores se irían realizando en diferentes sesiones. Además, estas estarían combinadas con tareas de transcripción de palabras y oraciones sencillas que más tarde serían leídas y practicadas oralmente en clase.

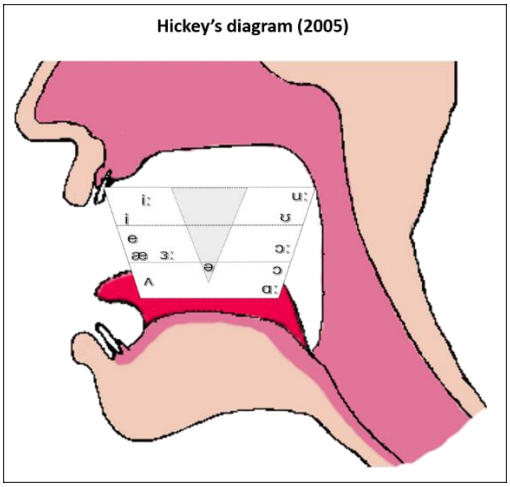


Figura 6. Diagrama de las vocales. Fuente: elaboración propia a partir del diagrama original de Hickey (2005).

- *Proyección de escenas de películas*

En el trabajo realizado por la autora (Imbernón-Pérez, 2016) se sugiere una lista completa de películas adecuadas a la edad de los alumnos para ser proyectadas en las clases. Estos filmes se podrían reproducir con subtítulos en inglés para hacer más fácil a los alumnos el seguimiento de estas.

La primera vez que se reprodujera la cinta, el docente pediría a los alumnos que prestaran atención al contexto de la escena y a la pronunciación de los actores. La segunda vez, el profesor reproduciría de nuevo la escena, pero esta vez parando en cada frase y pidiendo a cada alumno que repita la frase con la misma entonación. Si fuera necesario, se le corregiría la pronunciación al alumnado.

- *Dramatizaciones de películas*

Esta actividad consistía en que los alumnos interpretaran una de las escenas de las películas/series sugeridas por el profesor. El criterio para la selección de estas se hacía en función del uso del acento inglés estándar. Todos los filmes y series estarían a disposición del alumnado en la filmoteca del centro educativo.

Por lo tanto, los estudiantes en parejas seleccionaban una escena de 60 segundos para ser interpretada. Primero, realizaban una transcripción de los diálogos de la escena con ayuda de los subtítulos. Más tarde, realizaban su transcripción con ayuda de las herramientas online mencionadas anteriormente. Esta transcripción era después entregada al profesor para su revisión, y devuelta a los alumnos, los cuales comenzarían a practicar los diálogos y a ensayar la escena. Tras los ensayos, la escena era representada ante el profesor, el cual se encargaba de tomar nota acerca de las palabras o frases que más dificultades de pronunciación presentaban a los alumnos.

El principal objetivo de esta actividad era motivar a los alumnos a trabajar su dicción en el acento inglés estándar por medio de una actividad motivadora y divertida, al mismo tiempo que servía como ejercicio de entrenamiento para la tarea final.

- *Recitación de canciones en el acento inglés estándar*

Otro recurso didáctico para la mejora de la pronunciación son las canciones. Estas tienen la facilidad de ser recordadas y suponen un apoyo idóneo para el aprendizaje de la pronunciación y de palabras o expresiones inglesas. Por este motivo, se pensó en la introducción de las canciones en la propuesta para una mejor práctica y adquisición del acento RP en los alumnos. Algunas actividades que se planteaban eran la invención de versos de una canción, la creación de un videoclip musical o un karaoke.

- Doblaje de escenas de películas/series

En parejas, los estudiantes tenían que elegir su película o serie americana favorita. Una vez hecha la elección, los alumnos tenían que seleccionar una escena de 60 segundos y copiar los diálogos de los personajes que empleaban un acento americano, transcribiéndolos fonéticamente al acento RP con ayuda de las herramientas PTE y CFEDT. Posteriormente, practicaban los diálogos y se grababan las voces interpretando la escena en el acento RP. Con la ayuda de un software de edición de vídeos (por ejemplo, *Pinnacle Studio*), los alumnos cambiaban el audio original por el realizado por ellos. Una vez editada la escena, se subía a la *Wiki* de clase. El profesor evaluaría esas producciones, prestando atención al empleo de los alumnos de la acentuación, ritmo y entonación.

- *Control trimestral*

Al final del primer y segundo trimestre, se realizaba un test a los alumnos para comprobar si habían adquirido los contenidos trabajados en los trimestres. De este modo, se identificaba si era necesario realizar un refuerzo de algún contenido en particular. El test consistía en la transcripción de algunas palabras básicas y en la lectura en voz alta de los fragmentos, ambos aspectos practicados en clase.

Con respecto a la primera parte de la prueba, el profesor previamente les proporcionaba una pequeña lista con las transcripciones de palabras básicas y frecuentes. Dependiendo del nivel de los alumnos, también se podría optar por la sustitución de la actividad de transcripción en el test por otra de identificación, en la cual se relacione con flechas las transcripciones fonéticas con su palabra correspondiente.

- *Explicación básica de las consonantes sibilantes*

En este tipo de actividad, el docente comenzaba a trabajar con los alumnos los diferentes pares básicos de consonantes sibilantes, haciéndolo en el orden siguiente: 1º) /s/-/z/, 2º) /ʃ/-/ʒ/, 3º) /tʃ/-/dʒ/. Para ello, el profesor lo trabajaría como un ejercicio estructural mecánico (*drill*), es decir, dando ejemplos para aplicar las nuevas reglas y practicándolos mediante ejercicios de repetición de palabras que incluyan estos sonidos. Más tarde, estos se aplicaban en la práctica de lectura en voz alta de los fragmentos seleccionados de obras clásicas (mencionados anteriormente en el apartado “Introducción a la fonética”).

- *Explicación del fenómeno de las palabras conectadas*

Por medio de un esquema (Figura 7), el profesor explicaba los diferentes fenómenos que se presentan en el discurso natural de un nativo de habla inglesa, tales como *linking, elision y assimilation*. Posteriormente, se les entregaba a los alumnos unas fichas con fragmentos de obras clásicas que ya habían trabajado previamente en otras actividades de práctica de la pronunciación. De este modo, se les pedía a los alumnos que identificaran en esos fragmentos los distintos fenómenos. Más tarde, se les pedía que leyeran esos fragmentos, pero esta vez aplicando las reglas del discurso conectado.

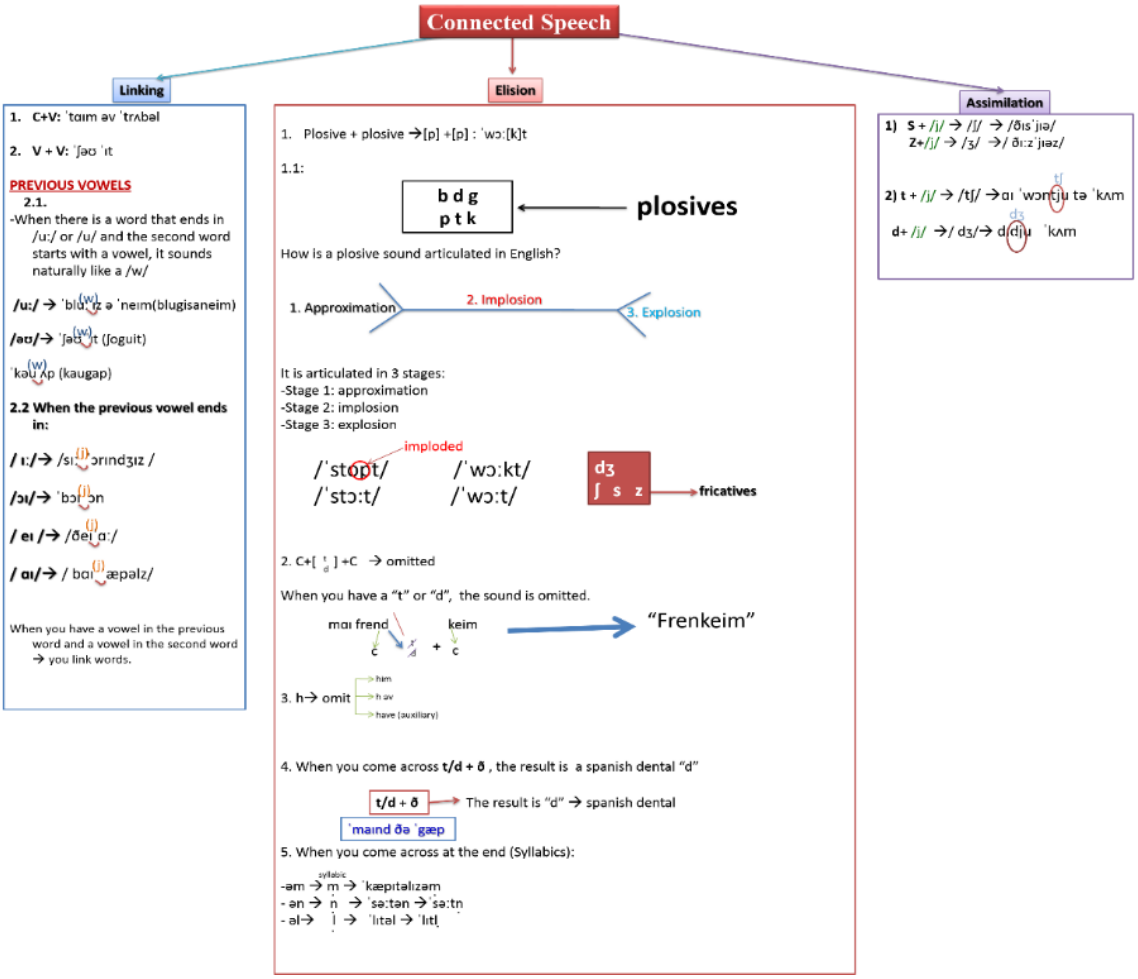


Figura 7. Esquema explicativo sobre los fenómenos del discurso conectado. Fuente: elaboración propia (Imbernón-Pérez, 2016).

- *Realización de un* podcast

El propósito de esta actividad era proponer a los alumnos (agrupados en parejas) que inventaran una noticia y la narraran como si fueran locutores de la *BBC*. El profesor primero presentaba un ejemplo real de un programa de radio de la *BBC* para analizarlo. Más tarde, los alumnos escribían el guion de su historia inventada y lo transcribían fonéticamente al acento estándar con ayuda de los recursos online PTE y CFEDT. Después de realizar los ensayos pertinentes, los alumnos grababan su podcast utilizando un software gratuito de grabación de voz (por ejemplo, *Audacity 1.3*.) y lo subían primero a la página *iVoox* para luego subirlo a la *Wiki* de la clase.

- *Dramatización de un guion original de una película/serie*

El docente seleccionaba un episodio de una serie de la *BBC* y repartía las escenas a cada grupo para interpretarlas. Los guiones originales de las series de

la *BBC* se podían extraer de la página *Writers Room-BBC*. Esta actividad ayudaba a los alumnos a comenzar a trabajar con guiones reales, y así practicar el acento RP de la misma manera en que los actores lo hacen en la vida real. Aquí el papel del profesor era de guía, ayudándoles con su pronunciación, al mismo tiempo que los iba animando y motivando.

- *Explicación de la tarea final: el guion y la organización de los grupos*

Para la realización del *Proyecto Final*, el profesor debía exponer a los alumnos la planificación de las sesiones venideras. Previamente, el profesor explicaba cómo escribir un guion por medio de una presentación *Prezi*[3] elaborado por la autora *ad hoc*. Después, el profesor organizaba grupos heterogéneos de seis alumnos. Estos mismos grupos se mantenían para la asignatura de Artes Plásticas para la realización de los *storyboards*, rodaje y montaje del cortometraje.

De esta forma, se les pedía a los grupos que pensaran la temática e historia de su cortometraje (eligiendo entre las categorías expuestas al principio del apartado de metodología), siguiendo la estructura básica de narración de textos: planteamiento, nudo y desenlace. Esta idea sería primero presentada al profesor de Artes Plásticas para la consecuente guía y orientación técnica para el corto. Una vez aprobada la idea por este, los alumnos informaban al profesor de LE Inglés.

- *Realización del guion y* storyboards *para el cortometraje*

Los estudiantes creaban el guion para su cortometraje. Para facilitar la tarea de trabajo en grupo, se utilizaba la herramienta de edición online *Google Docs.* Una vez terminados los guiones, el profesor los revisaba y los devolvía de nuevo a los alumnos. Como segundo paso, estos transcribían los diálogos del guion con la ayuda de las herramientas PTE y CFEDT. Esta transcripción tenía un límite entre 800-1500 palabras, pues la intención era utilizar esas transcripciones a modo de guía y ayuda en sus producciones orales. Por este motivo, no se pretendía una transcripción entera de los diálogos. El principal objetivo era que los alumnos aplicaran en sus producciones orales las reglas básicas de pronunciación aprendidas a lo largo del curso.

[3] El recurso puede ser consultado en el siguiente enlace: https://prezi.com/jwwmbdjjmbdv/how-to-write-a-script-for-a-short-movie/

Con respecto a los *storyboards*, como se mencionó en el apartado anterior, estos eran realizados en la asignatura de Artes Plásticas.

- *Rodaje de las escenas y montaje*

Tanto el rodaje como el montaje de los cortometrajes se realizaban tanto en las áreas de Inglés LE como de Artes Plásticas. La duración de cada cortometraje se hacía en función de los niveles de los alumnos (véase apartado "Explicación de los objetivos del proyecto y evaluación inicial"). Aquí el papel del profesor se limitaría a actuar como guía durante los rodajes, supervisando el trabajo y resolviendo (si fuera necesario) cualquier duda de pronunciación.

- *Proyección del cortometraje final y proceso de votación*

En junio, todos los cortos resultantes se proyectaban y subían a un canal privado de *YouTube*, cuyo enlace se incrustaría en la *Wiki* de clase. De este modo, desde la plataforma, el alumnado podía ver tanto sus propias producciones como la de sus compañeros, pudiendo comentar y votar por el mejor corto de la clase. Posteriormente, el profesor evaluaba la pronunciación de los alumnos realizada tanto durante el proceso como en la producción final (cortometraje). Una vez revisadas las producciones orales de los cortos, el profesor informaba a cada grupo sobre sus puntos fuertes (por ejemplo, expresiones y vocabulario utilizado, creatividad, puesta en escena, etc.) y débiles (cualquier posible fallo de pronunciación). Más tarde, todos esos fallos de pronunciación cometidos en los cortos eran practicados de forma global en clase.

I.2.2.4 Evaluación del proyecto

El proceso de evaluación del progreso de los estudiantes se realizaba por medio de un pre-test/post-test. Al inicio de la primera fase, se tomaba una grabación de los alumnos de un fragmento de un guion leído en voz alta. Más tarde, al término de la tercera fase, se volvía a repetir el proceso con el mismo fragmento. De esta forma, se realizaba una comparativa en la cual el docente vería el progreso realizado en sus alumnos y, también, aquellos aspectos en los que se debían reforzar de cara al curso siguiente. Esta misma evaluación permitía también evaluar si los objetivos del proyecto se habían alcanzado.

Para conocer con más detalle el proceso de evaluación, esta información se puede encontrar en Imbernón-Pérez (2016).

I.2.2.5 Conclusión

El diseño de esta propuesta metodológica para la ESO contenía todo un proceso que llevaría a la práctica y mejora de la destreza oral de los alumnos. Por un lado, se dotaba al discente de unos conocimientos que desarrollarían y utilizarían de forma intuitiva en sus producciones orales, otorgándoles una seguridad a la hora de comunicarse y constituyendo una base para su desarrollo futuro. Y, por otro lado, se reforzaban valores sociales (como el trabajo en equipo, el respeto, la tolerancia e integración), se desarrollaba la creatividad, el carácter emprendedor y la actitud crítica del alumno. Además, dicha propuesta fomentaba el trabajo transversal de las competencias básicas, sobre todo la competencia digital y la competencia en comunicación lingüística.

Tras el diseño de este proyecto, se nos presentaba un dilema y un interrogante. Aunque considerábamos interesante llevar esta propuesta a la práctica en la etapa de secundaria, nos apercibimos de la importancia de trabajar la pronunciación desde los niveles principiantes, es decir en la Educación Primaria. Partíamos de la hipótesis que, si se realizaba un proyecto de características similares en los últimos cursos de primaria, supondría una mejor preparación para el alumno de cara a su transición a la segunda etapa de educación básica, lo que conllevaría a una menor fosilización de errores. Este interrogante nos pesaba en nuestras mentes, y aunque existe una consideración futura de realización de una investigación de la puesta en práctica del proyecto que desarrollamos en nuestra propuesta (Imbernón-Pérez, 2016), nos inclinamos finalmente por centrar el estudio de esta tesis en alumnos de Educación Primaria, en concreto, en el último curso de esta etapa, previo al comienzo de la ESO.

Así pues, tomando como base el trabajo anteriormente expuesto, nuestra tesis se enfocará en el diseño de un proyecto didáctico para la mejora de la pronunciación para alumnos de entre 10 y 11 años, y en la puesta en práctica del mismo.

I.3 Presencia de la fonética en los libros de texto de LE Inglés en Educación Primaria

Antes de adentrarnos en la revisión de la literatura de los próximos capítulos, se hace necesario conocer los recursos con los que actualmente los alumnos de Educación Primaria cuentan con respecto a la mejora de la pronunciación. Puesto que esta tesis se centrará en la mejora de la pronunciación de los alumnos del último nivel de Educación Primaria, resulta necesario conocer cuál es la presencia didáctica que tiene la pronunciación en el aula, en concreto, a través de los libros de texto.

Gutiérrez (2010, p.198), en referencia a la presencia de actividades para trabajar la pronunciación en LE Inglés, en especial el ritmo y la entonación, nos señala que "muchos libros de texto utilizados no incluyen en sus materiales la más mínima referencia, siquiera implícita, a los dos componentes prosódicos mencionados". Si bien señala el autor que el panorama en cuanto a la introducción de actividades para trabajar los componentes segmentales ha mejorado, el componente prosódico no goza todavía de esa leve suerte. Puesto que los libros de texto suponen en muchos casos la referencia y guía para los profesores de LE Inglés, es de vital importancia conocer en qué estado se encuentra la pronunciación en los manuales.

Teniendo en cuenta las palabras anteriores de Gutiérrez (2010), y debido también a la ausencia de fuentes que nos proporcionaran un punto de partida para nuestra propuesta, nos dispusimos a realizar un sondeo general para conocer cuál era la situación con respecto a la presencia de actividades de pronunciación (tanto en aspectos segmentales como suprasegmentales) en los manuales más utilizados en los CEIP de la Región de Murcia en el momento de realización de esta investigación.

I.3.1 Análisis descriptivo de manuales de LE Inglés

Para la realización de este análisis descriptivo, se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿El libro contiene actividades para trabajar la pronunciación?
- En el caso de que existan, ¿hay presencia de actividades de pronunciación en todas las unidades?

- ¿Cuántas actividades hay por unidad, y de qué tipo y naturaleza son?
- ¿Qué características de la pronunciación se trabajan, segmentales, suprasegmentales o ambos?

Estas preguntas guía derivaron en la conformación de la siguiente Tabla 1 de recogida de datos.

Tabla 1

Instrumento de recogida de datos

1	**IDENTIFICACIÓN:**
	Título y año de publicación
2	**TIPO DE METODOLOGÍA:**
	A) Comunicativa☐ B) Enfoque por tareas☐ C) Ecléctico☐
3	**PRESENCIA DE ACTIVIDADES DE PRONUNCIACIÓN:**
3.1	**CLASS BOOK**
3.1.1	¿Contiene actividades de pronunciación? A) Sí☐ B) No☐
3.1.2	Número de actividades presentes por unidad: A) 1 ☐ B) 2☐ C) 3 o más☐
3.1.3	Tipo de actividades presentes de acuerdo al sistema de actividades (Verdú y Coyle, 2002) : A) Recognition☐ B) Song recitation☐ C) Drill☐
3.1.4	¿Las actividades para trabajar la pronunciación están presentes en todas las unidades? A) Sí☐ B) No☐
3.1.5	¿Qué elementos de la pronunciación se trabajan en la mayoría de las actividades? A) Elementos segmentales ☐ B) Elementos suprasegmentales☐ C) Ambos, A y B ☐
3.2	**ACTIVITY BOOK**
3.2.1	¿Contiene actividades de pronunciación? A) Sí☐ B) No☐
3.2.2	Número de actividades presentes por unidad: A) 1 ☐ B) 2☐ C) 3 o más☐
3.2.3	Tipo de actividades presentes de acuerdo al sistema de actividades : A) Recognition☐ B) Song recitation☐ C) Drill☐
3.2.4	¿Las actividades para trabajar la pronunciación están presentes en todas las unidades? A) Sí☐ B) No☐
3.2.5	¿Qué elementos de la pronunciación se trabajan en la mayoría de las actividades? A) Elementos segmentales ☐ B) Elementos suprasegmentales☐ C) Ambos, A y B☐

Fuente: elaboración propia.

El análisis se realizó en una muestra seleccionada de libros de texto dirigidos a sexto de Educación Primaria. Los manuales analizados fueron los siguientes: *Tiger Tracks 6* (2017), *New High Five! 6* (2018) y *Bright Ideas* (2018). Estos textos son los más empleados para la enseñanza del inglés en la Región de Murcia, y por ello

se decidió centrar el estudio en los mismos. A continuación, se presentan los datos obtenidos de los manuales analizados (véase Tabla 2, Tabla 3 y Tabla 4).

Como se puede observar en la Tabla 2, los elementos que se trabajan en ambos manuales son eminentemente de carácter segmental. Se ha podido observar que existen actividades que, a pesar de encontrarse categorizados en el libro de texto como actividades de la sección de pronunciación, directamente no trabajan la pronunciación sino, más bien, la comprensión oral (*listening*). Como ejemplo de los casos mencionados anteriormente, se encuentran actividades de identificación de las horas y realización de dictados.

Tabla 2

Análisis descriptivo manuales Tiger Tracks 6 *(2017)*

1	**IDENTIFICACIÓN:**
	Título y año de publicación: Read, C., & Ormerod, M. (2017). *Tiger Tracks 6: Pupil's Book*. Spain: Macmillan. Read, C., & Ormerod, M. (2017). *Tiger Tracks 6: Activity Book*. Spain: Macmillan.
2	**TIPO DE METODOLOGÍA:**
	A) Comunicativa☒ B) Enfoque por tareas☐ C) Ecléctico☐
3	**PRESENCIA DE ACTIVIDADES DE PRONUNCIACIÓN:**
3.1	**CLASS BOOK**
3.1.1	¿Contiene actividades de pronunciación? A) Sí☒ B) No☐
3.1.2	Número de actividades presentes por unidad: A) 1 ☒ B) 2☐ C) 3 o más☐
3.1.3	Tipo de actividades presentes en las unidades de acuerdo al sistema de actividades (Verdú y Coyle, 2002): A) Recognition☒ B) Song recitation☐ C) Drill☒
3.1.4	¿Las actividades para trabajar la pronunciación están presentes en todas las unidades? A) Sí☒ B) No☐
3.1.5	¿Qué elementos de la pronunciación se trabajan en la mayoría de las actividades? A) Elementos segmentales ☒ B) Elementos suprasegmentales☐ C) Ambos, A y B☐
3.2	**ACTIVITY BOOK**
3.2.1	¿Contiene actividades de pronunciación? A) Sí☒ B) No☐
3.2.2	Número de actividades presentes por unidad: A) 1 ☒ B) 2☐ C) 3 o más☐
3.2.3	Tipo de actividades presentes en las unidades de acuerdo al sistema de actividades : A) Recognition☒ B) Song recitation☐ C) Drill☒
3.2.4	¿Las actividades para trabajar la pronunciación están presentes en todas las unidades? A) Sí☒ B) No☐
3.2.5	¿Qué elementos de la pronunciación trabajan la mayoría de las actividades? A) Elementos segmentales ☒ B) Elementos suprasegmentales☐ C) Ambos, A y B☐

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la presencia de actividades de tipo de recitación de canciones, tipología que como sabemos ayuda a trabajar la pronunciación, estas no se encuentran integradas en las propias unidades, sino ubicadas al final de los manuales. Solo se hace una breve referencia a ellas dentro de cada unidad para su localización.

En el caso de los manuales reflejados en la Tabla 3, se ha observado que existen tanto actividades que trabajan las características segmentales como las suprasegmentales, aspecto que consideramos positivo. En referencia a estas últimas, existen actividades donde se trabaja la identificación del fenómeno de omisión (*elision*), la entonación, así como el fenómeno del discurso conectado (*connected speech*). No obstante, la presencia de actividades para trabajar estos componentes sigue siendo inferior a las que deberían de ser de acuerdo a las necesidades reales, limitándose a una sola actividad por unidad.

También, se ha detectado la presencia de una sola actividad, encontrada exclusivamente en el *Activity Book*, en la cual no se trabaja ningún aspecto de la pronunciación en lo que refiere a la oralidad, sino más bien la correspondencia grafo-fonema en la destreza escrita. Dicha actividad consiste en un dictado de frases aisladas cuyo objetivo de la actividad es contar el número de palabras que contiene cada enunciado.

Con respecto a la presencia de actividades de recitación de canciones, estas solo se encuentran en el libro de clase (*Class Book*), y, al igual que los manuales analizados en la Tabla 2, estas se encuentran localizadas al final del libro. Únicamente se referencia a ellas en cada unidad para su localización, aunque de una forma un tanto velada.

Tabla 3

Análisis descriptivo manuales New High Five! 6 (2018)

1	**IDENTIFICACIÓN:**
	Título y año de publicación: Shaw, D., & Sved, R. (2018). *New High Five! 6: Pupil's Book.* Spain: Macmillan. Shaw, D., & Sved, R. (2018). *New High Five! 6: Activity Book.* Spain: Macmillan.
2	**TIPO DE METODOLOGÍA:**
	A) Comunicativa☒ B) Enfoque por tareas☐ C) Ecléctico☐
3	**PRESENCIA DE ACTIVIDADES DE PRONUNCIACIÓN:**
3.1	**CLASS BOOK**
3.1.1	¿Contiene actividades de pronunciación? A) Sí☒ B) No☐
3.1.2	Número de actividades presentes por unidad: A) 1 ☒ B) 2☐ C) 3 o más☐
3.1.3	Tipo de actividades presentes de acuerdo al sistema de actividades (Verdú y Coyle, 2002): A) Recognition☒ B) Song recitation☐ C) Drill☒
3.1.4	¿Las actividades para trabajar la pronunciación están presentes en todas las unidades? A) Sí☒ B) No☐
3.1.5	¿Qué elementos de la pronunciación se trabajan en la mayoría de las actividades? A) Elementos segmentales ☐ B) Elementos suprasegmentales☐ C) Ambos, A y B☒
3.2	**ACTIVITY BOOK**
3.2.1	¿Contiene actividades de pronunciación? A) Sí☒ B) No☐
3.2.2	Número de actividades presentes por unidad: A) 1 ☒ B) 2☐ C) 3 o más☐
3.2.3	Tipo de actividades presentes de acuerdo al sistema de actividades : A) Recognition☒ B) Song recitation☐ C) Drill☒
3.2.4	¿Las actividades para trabajar la pronunciación están presentes en todas las unidades? A) Sí☒ B) No☐
3.2.5	¿Qué elementos de la pronunciación se trabajan en la mayoría de las actividades? A) Elementos segmentales ☐ B) Elementos suprasegmentales☐ C) Ambos, A y B☒

Fuente: elaboración propia.

Por último, en relación con el análisis de los manuales de la Tabla 4, nos ha resultado llamativo que no existieran actividades para trabajar la pronunciación en el libro de clase (*Class Book*). En su lugar, y a diferencia de los anteriores manuales analizados, estos se encuentran localizados en el segundo manual, referido al libro de actividades (*Activity Book*). Como aspecto positivo, encontramos una focalización de actividades encaminadas a la práctica de los elementos suprasegmentales, tales como la entonación, la acentuación, el fenómeno del discurso conectado (*linking*), y otros de carácter práctico como saber cómo decir

los años. También existen actividades que trabajan las características segmentales, aunque son las menos presentes, tales como la distinción de sonidos.

En lo que se refiere a actividades con canciones, estas sí se encuentran integradas en las unidades de ambos manuales. Sin embargo, la tipología de estas es de tipo estructural mecánico (*drill*) y de comprobación (*checking*), bien enfocadas únicamente al relleno de huecos o bien a comprobar la comprensión oral del tema de la canción, trabajando, por lo tanto, exclusivamente la *compresión auditiva* (*listening*).

Tabla 4

Análisis descriptivo de los manuales Bright Ideas (2018)

1	**IDENTIFICACIÓN:**
	Título y año de publicación: Bilsborough, K., Bilsborough, S., & Casey, H. (2018). *Bright Ideas: Class Book.* Spain: Oxford University Press Bilsborough, K., Bilsborough, S., & Casey, H. (2018). *Bright Ideas: Activity Book.* Spain: Oxford University Press
2	**TIPO DE METODOLOGÍA:**
	A) Comunicativa☒ B) Enfoque por tareas☐ C) Ecléctico☐
3	**PRESENCIA DE ACTIVIDADES DE PRONUNCIACIÓN:**
3.1	**CLASS BOOK**
3.1.1	¿Contiene actividades de pronunciación? A) Sí☐ B) No☒
3.1.2	Número de actividades presentes por unidad: A) 1 ☐ B) 2☐ C) 3 o más☐
3.1.3	Tipo de actividades presentes de acuerdo al sistema de actividades (Verdú y Coyle, 2002): A) Recognition☐ B) Song recitation☐ C) Drill☐
3.1.4	¿Las actividades para trabajar la pronunciación están presentes en todas las unidades? A) Sí☐ B) No☐
3.1.5	¿Qué elementos de la pronunciación se trabajan en la mayoría de las actividades? A) Elementos segmentales ☐ B) Elementos suprasegmentales☐ C) Ambos, A y B☐
3.2	**ACTIVITY BOOK**
3.2.1	¿Contiene actividades de pronunciación? A) Sí☒ B) No☐
3.2.2	Número de actividades presentes por unidad: A) 1 ☐ B) 2☒ C) 3 o más☐
3.2.3	Tipo de actividades presentes de acuerdo al sistema de actividades : A) Recognition☒ B) Song recitation☐ C) Drill☒
3.2.4	¿Las actividades para trabajar la pronunciación están presentes en todas las unidades? A) Sí☒ B) No☐
3.2.5	¿Qué elementos de la pronunciación se trabajan en la mayoría de las actividades? A) Elementos segmentales ☐ B) Elementos suprasegmentales☐ C) Ambos, A y B☒

Fuente: elaboración propia.

I.3.2 Conclusiones del análisis descriptivo de manuales de LE Inglés

En general, como elemento común de los libros de texto analizados, se ha observado que efectivamente, como indicaba en su momento Gutiérrez (2010), todavía existen pocas actividades que trabajan la pronunciación (uno o dos por cada tema). Aunque se aprecia un interés positivo por introducir actividades que trabajan los aspectos suprasegmentales, se aprovechan poco ciertos recursos como las canciones, las rimas o guiones de películas (estas dos últimas inexistentes), en donde, de una forma natural, se ponen en juego estos elementos.

En cuanto a la presentación de estas actividades, estas aparecen tímidamente en un apartado pequeño de pronunciación y normalmente aisladas del tema trabajado en la unidad. En algunos casos, se ha llegado a observar una poca relación con el mismo apartado de pronunciación, trabajando más bien la comprensión oral que la propia producción oral.

En ningún momento se tiene intención de indagar acerca del diseño de las actividades analizadas, pues se destaca como aspecto positivo que en los manuales se encuentren un mínimo de actividades para trabajar la pronunciación. Sin embargo, consideramos necesario una presencia mayor de estas, sin llegar a ser abusiva, pero que ayuden al alumno a la comprensión de la naturaleza de la lengua inglesa y a mejorar su producción oral.

Normalmente los manuales suelen ser guía referente para el profesor de LE Inglés para el desempeño de sus clases. Por ello, la existencia de pocas o escasas actividades de pronunciación van a suponer que el trabajo de la dicción en el aula dependa, en su mayor parte y a su suerte, de la consideración o no del propio docente.

Por este motivo, consideramos importante la presencia de actividades que trabajen la pronunciación como elemento importante en la comunicación oral. Y no solo eso, sino dándoles un sentido dentro de un contexto comprendido, en nuestro caso, apostando por la realización de cortometrajes.

I.4 Corolario

De este modo, en esta Tesis Doctoral, a raíz de nuestra investigación, proporcionaremos una guía de actividades para los docentes de LE Inglés,

encaminadas a la mejora de la pronunciación del alumnado de último curso de Educación Primaria, por medio del empleo de las técnicas cinematográficas.

En el próximo capítulo, exploraremos los métodos más adecuados para el diseño de nuestra propuesta didáctica.

CAPÍTULO II

El método didáctico: la integración del ABT y el ABP en una unidad formativa

★★★★★★★★★★

I hear and I forget. I see and I remember.

I do and I understand.

★★★★★★★★★★

Confucio

II.1 Métodos de enseñanza de la LE/L2 inglés a través de los tiempos: desde el siglo XVIII hasta el siglo XXI

La enseñanza de las lenguas extranjeras se remonta a los comienzos de las primeras civilizaciones del mundo. Asentadas en las fértiles tierras mesopotámicas entre los ríos Tigris y Éufrates, surgieron las civilizaciones sumeria, acadia, asiria y babilónica. Los primeros registros de los que se tienen constancia acerca de la enseñanza de una lengua extranjera nos llegan de la civilización sumeria (Arciniegas, Faustino, y Matallana, 2005; Corvo, 2004; Gragg, 2006; Howatt, 2006; Wheeler, 2013), gracias a que fueron los pioneros en desarrollar la escritura cuneiforme[4]. Tras la decadencia de los sumerios con la invasión de los acadios (aproximadamente en el año 2.000 a.C.), estos recogen el testigo y comienza el avance del largo caminar de las lenguas en el transcurso de la historia, sin olvidar mencionar a las grandes civilizaciones egipcias, griegas y romanas, que tanto han supuesto en nuestra cultura. En todas ellas el interés en la adquisición de una segunda lengua se veía motivada por diversos aspectos; desde registros

[4] Escritura antigua propia de la civilización sumeria, con símbolos y caracteres en forma de cuña, debido al biselado del cáñamo, punzón o estilete que empleaban los escribas sobre las tablillas de arcilla, y ocasionalmente sobre piedra y metal. Esta se desarrollaba de izquierda a derecha, sin separación entre los ideogramas, aunque en sus inicios los pictogramas se realizaban en columnas verticales.

meramente burocráticos y jurídicos, a otros de tipo cultural y religioso. El fin que tenía el aprendizaje de una lengua extrajera era evidente: el establecer relaciones con otros pueblos y, por ende, comunicarse.

No es nuestra intención realizar aquí una profundización histórica acerca de la evolución metodológica de la didáctica de las lenguas desde las civilizaciones antiguas, pues existen estudios como los de Vinuesa (2016) o los de Sánchez (2000, 2009) que recogen a tal efecto toda esta progresión histórica. Nuestro foco, sin embargo, estará puesto en la revisión de aquellos métodos registrados desde el siglo XVIII hasta llegar a tiempos contemporáneos. Nuestra intención, pues, es realizar una revisión histórica de estos métodos para comprender el enfoque que desarrollaremos en nuestra propuesta didáctica. Para ello nos basaremos en la división histórica por periodos realizada por Howatt y Smith (2014), con los cuales concordamos en que se recoge de una forma mucho más holística la evolución de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Europa. Estos autores proponen la división de la historia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en cuatro periodos: *periodo Clásico*, *periodo de la Reforma*, *periodo Científico* y el *periodo Comunicativo*. Seguiremos este esquema para realizar dicha revisión histórica.

II.1.1 El periodo Clásico (1750-1880)

Antes de la mitad del siglo XVIII, la integración en los planes de estudios de la enseñanza de las lenguas modernas como lengua extranjera en las escuelas era, en aquellos momentos, algo impensable. Es más, la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera estaba solo pensada para fines elitistas y literarios, enfocándose en la enseñanza del latín y el griego. Estos métodos de enseñanza se basaban en la traducción de textos y el aprendizaje de las reglas gramaticales. En este método limitado a la enseñanza de destrezas escritas, el profesor era quien tenía la hegemonía en sus clases y el papel de los alumnos era completamente pasivo (Pino y Rodríguez, 2006). Este método, más tarde conocido como el *Método de la gramática-traducción*, sirvió de modelo para la enseñanza de las lenguas modernas como el francés, cuando el latín y el griego cayeron en desuso.

En este periodo, la enseñanza del inglés como segunda lengua jugaba un papel poco relevante, puesto que la población de angloparlantes en el mundo era relativamente inferior con respecto a los de habla francófona (Howatt y Smith, 2014). De este modo, los métodos clásicos afectaron de forma ínfima en la enseñanza del inglés como LE.

II.1.2 El periodo de la Reforma (1880-1920)

Con la llegada de las mejoras de la comunicación y el transporte, y el consecuente avance de la movilidad entre países, surgió la necesidad del aprendizaje de las lenguas de una forma más pragmática, especialmente en lo que se refiere a las destrezas orales. Las críticas al *Método de la gramática-traducción* iban acrecentándose, y académicos como Harold Palmer (Howatt y Smith, 2014) señalaban que este método trataba la enseñanza de los idiomas como lenguas muertas. Un nuevo movimiento se estaba gestando de acuerdo a las nuevas necesidades de la época, cuyo detonante fue en 1882 con el panfleto *Der Sprachunterricht muss umkehren!* (*¡Las lecciones de lengua y literatura deben invertirse!*) de Wilhem Viëtor. En él, Viëtor, un profesor alemán de LE Inglés, debatía la necesidad de cambiar la metodología de las clases de idiomas poniendo por delante la exposición directa de la lengua meta. Para ello, él proponía la utilización de un "texto conectado" como base, en el cual venían las instrucciones para su pronunciación y se generaban preguntas y respuestas acerca del mismo. La gramática debía de tratarse de forma inductiva, esto es, después de haber trabajado oralmente el texto.

Debido también a la aparición de la nueva ciencia de la fonética (primeros cimientos de la lingüística aplicada), comenzaron a surgir grupos de profesores de lenguas que veían la necesidad de un cambio en los métodos de enseñanza. Liderados por Paul Passy, en 1886 un equipo de profesores de Francia e Inglaterra fundó en París la Asociación Fonética Internacional (*International Phonetic Association*, en adelante IPA). Acorde con el nuevo movimiento que se estaba gestando, la IPA enunció en seis artículos los principios de la asociación, más tarde recopilados en la revista *Le Maître Phonétique*, anteriormente conocida como *DHI FONÈTIK TÎTCER. Dhi organ ov thi fonètik tîtcer'z asóciécon*/*The Phonetic Teacher. The organ of the phonetic teachers' association* (editada en su momento por el mismo Paul Passy) (Galazzi, 1989; Hirst, 2010; Muñiz-Cachón, 2016).

Recogidos en esos artículos se encontraba la viva manifestación del movimiento de la reforma liderado por Viëtor, como se puede apreciar en el siguiente extracto de *The Principles of Phonetic Association*:

> (i). The first thing to be studied in a foreign language is not the more or less archaic language of literature, but the spoken language of ordinary conversation.
>
> (ii). The teacher's first care should be to make his pupils perfectly familiar with the sounds of the foreign language. To ensure a correct use of the foreign sounds he will make use of a phonetic transcription, which should be employed to the exclusion of the traditional spelling during the initial stages.
>
> (iii). The teacher's next aim should be to impart a perfect command of the commonest phrases and idioms of the foreign language. To obtain this result he will use connected texts, dialogues, descriptions and narratives, all as easy, natural and interesting as possible.
>
> (iv). Grammar will at first be taught inductively, by grouping together and drawing general conclusions from such facts as are observed in reading. A more systematic study is to be kept for a later stage.
>
> (v). The teacher will endeavor to connect the words of the foreign language directly with the ideas they express, or with other words of the same language, not will those of the mother tongue. Translation will therefore be replaced, as far as possible, by object-lessons, picture-lessons, and explanations in the foreign language.
>
> (vi).When, at a later period, written work is introduced it will consist at first of the reproduction of matter already read and explained, then the reproduction

> of stories, etc., which the pupils have heard the teacher tell; free composition will come next; translation from and into the foreign language is to be kept till the end. (Passy y Jones, 1912, pp.2-3)

Efectivamente, esta asociación era una muestra clara del creciente interés por la enseñanza de las destrezas orales, poniendo su foco en la pronunciación. De esta forma, en 1888 la IPA creó el primer alfabeto fonético internacional, un sistema de caracteres representativos de los sonidos de todas las lenguas del mundo, siendo así la mayor contribución histórica en el campo de la lingüística aplicada que llega hasta nuestros días. Este alfabeto fonético permitía la enseñanza oral de las lenguas de una forma muy precisa.

También, a finales del siglo XIX, con la aparición del fonógrafo, se pusieron en práctica las primeras grabaciones de la época para la mejora de la pronunciación en las clases de idiomas. Este sistema sería el antecesor de los llamados laboratorios de idiomas. Se entrevía claramente una inquietud por el progreso en la comunicación oral de los idiomas.

Acorde con este movimiento paneuropeo denominado el “Movimiento de la Reforma”, se introdujo en los planes de estudios de las escuelas europeas una enseñanza orientada hacia la lengua oral. El *Método natural* desarrollado por los educadores Gottlieb Heness y Lambert Sauveur fue el primero en aparecer en esta corriente de pensamiento. Dicho método promovía la utilización de la lengua oral por medio de lecciones en los que empleaba diferentes recursos, como imágenes, la mímica, creación de contextos, entre otros (Howatt y Smith, 2014). Más tarde, un pedagogo estadounidense, Maximilian Berlitz, adoptó el *Método natural* para sus clases de su propia escuela de idioma de Providence (Rhode Island), pero con ligeras modificaciones. De esta forma, surgió el *Método Berlitz*, el cual llamó la atención en las escuelas de Europa debido a su gran efectividad al adaptarse a las necesidades de cada uno de los alumnos. Este método fue el precursor del llamado *Método directo*, denominado así por las escuelas para evitar acciones legales por parte del propio Berlitz. Este método también tomaba ideas del educador François Gouin, basadas en series de frases que representaban acciones.

Por consiguiente, con el *Método directo* se englobaban los resultados del Movimiento de la Reforma. La enseñanza de idiomas se realizaba haciendo uso exclusivo de la L2, se evitaba a toda costa la traducción y la gramática, y las destrezas escritas pasaban a un segundo plano, enseñándose de forma inductiva. De esta forma, se promovía así la expresión oral por medio de estímulos con interacciones preguntas-respuestas, poniendo el centro de atención en el uso correcto de la lengua oral a través del uso y aprendizaje de la fonética.

II.1.3 El periodo Científico (1920-70)

La didáctica de las lenguas siguió evolucionando en Europa. Sin embargo, tras la Primera Guerra Mundial, el desarrollo de la didáctica del inglés como LE oscilaba de posición a un lado y a otro del Atlántico (Celce-Murcia, 2014).

Harold Palmer, profesor de la Universidad de Londres, había estado desarrollando en sus clases métodos innovadores inspirados en el Movimiento de la Reforma, especialmente en el Método Berlitz (Howatt, 2006). Esto llamó la atención del gobierno japonés que decidió mandarle una invitación para ofrecer consejo profesional en la enseñanza del inglés como LE en los colegios de secundaria. En 1923, durante su estancia en Tokio, creó el *Instituto de Investigación para la Enseñanza del Inglés* (IRET). Palmer creía que, al unificar las disciplinas científicas como la psicología y la lingüística, se llegaría a un método práctico y unificado con una sólida base científica. En la búsqueda de un método unificado, Palmer había intentado sintetizar las ideas del *Método directo*, desligando la producción oral de los textos base, con ejercicios de repetición como modelo de estímulo-respuesta (lo que sería el precursor del *Método audiolingual* estadounidense), pero a raíz de sus experimentaciones se dio cuenta de que el *Método oral* no se podía aplicar de forma aislada. De esta forma, en base a sus experimentaciones en los colegios japoneses de secundaria, nació el *Enfoque de la línea múltiple* (Howatt y Smith, 2014). Este enfoque resultaba ser un enfoque ecléctico que aunaba el *Método de Berlitz* con un método reformado, y situaba en el centro de las clases al alumno, haciendo un uso adecuado y gradual de los textos y la producción oral.

Mientras tanto, en los Estados Unidos el estructuralismo americano tomaba posesión con la llegada de la Segunda Guerra Mundial. Las necesidades se

enfocaban en una preparación efectiva en idiomas del ejército americano, pues los métodos anteriores quedaban obsoletos y necesitaban de otros nuevos que permitieran un aprendizaje rápido. De esta manera, se buscaban métodos que permitieran a los soldados americanos una adquisición rápida de idiomas, para que las comunicaciones con sus aliados transcurrieran de forma fluida y se pudieran detectar los planes enemigos durante la guerra. Así pues, con este interés se desarrolló el Programa Especializado de Capacitación del Ejército (*Army Specialized Training Program*, ASTP) (Howatt, 2006; Pino y Rodríguez, 2006). Esta misma necesidad se trasladó a todos los ciudadanos estadounidenses con la ley de Educación para la Defensa Nacional (Berglund, 2002).

El lingüista estructuralista Charles Fries, siguiendo la andadura de Palmer, creó el Instituto de Lengua Inglesa de Michigan (*Michigan English Language Institute*, ELI). Con Fries nació oficialmente el *Método oral*, con el que incorporaba los principios de la lingüística contrastiva a través de sus materiales didácticos. A diferencia de Palmer, que postulaba la importancia de situar al alumno en el centro de la enseñanza atendiendo a sus necesidades, el método estructural de Fries trataba a todos los alumnos con un patrón universal, como si todos aprendieran de la misma forma (Howatt y Smith, 2014).

El *Método audio-oral* o *audiolingual* apareció como resultado de la combinación de los de los principios de la psicología conductista y la lingüística estructuralista que hicieron los propios profesores de idiomas.

Por consiguiente, durante esta época de base experimental ideal para los estructuralistas, estuvieron en auge el *Método oral* y el *Método audiolingual*. Estos métodos consistían en la repetición sistemática oral (*drills*) de patrones lingüísticos, poniendo su énfasis en la corrección fonética y gramatical. Las estructuras gramaticales se aprendían también de forma inductiva, mediante la repetición mecánica de ejercicios escritos que consistían en rellenar huecos, con la pretensión de que estos fuesen memorizados de forma mecánica (Martín Sánchez, 2009). Así, los laboratorios de idiomas, novedad de esta época, tuvieron un papel relevante para la aplicación efectiva de estos métodos.

Al otro lado del Atlántico, en tierras francesas surgió el *Método audiovisual* para la enseñanza del francés como lengua extranjera (Howatt y Smith, 2014). Este

método de enseñanza de idiomas consistía en el empleo de películas acompañadas de un magnetófono, cuyas cintas de grabación aportaban el diálogo hablado.

Entretanto, en el Reino Unido, debido a la gran preocupación que existía por la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el *British Council* publicó por primera vez la revista *English Language Teaching,* con Albert S. Hornby al frente como editor. Hornby, colega de Palmer en sus experimentaciones en Japón, hacía su labor divulgativa de las investigaciones de su compañero en Tokio. Ampliando el trabajo de Palmer, Hornby desarrolló el llamado *Método situacional*, el cual combinaba las ideas del *Método directo*, el método de Gouin y el método de Palmer. El *Método situacional* creaba situaciones, reales o imaginarias, en las que por medio de materiales didácticos (realia), acciones y gestos se trabajaba de forma oral el vocabulario y las estructuras gramaticales. Este método también prestaba atención al cuidado de la pronunciación mediante el uso de la fonética, y se realizaban también ejercicios de repetición (debido a su influencia conductista) previniendo la producción de errores. A través de este método, la gramática también se trabajaba de forma inductiva, mediante ejercicios de sustitución y *drills* (Richards y Rodgers, 1998).

Era así, pues, cómo en el Reino Unido se asentaban las bases del campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFL). De este modo, mientras que en Estados Unidos prevalecía el *Método audiolingual*, en el Reino Unido predominaba el *Método situacional*.

II.1.4 El periodo Comunicativo (1970-actualidad)

A finales de los sesenta, los métodos del periodo científico pronto empezaron a ser duramente criticados por no fomentar un aprendizaje significativo, especialmente el *Método Audiolingual*. Por consiguiente, otra corriente de pensamiento sobre el enfoque de la enseñanza de las lenguas volvía a gestarse, y la necesidad de un cambio era evidenciado por la necesidad de unos métodos más conectados al mundo real. Si en el anterior periodo influía el conductismo, en este era el cognitivismo. De este último, derivaron otras corrientes como el innatismo, el generativismo y el constructivismo (Martín Sánchez, 2009), las cuales nos influyen hasta hoy en día.

Autores como Noam Chomsky destacan en el campo de la lingüística por su teoría influyente del innatismo o nativismo. Para Chomsky, el niño lleva innato por naturaleza unos mecanismos propios para la adquisición de las lenguas, no siendo necesario una enseñanza directa. Existe una gramática universal a la que el niño accede por medio de la activación de un mecanismo llamado LAD (*Language Acquistion Device*). De este modo, cuando el niño está expuesto al *input* lingüístico de su entorno, se activa el LAD, accede a esa gramática universal y desarrolla de forma creativa e inconsciente las reglas gramaticales de la lengua con la que está en contacto.

Así pues, unido a las corrientes pedagógicas y a los nuevos avances tecnológicos, surgió el llamado *enfoque comunicativo*. Este nuevo enfoque, más centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1995), posee una visión más amplia y real de la lengua como instrumento de comunicación. En el enfoque comunicativo, como indican Luzón y Soria (1999, p.42), “no se trata únicamente de que los estudiantes adquieran un determinado sistema lingüístico, sino de que sean capaces de utilizarlo para comunicarse de forma adecuada y efectiva.”

De esta forma, debido a la nueva corriente comunicativa y a las nuevas investigaciones que existían en Europa, el Consejo Europeo estableció en 1971 el “Proyecto de Nivel de Umbral” (*Threshold Level Project*) (Howatt y Smith, 2014). Este proyecto surgió de la necesidad de crear un sistema de reconocimiento del nivel internacional del usuario de una lengua, aplicable para todos los idiomas. Esto derivó en el actualmente conocido *Marco Común de Referencia para las Lenguas* (MCER).

Fruto del trabajo para el proyecto europeo de “Nivel de Umbral” de Van Ek y Alexander (1975), y de las investigaciones de Wilkins (1976), se llegó al diseño del programa nocio-funcional. Así el enfoque de la lengua en los currículos de enseñanza de lengua extranjera no se realizaba a través de las estructuras gramaticales, sino a través de la dimensión comunicativa de las “funciones del lenguaje” (conocidas como “funciones”) y de los contextos en los que se desarrolla (conocidos como “nociones”).

El interés por encontrar métodos cada vez más eficaces y acorde con las necesidades de los nuevos tiempos, llevó a desarrollar los llamados métodos humanistas. En esta misma línea y a principios de los setenta, en Estados Unidos el psicólogo James Asher desarrolló el *método Respuesta Física Total* (*Total Physical Response*). Para Asher (1996) el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se debía realizar de una forma similar a la que acontecía en la lengua materna. Por consiguiente, estableció el mismo patrón que sucedía en la lengua materna, asociando la palabra con la acción. A pesar de ello, este método cayó en desuso muy pronto, puesto que se centraba más en la realización de acciones que en la producción lingüística, lo cual dejaba un campo muy limitado en el desarrollo de la lengua de los aprendices. Sin embargo, con este método se pudo ver la influencia positiva en las emociones de los aprendices a través del trabajo de las acciones con la lengua y hoy en día se sigue empleando mucho en el aula de Educación Infantil, debido a que esta metodología es la más parecida al aprendizaje de la L1, al relacionar la expresión verbal con el gesto. Asimismo, el hecho de relacionar el lenguaje con la kinésica lo consideramos ligado a las actividades de dramatización, aspecto que integraremos en nuestra investigación por medio de la realización de los cortometrajes, y que exploraremos con más detalle sus características y ventajas en los *Capítulos III* y *IV*.

Así pues, aparecieron otros métodos humanistas como el *enfoque natural* (*Natural Approach*), la *sugestopedia* (*Suggestopedia*), el *método silencioso* (*Silent Way*), y el *método de la comunidad de aprendizaje de idiomas* (*Community Language Learning*, CLL).

Más tarde, en las dos últimas décadas del siglo XX, dentro de la corriente comunicativa, e influenciada por teóricos como Krashen, surgieron otros enfoques y métodos en la didáctica de las lenguas, como el *método de la enseñanza comunicativa de la lengua* (*Communicative Language Teaching,* CLT). Al igual que Nunan (1989), Brown (2000) describía el CLT con las siguientes características:

1. Classroom goals are focused on all of the components (grammatical, discourse, functional, sociolinguistic, and strategic) of communicative

competence. Goals therefore must intertwine the organizational aspects of language with the pragmatic.

2. Language techniques are designed to engage learners in the pragmatic, authentic, functional use of language for meaningful purposes. Organizational language forms are not the central focus, but rather aspects of language that enable the learner to accomplish those purposes.

3. Fluency and accuracy are seen as complementary principles underlying communicative techniques. At times fluency may have to take on more importance than accuracy in order to keep learners meaningfully engaged in language use.

4. Students in a communicative class ultimately have to use the language, productively and receptively, in unrehearsed contexts outside the classroom. Classroom tasks must therefore equip students with the skills necessary for communication in those contexts.

5. Students are given opportunities to focus on their own learning process through an understanding of their own styles of learning and through the development of appropriate strategies for autonomous learning.

6. The role of the teacher is that of facilitator and guide, not an all-knowing bestower of knowledge. Students are therefore encouraged to construct meaning through genuine linguistic interaction with others (p.43).

Como se puede observar, el CLT posee unas características propias para el desarrollo de la competencia comunicativa. Busca contextos en el aula en los que se promuevan interacciones naturales, haciendo uso de las funciones comunicativas del lenguaje (por ende, comunicándose en la lengua meta), apoyándose en materiales reales y en tareas significativas. De nuevo se desprende esa preocupación por un desarrollo real y práctico de todas las destrezas, especialmente de las orales.

En la misma línea que el CLT, apareció el *Aprendizaje Basado por Tareas* (en adelante, ABT) y resurgió (después de haber caído en desuso en los años treinta) de forma definida el *Aprendizaje Basado por Proyectos* (en adelante, ABP).

En el ABT la planificación de las clases de la lengua extranjera gira en torno a una serie de tareas. Según Verdú, Roca y Valcárcel (1990), de acuerdo con la definición de Nunan (1989), se entiende por tarea como aquella o aquellas actividades que contengan rasgos de similitud con actividades de la vida cotidiana con un fin determinado, situando a los alumnos en un contexto natural donde ellos puedan desarrollar la lengua meta, esto es, manejándola e interactuando con ella, siempre con fines comunicativos.

Estaire (2011) distingue entre *tareas de apoyo lingüístico* y *tareas comunicativas*. Las *tareas de apoyo lingüístico* son aquellas que proporcionan el *input* centrado en los aspectos formales de la lengua meta (vocabulario, modelos lingüísticos, funciones, fonología, etc.) para que el alumno pueda desarrollar un conocimiento explícito de la lengua, de cara a la realización de las *tareas de tipo comunicativas*. En cambio, las *tareas comunicativas* son aquellas que se centran en un uso fluido, real y contextualizado de la lengua, tanto del lenguaje oral como escrito, y suponen la columna vertebral del ABT. Además, estas se centran en el significado, es decir, en las intenciones comunicativas, y deben tener un objetivo de aprendizaje y poder ser evaluadas. Así pues, en el enfoque por tareas, la planificación de las lecciones se realiza por medio de una serie de tareas de carácter preparatorio para el alumno, culminando con la realización de la *Tarea Final*, en la que el alumno o los alumnos realizan de forma autónoma una tarea auténtica similar a la vida real, para la que han sido previamente preparados. De esta forma, en la *Tarea Final* los alumnos utilizan la lengua únicamente como una herramienta de comunicación para el desarrollo de la tarea, como sucedería en su lengua materna.

El ABT se distingue también por una serie de fases, en concreto se podrían resumir en tres (Norris, 2009): tareas de *input* (*Task input*), tareas de trabajo pedagógico-presentación de la tarea (*Pedagogic task work and task performance*), y seguimiento de la tarea (*Task follow-up*). La fase de *Task input* es la que transcurre con actividades previas a la *Tarea Final*, con un fin preparatorio. Se

muestra un ejemplo de la tarea tal y como sería en su contexto real, y, posteriormente, se les proporciona a los alumnos el *input* necesario para el desarrollo de la *Tarea Final*. En la fase de *Pedagogic task work and task performance* se fijan una serie de objetivos a cumplir a corto plazo, dividiendo la *Tarea Final* por pasos. De este modo, en esta fase los alumnos realizan la *Tarea Final*, concluyendo con la presentación de la misma. Finalmente, en la fase de *Task follow-up*, tanto el docente como los alumnos analizan y evalúan la *Tarea Final*.

En cuanto al ABP, esta posee unas características similares al ABT, con la diferencia del planteamiento de una problemática real que implicará que los alumnos trabajen en grupos y de forma colaborativa para la consecución de ese proyecto. Este método en verdad ya se aplicaba (con distinto nombre) desde mediados del siglo XIX (Knoll, 1997), pero no en las escuelas formales, sino en la enseñanza de carreras como arquitectura e ingeniería. Más tarde, este método primigenio se comenzó a trabajar en los colegios públicos de los Estados Unidos hasta 1915. En 1918, el pedagogo estadounidense William Heard Kilpatrick redefinió este método dentro de un contexto educativo, en su obra *The Project Method*. De esta manera, este método se catapultó a Europa, donde se comenzó a emplear en los colegios hasta los años treinta. No fue hasta 1965 cuando se volvió a retomar este método, llegando a nuestros días con el nombre de *Aprendizaje Basado por Proyectos*. Puesto que nuestra propuesta didáctica (la cual desarrollaremos en nuestra investigación) hundirá sus raíces en parte en el método ABP, dedicaremos unas páginas especiales a este método en el siguiente apartado de este capítulo.

Avanzando en este periodo prolífico de métodos comunicativos, surgen también los modelos de *aprendizaje cooperativo* (ACOOP) y *colaborativo* (ACOL). Estos modelos promueven un espíritu de trabajo en equipo para alcanzar un fin común. Así, en el ACOOP cada integrante del grupo se encarga de una tarea específica para aportar al equipo, existiendo una interdependencia positiva. Esto es, en palabras de Johnson y Johnson (1999, pp. 70-71) “the perception that we are linked with others in a way so that we cannot succeed unless they do”. El ACOL, por su parte, posee la misma filosofía que el ACOOP, con la salvedad de que en el modelo de ACOL los integrantes del equipo intervienen en todas y cada una de las partes del proyecto. En ambos modelos se promueven valores sociales y el profesor actúa

como guía de los alumnos. Hay que decir que en ambos modelos se trabaja de forma conjunta en el aula. Es por ello que queremos puntualizar que en nuestra investigación trabajaremos de forma holística con estos modelos.

Existen muchos otros métodos que surgieron y siguen surgiendo en este periodo comunicativo, más acordes a los tiempos tecnológicos que se viven, como el *Computer Assisted Language Learning* (CALL), el *Dogme Teaching*, o incluso el más reciente y revolucionario *Flipped Classroom*.

No debemos olvidar otros métodos que se encuentran basados en el juego, como la *gamificación* y el *Aprendizaje Basado en Juegos* (o *Digital Game Based Learning*, DGBL). La *gamificación* es aquella metodología en la que se extrapola y aplica las mecánicas, dinámicas y estéticas de los juegos/videojuegos, convirtiéndose la actividad educativa en un juego didáctico, con su sistema de recompensa-sanción propia de los juegos (Torres-Toukoumidis y Romero-Rodríguez, 2019). Así pues, al ser el alumno un jugador, se activa, de forma natural y similar a un juego convencional, su motivación intrínseca. En cambio, el DBGL, de acuerdo con Torres-Toukoumidis y Romero-Rodríguez (2019, p.117), “se crea el contenido instruccional como elemento transversal de la inmersión”.

Relacionado con los métodos anteriormente citados, hemos de referirnos al concepto globalizador de *enfoque lúdico* en el plano de la didáctica de la LE. Según Alcedo y Chacón (2011) este es un enfoque que promueve el desarrollo de actividades agradables, divertidas y motivadoras dentro de un entorno recreativo, fomentando el aprendizaje significativo de la LE por medio del juego. Esto es, a través del uso de juegos, dramatizaciones, canciones y actividades que impliquen el uso de gestos y acciones, además de otras actividades creativas de tipo artístico. La creación de cortometrajes recoge todas estas características del enfoque lúdico. Es por ello que, en nuestra propuesta didáctica de investigación, utilizaremos el cine como el contexto recreativo, donde los alumnos desarrollarán sus habilidades creativas, tanto las artísticas como las del uso de la segunda lengua, y por ende jugando con las técnicas cinematográficas.

A modo de síntesis de este apartado, en la Figura 8 hemos querido recoger de forma ilustrativa este recorrido histórico acerca de la evolución de los diferentes métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras.

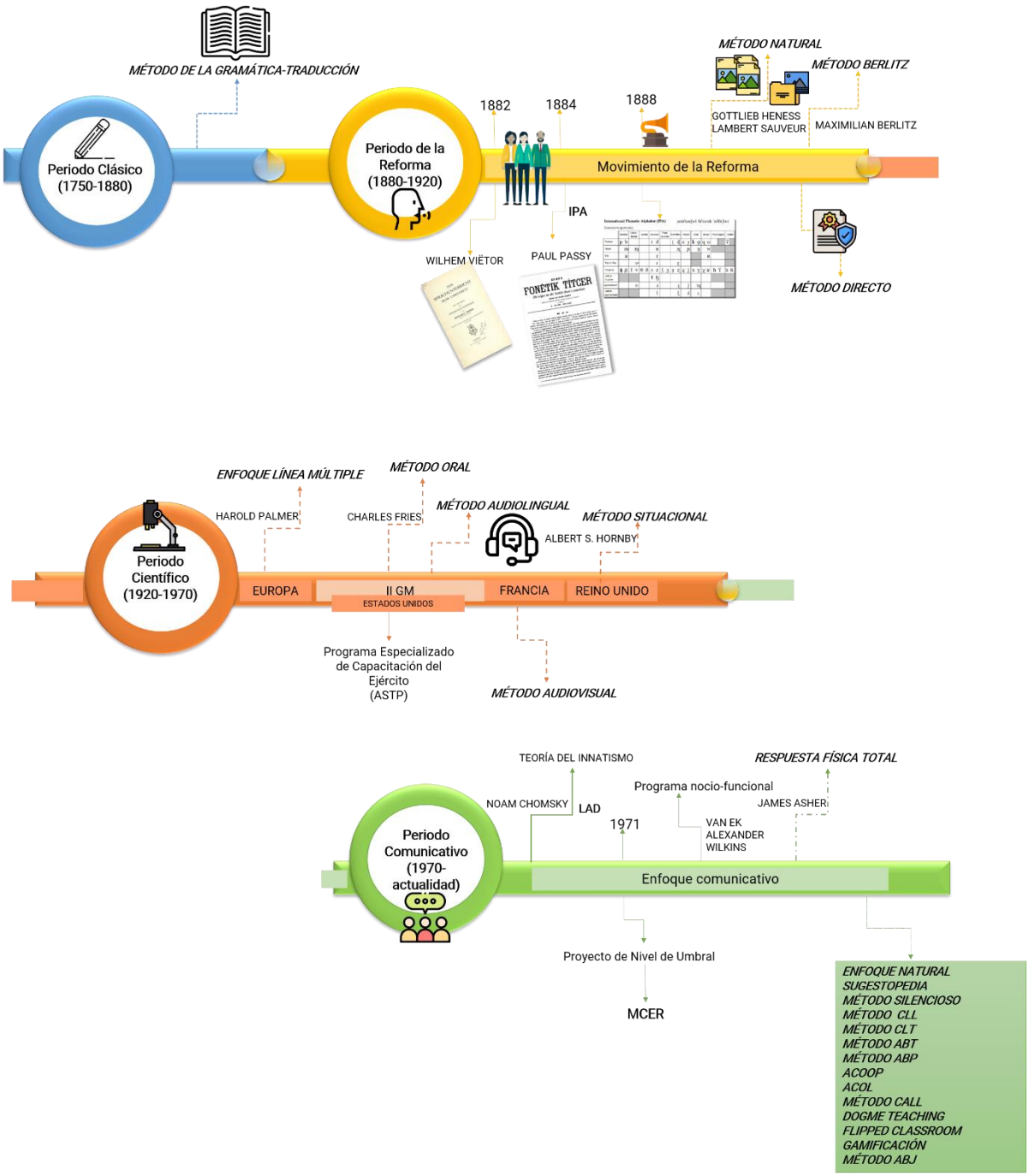


Figura 8. Línea del tiempo de la evolución de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Fuente: elaboración propia.

Nos gustaría concluir este apartado de revisión histórica de los métodos, con las palabras de Howatt y Smith (2014, p.92), las cuales recogen a tal efecto un resumen del ciclo vital de los mismos: “Methods do not normally die a sudden death, though they may become less prominent”. En nuestra visión, no existen métodos definitivos o perfectos, en ocasiones estos llegan a ser menos populares o se complementan con otros. Con esta filosofía en mente, para el diseño del proyecto que llevaremos a cabo en nuestra investigación, utilizaremos un enfoque

eminentemente ecléctico, basándonos en los principios del ABT y los del ABP. Además, integraremos la esencia de los modelos de ACOOP y ACOL, todo ello con un enfoque lúdico a través del cine.

En el siguiente apartado, profundizaremos acerca de las características del método ABP, en el que nos basaremos en parte para el desarrollo de nuestra propuesta.

II.2 El Aprendizaje Basado por Proyectos

Como se vio en el anterior apartado, cuando hablamos del Aprendizaje Basado por Proyectos (*Project-Based Learning, PBL*), inevitablemente nos vienen a la memoria nombres como John Dewey y William Kilpatrick como precursores de este método. Ambos buscaban una forma diferente de enseñar en la cual los alumnos se convirtieran en protagonistas de su propio aprendizaje de una forma motivadora, preguntándose, indagando, descubriendo y cooperando entre ellos mismos, desarrollando al mismo tiempo habilidades sociales, y asimilando durante el transcurso del proyecto un aprendizaje que no fuese efímero. De esta forma el lema que se desprendería de este método sería el de “learning by doing”.

Sin embargo, ¿en qué consiste el ABP? Son numerosas las definiciones que existen y que intentan abordar el significado de trabajar con un ABP. Una definición más sencilla del ABP sería la que aborda Rebollo (2009) , definiéndola como el planteamiento de un problemática real a los alumnos, los cuales tendrán que trabajar en grupos de forma colaborativa para la consecución de un proyecto que ellos mismos tendrán que diseñar, siguiendo unos pasos iniciales marcados por el docente. En ese proyecto cada alumno posee un rol y una autonomía con unos objetivos a alcanzar. La autora también indica que mediante el ABP “se pretende motivar y hacer partícipe a todos los miembros del grupo en una tarea conjunta, cuyos resultados son aplicables al mundo real” (Rebollo, 2009, p.1). Asimismo, añade que en el ABP entran en juego otras áreas de conocimiento, además de poder introducir las TIC, siendo estas muy beneficiosas para la aplicación de este tipo de metodología. El ABP ayuda a desarrollar las habilidades sociales y comunicativas, permitiendo que los alumnos perciban la utilización de los conocimientos adquiridos.

Por su parte, Alcober, Ruiz y Valero (2003) indican que para llevar a cabo un proyecto en el ABP, los alumnos están organizados en grupos de cinco y siguen los siguientes pasos: determinar las cosas que conocen y las que necesitan conocer para realizar el proyecto, planificar y llevar a cabo un plan, y evaluar el proyecto con los conocimientos que han ido adquiriendo durante la realización del mismo, revisando aquellos nuevos que necesitan buscar.

En otra dimensión, Larmer y Mergendoller (2010a, 2010b) definen el ABP como el "plato principal" y no el "postre". Con esta metáfora hostelera, los autores pretenden distinguir entre lo que es un simple proyecto de lo que realmente es un ABP. Según estos autores, en este método el proyecto no es simplemente algo aislado que se lanza al final (el postre), sino que forma parte de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (el plato fuerte). Cumple una serie de características como que el proyecto a realizar posea un contenido significativo, exista una necesidad de conocer y una pregunta conductora, los alumnos tengan voz y capacidad de decisión, implique el desarrollo de destrezas del siglo XXI, requiera indagar e innovar, exista una retroalimentación y revisión del proyecto, y, finalmente, el producto pueda ser presentado públicamente ante a una audiencia.

De acuerdo con Tsiplakides (2009), el ABP se podría estructurar en cuatro etapas:

- **Etapa 1. Especulación:** se selecciona el tema del proyecto y se contextualiza para motivar y suscitar interés al alumnado por su investigación. La selección del tema se produce a través del diálogo entre los grupos y el profesor, y puede existir un estímulo inicial emanado de una discusión, de una lectura de un artículo de periódico o revista.
- **Etapa 2. Diseño de las actividades del proyecto:** en esta etapa se realiza la formación de los grupos y el reparto de roles, se toman decisiones, se proveen las fuentes de información y se planifican las actividades para el desarrollo del proyecto.
- **Etapa 3. Realización de las actividades del proyecto:** se realiza la puesta en práctica del proyecto. Los alumnos buscan la información, la recopilan, la procesan y organizan. En el transcurso de la misma, pueden surgir intercambios de información, discusiones entre los miembros del

grupo a causa del nivel de cooperación entre ellos, que pueden conllevar a posibles cambios de grupo. En una fase final, el producto resultante se presenta en la escuela o ante la comunidad, sirviendo de aliciente para otros estudiantes y docentes.

- **Etapa 4. Evaluación:** se produce la autoevaluación tanto del proceso como de los participantes del proyecto. Es decir, si se han logrado los objetivos y las metas en un principio proyectado, y las experiencias vividas en el transcurso del proyecto.

En el campo de la didáctica del inglés como LE, la aplicación del ABP posee una serie de beneficios. Según Poonpon (2017), al utilizar el ABP en la enseñanza de EFL, el foco de aprendizaje se encuentra en el contenido y no en los patrones lingüísticos. Este, además, se centra en el alumno, y el docente se convierte en facilitador o entrenador, promoviendo la colaboración entre los discentes. Asimismo, el uso del ABP conlleva al empleo auténtico de habilidades lingüísticas y a un aprendizaje del procesamiento de la información, y facilita a los alumnos exponer el conocimiento adquirido mediante la exhibición del producto final. Además, al promover en la clase un uso real del inglés, sirve de puente para emplearlo en contextos de la vida real.

Otra de las ventajas que posee el empleo del ABP en el aula de Primaria es su carácter motivador (Blumenfeld et al., 1991; Gültekin, 2005; Kaldi, Filippatou, y Govaris, 2011). En una investigación llevada a cabo por Martín y Rodríguez (2015) en dos centros públicos de Educación Primaria, se perseguía conocer si existían diferencias en el grado de orientación en la metas (Metas de Aprendizaje, Metas de Rendimiento y Metas de Evitación de Trabajo) entre un centro donde se desarrollaba una metodología tradicional y otro donde se trabajaba por proyectos. El estudio se llevó a cabo con 110 alumnos de 5º de Educación Primaria y se pudo comprobar que el alumnado que trabajaba por ABP presentaba menor grado de evitación de trabajo que los discentes que seguían una educación tradicional. Además, los estudiantes del centro que seguían la metodología ABP, se mostraban menos preocupados por las notas y las habilidades a demonstrar ante sus compañeros que el alumnado del centro donde se empleaba una metodología tradicional. Dicho de otra forma, los educandos que trabajaban con el método ABP se mostraban más implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje que los que

seguían una metodología tradicional. De esta forma las investigadoras concluyen que parece haber indicios de que los alumnos que trabajan por proyectos, terminan teniendo una mayor metaconciencia de sus habilidades y limitaciones.

En relación con experiencias realizadas con el método ABP, podemos destacar el trabajo de investigación de García-Varcálcel Muñoz-Repiso y Basilotta Gómez-Pablos (2017). En él realizan un estudio en cinco centros educativos para conocer la opinión del alumnado participante que ha trabajado en proyectos con la metodología ABP. La tipología de proyectos, trabajados en los centros que se seleccionaron para su análisis en el estudio, es de naturaleza diversa. Por ello, nos gustaría destacar cuatro de los ocho proyectos que se recogen en la investigación de García-Varcálcel Muñoz-Repiso y Basilotta Gómez-Pablos (2017) por las temáticas peculiares y el carácter de los propósitos que se persiguen en ellos: *La flor roja con el tallo verde*, *Platero y nosotros*, *Scary Short Films* y *Asociasanos*.

En la primera, a partir del cuento *La flor roja con el tallo verde,* de Helen Bluckey, los alumnos tenían que crear un cuento de forma colaborativa, filmarlo y subirlo a la plataforma de *YouTube*. En la segunda, a partir de la historia de *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez, el alumnado debía realizar una versión adaptada del mismo, siendo esta nueva versión ilustrada y presentada en diferentes soportes. En el tercer proyecto, enfocado en el aula de LE Inglés, los alumnos tenían que escribir un guion para contar una historia de terror (*Scary Short Films*). Previamente se les había proporcionado las estructuras básicas para la elaboración del guion, además de practicarlas. Una vez elaborado el guion, los alumnos interpretaban las historias creadas por ellos y se grababan los cortos de terror. Por último, en el cuarto proyecto (*Asociasanos*), los alumnos tenían que crear asociaciones para promover hábitos saludables.

Sin duda, tras observar los ejemplos anteriores, el ABP proporciona un medio donde cualquier temática puede ser trabajada. También se puede desprender de estas evidencias que lo que caracteriza al ABP es la complejidad que sus trabajos entrañan con respecto a una tarea normal, y que por ello demandan de la existencia de un trabajo colaborativo entre todos los participantes del proyecto.

Retomando la investigación de García-Varcálcel Muñoz-Repiso y Basilotta Gómez-Pablos (2017), la conclusión de dicho estudio fue que los alumnos

encontraban positivo y motivador el trabajar por la metodología ABP. Es más, señalaron una mayor soltura a la hora de relacionarse con sus compañeros, sin duda debido a que en el ABP son necesarias las habilidades sociales para la consecución del proyecto. Concordamos con las palabras de las investigadoras con respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje que proporciona el ABP, en la que señalan que "los alumnos están más motivados cuando valoran lo que están aprendiendo, cuando se implican en tareas personalmente significativas y cuando creen que el resultado del aprendizaje está bajo su control" (ibídem, p.121). Además, indican que la dinámica que caracteriza al ABP, en la que necesariamente los alumnos tienen que interactuar proporcionando ideas, organizando y negociando soluciones, desencadena que los integrantes del grupo tengan que trabajar conjuntamente para lograr alcanzar la meta, pues dependen los unos de los otros, eliminando así cualquier tendencia individualista.

Para terminar con el estudio anteriormente citado, las autoras destacan una serie de aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, a raíz de otras investigaciones sobre ABP indican que esta metodología requiere una gran planificación y seguimiento de las actividades que se desarrollan, pues por la existencia de un lugar común no asegura la comunicación y colaboración entre los participantes. Por consiguiente, el papel del docente es importante para el desarrollo con éxito del ABP, asegurándose de que el diseño de actividades sea relevante, auténtico y motivador, permitiendo que los alumnos asuman responsabilidades y actuando de guía durante el proceso.

Dentro de la misma línea de experiencias con ABP, y en el ámbito de la didáctica del inglés LE, a título ilustrativo destacaremos el estudio de caso de Tsiplakides (2009). Esta investigación se llevó a cabo con quince alumnos de sexto de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 11-12 años. En él colaboraron un profesor generalista y un profesor de la especialidad de LE Inglés. El proyecto tenía como objetivo que los alumnos fueran conscientes de la historia del área rural en la que vivían. El desarrollo del proyecto duró seis meses, con una dedicación al mismo de dos horas por semana y poseía un carácter interdisciplinar. Entre los objetivos específicos que se perseguían, se encontraban mejorar las destrezas orales y escritas, y, por ende, desarrollar la competencia comunicativa, hacer uso de las TIC, ayudar a los alumnos a conocer la historia de su área,

fomentar el trabajo colaborativo, así como el desarrollo de la curiosidad y destrezas de observación, entre otros.

El proyecto se dividió en seis etapas. En la primera etapa, el profesor y los alumnos eligieron el tema del proyecto, “La historia local”. En una segunda etapa, se estructuró el trabajo del proyecto entre el profesor y los alumnos, y se formaron los grupos de trabajo, así como la asignación de roles de cada integrante, incluyendo un coordinador. En la tercera etapa, se recopilaba toda la información necesaria del proyecto, recurriendo a diversas fuentes (revistas, periódicos, mitos y leyendas, entrevistas a las personas de la localidad durante las excursiones, etc.). En la cuarta etapa, los alumnos realizaban el análisis de los datos recogidos y se procedía a la selección de la información. En la quinta etapa, los alumnos presentaban el proyecto, que incluía los siguientes trabajos: la creación de un mapa topográfico, la creación de un álbum de fotos con comentarios positivos y negativos acerca de acción humana sobre el medio natural, creación de un folleto acerca de la importancia de la protección del ecosistema de la zona y la creación de una presentación *PowerPoint*. En esa misma etapa, se organizaba un evento para la exhibición de los trabajos ante la comunidad de la zona. Finalmente, en la sexta etapa, se realizaba la evaluación del proyecto.

Como aspectos positivos que señala Tsiplakides (2009) de la experiencia, destaca la contribución al desarrollo cognitivo, emocional y psicomotor de los alumnos, al mismo tiempo que se mejoró la competencia comunicativa de los mismos, al mostrarse más dispuestos a participar en las actividades del proyecto. Como aspecto negativo que resalta de la investigación fue la dificultad que se encontró al comienzo del proyecto, cuando los alumnos tenían que trabajar en grupos, pues no estaban acostumbrados a ello y algunos colaboraban poco. Por ello, la autora subraya el papel importante que tuvo el profesor como mediador, guía y orientador en las actividades de grupo. Tsiplakides (2009) sugiere a los profesores especialistas de LE Inglés que sean conscientes de que la aplicación de una metodología en el aula puede resultar con éxito en unos entornos de enseñanza y en otros no serlo.

Debido a las características de nuestra investigación, y después de explorar el significado de trabajar con el método ABP, el diseño de nuestra propuesta no

seguirá exclusivamente este método. Como se mencionó previamente en este capítulo, el presente trabajo realizará una combinación de los métodos ABP y ABT. Es decir, nuestra propuesta contendrá muchas de las características del ABP, pero, además, para una mejor adecuación a las características en los participantes de la investigación, seguiremos las fases descritas por Norris (2009) para el ABT (véase II. 1.4).

II.3 El recipiente del plato principal: el diseño de la unidad formativa en la didáctica de LE/L2 inglés

Una vez que hemos visto en los anteriores apartados las características del ABT y el ABP, nos adentraremos en el diseño de unidades para la enseñanza del inglés en el aula de Educación Primaria, y veremos de qué manera se integrarán los anteriores métodos en nuestra propuesta didáctica.

Cuando se interviene en cualquier aula de enseñanza, indiscutiblemente lo primero que nos encontramos es la presencia de una programación didáctica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta viene estructurada en forma de unidades mínimas denominadas unidades formativas. Puesto que nuestra investigación se desarrollará en el entorno natural del aula de LE Inglés, necesariamente, y para facilitar la implementación de nuestra propuesta didáctica, deberemos diseñar una unidad formativa.

II.3.1 Características evolutivas de los alumnos de primaria: preadolescencia (11-12 años)

Antes de adentrarnos en el campo de realización de unidades formativas, deberemos tener en cuenta las características psicológicas del alumnado al que irá dirigida la propuesta didáctica, para ajustarnos adecuadamente al proceso de enseñanza-aprendizaje de estos. En lo que concierne a esta investigación, la propuesta irá destinada a los alumnos de sexto de Educación Primaria (11-12 años).

En general, en relación con las implicaciones psicológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de Primaria, Torras Cherta (1997) señala que, tomando de referencia los estadios de la teoría de Piaget, estos alumnos se encuentran en el periodo operatorio. Ello significa que se encuentran en una etapa donde se interesan por los objetos reales, explorando las propiedades y

funcionamiento de los mismos. Al haber adquirido el uso de la razón, se encuentran más abiertos a las reglas y normativas escolares, despertando en ellos un interés por el aprendizaje en el aula. Destaca que el lenguaje gestual es el primero en aparecer en el primer estadio evolutivo (de 0 a 24 meses), y es precisamente ese lenguaje al primero que se recurre en etapas posteriores cuando esa lengua es extraña. Por lo tanto, actividades que impliquen el uso del lenguaje gestual, como juegos interactivos, la utilización de marionetas o dramatizaciones favorecerán el aprendizaje en el aula de LE Inglés. Otras actividades lúdicas como el uso de rimas y canciones son adecuadas tanto para los alumnos de las primeras etapas de Educación Primaria como de las últimas.

Otro clásico teórico que no debemos olvidar cuando se habla de desarrollo psicoevolutivo es Vygotsky y su teoría sociocultural. En ella, el plano social, y especialmente el cultural, juegan un papel relevante para el desarrollo del individuo. Así pues, la actividad mental es inherente al ser humano, y a través de las interacciones sociales y de la interiorización de la cultura, desarrolla su aprendizaje social (Lucci, 2006). En relación al desarrollo del niño y el lenguaje, ofreció su teoría de la ley genética general del desarrollo psíquico (cultural), donde “el principio social está sobre el principio natural-biológico” (Chaves, 2001, p.60). Esto es, las relaciones sociales y, por ende, la comunicación con los otros serán las fuentes de la evolución psíquica del niño. Por ello, postuló también la ley de la doble formación de los procesos psicológicos, donde planteaba dos niveles de desarrollo: la Zona de Desarrollo Real (ZDR) y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). El ZDR es donde se sitúa el desarrollo actual del niño, y el ZDP es al que aspira a llegar el niño, y donde transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje con la ayuda del adulto. Así pues, para Vygotsky la interacción con otros era esencial en la construcción del conocimiento del niño, así como el conocimiento de la cultura. Por ello, en esta investigación se tendrá en cuenta la introducción de la cultura británica por medio de la lectura e interpretación de una obra clásica literaria, como medio favorecedor para el empleo de la lengua inglesa. En el *Capítulo V* profundizaremos más acerca de la literatura clásica en estas edades.

Por otra parte, Verdú y Coyle (2002) señalan la importancia de ofrecer a los alumnos de la etapa de Educación Primaria, denominados *concrete thinkers*, un contexto real, basado en experiencias de la vida cotidiana. La creación de rutinas

favorecerá en este alumnado la anticipación y participación en las actividades del aula. Además, las habilidades manipulativas, creativas y perceptivas jugarán un papel importante dentro del desarrollo de las actividades de la LE inglesa. Al incluirse dentro de las actividades del aula de LE Inglés, estas promueven en ellos los aspectos cognitivos, así como las capacidades motrices, afectivas y sociales. Asimismo, las autoras indican que en estas edades los alumnos comienzan a forjar su identidad personal, alejándose del egocentrismo hacia los demás. Por lo que la introducción de actividades que impliquen la interacción, negociación y trabajo en grupo serán relevantes para la adquisición de conocimientos de colaboración y cooperación en los alumnos.

Con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera, se ha de tener en cuenta que los alumnos poseen un bagaje de experiencias y conocimientos adquiridos anteriormente que influyen en la adquisición de la LE. Algunas de esas peculiaridades que aportan nos servirán como recurso para poder motivarles y ayudarles durante la enseñanza-aprendizaje de la LE inglesa.

De acuerdo con Verdú y Coyle (2002), el alumnado de Educación Primaria posee una gran creatividad que les permite utilizar al máximo el escaso conocimiento de la lengua. Por lo que el relato de cuentos o historias, y el uso de canciones (actividades que suelen ser plato de buen gusto para todas las edades) ayudarán al alumno a centrarse más en lo que dice que en cómo lo dice. Además, a partir de los 10 años ya se pueden introducir explicaciones más explícitas de la LE (siempre y cuando sean necesarias), y se deberán crear oportunidades para la producción de la lengua, proporcionándoles un *feedback* correctivo. También, las autoras señalan que los alumnos de esta etapa poseen una curiosidad por el mundo que les rodea, una gran fantasía y capacidad de imaginación. De este modo, la introducción de rasgos culturales propios de la cultura anglosajona jugará un papel importante, especialmente en los alumnos de 10-11 años, que es cuando comienzan a elaborar pensamientos abstractos. La incorporación de actividades que animen a comparar elementos de la propia cultura de los alumnos con los de la LE, favorecerá el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia. Es por ello que, en nuestro caso, elegiremos la introducción indirecta de la literatura clásica anglosajona como recurso para ese conocimiento cultural.

Por último, Verdú y Coyle (2002) destacan el gran dinamismo que poseen los alumnos, además de contar con un deseo natural de comunicarse. Por este motivo, se deberán buscar actividades donde se fomente el uso de la lengua de una forma real.

Con referencia a las implicaciones psicológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de 11 a 12 años, debemos tener en cuenta que, de acuerdo a la teoría de Piaget, estos se situarían entre los periodos de operaciones concretas y operaciones formales. Ello significa que, estos alumnos que se hallan en la fase de preadolescentes, se encuentran al final del periodo de las operaciones concretas, donde poseen una evolución de la inteligencia representativa, con un pensamiento lógico. Por consiguiente, están terminando de aprender operaciones esenciales para el desarrollo del pensamiento racional, en transición hacia los conocimientos lógicos y matemáticos, y, por tanto, evolucionando hacia el pensamiento abstracto. Además, en su desarrollo cognitivo son capaces de distinguir entre lo imaginario y lo real, tienen una mayor capacidad para almacenar la información, pues son capaces de emplear estrategias mnemotécnicas para asimilar la información y poseen una mayor habilidad en la comunicación verbal (Jiménez Catalán, 1996).

En lo que se refiere a su desarrollo físico, se encuentran experimentando cambios hormonales y estructurales en su cuerpo. Por ello a esta edad, manifiestan inseguridad y una preocupación por su apariencia física. En el plano social y de la personalidad, se muestran más interesados en la interacción con sus iguales, pueden darse cambios de rebeldía ante las normas sociales, comienzan a pensar y a tomar decisiones por sí mismos, y se encuentran iniciando su búsqueda de identidad personal. Poseen una subcultura propia, con sus propios juegos, valores, tradiciones y modas que surgen en el momento (Marco Tello, 1995). Además, en esta etapa, dan mucha más rienda a su imaginación, siendo esta muy creativa y dándose posibles situaciones de distracción en clase debido a ella.

Por consiguiente, de acuerdo con Jiménez Catalán (1996), en el aula de inglés deberemos proveerles de una gran repertorio de actividades que impliquen el juego, la narración de historias, cantar canciones, realizar *role-plays* y hacer uso de la mímica, pues todas estas actividades ayudarán a encauzar las necesidades tanto

físicas como mentales de estas edades, además de potenciar su imaginación y creatividad. La autora también señala la importancia de introducir actividades que fomenten la interacción entre los propios alumnos, eligiendo temas para estas actividades que resulten cercanos al mundo en el que ellos se desenvuelven y sienten fascinación. Finalmente, también señala que los temas de cultura británica o norteamericana resultarán sugerentes en estas edades debido a las características de estos alumnos en su interés por conocer otros mundos diferentes. Estas actividades les ayudarán a ampliar y a crear un conocimiento contextualizado de la lengua extranjera que están aprendiendo.

En virtud de lo anteriormente expuesto, se tendrán en cuenta todas estas características como eje vertebrador para el desarrollo de la propuesta didáctica de esta tesis. En el siguiente apartado exploraremos la propuesta de secuenciación de actividades de Verdú y Coyle (2002), la cual integraremos en nuestro modelo didáctico.

II.3.2 El sistema de actividades en el diseño de unidades formativas

Una buena organización y secuenciación de las actividades en el aula facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos implicados. Teniendo en cuenta las consideraciones del currículo de Primaria, esa progresión gradual de los contenidos deberá hacerse de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general y de lo concreto a lo abstracto, prestando siempre atención a la edad y capacidades de los alumnos (Verdú y Coyle, 2002).

En lo que se refiere a la enseñanza de la LE Inglés, Zanón (1992) ya distinguía en cuatro fases la secuenciación para la construcción de significados (p.102):

- **Fase inicial de uso (comprensión/producción) contextualizado de los contenidos del inglés**: en esta primera fase, partiendo de la comprensión global de los elementos, se fijan los nuevos contenidos a aprender.
- **Fase de reaparición y producción de inglés en el contexto de otras actividades**: en esta segunda fase, reaparecen de nuevo los contenidos, trabajándose de forma diversa a través de diferentes actividades que comprueben esa primera adquisición.

- **Fase de generalización/simbolización**: en esta tercera fase, se realizarán actividades que permitan la integración y sistematización de los nuevos significados.
- **Fase de reaparición posterior y reutilización**: en esta última fase, se han de introducir actividades que permitan que los recientes significados adquiridos se pongan en relación con lo que ya se conoce o con otro material nuevo**.**

Esta misma teoría es la que sustenta la propuesta de secuenciación de actividades de Verdú y Coyle (2002) para el diseño de unidades didácticas en el aula de LE Inglés. Puesto que somos conscientes de la importancia de una secuenciación gradual de los contenidos dentro del aula de LE Inglés, a la vez de tener consciencia de la intencionalidad que posee cada actividad atendiendo a su naturaleza, seguiremos el sistema propuesto por las autoras anteriormente citadas.

En la siguiente Figura 9, se muestra un resumen global acerca de la tipología de actividades anteriormente mencionada y que se utilizará como marco para el diseño de la propuesta didáctica del presente trabajo de investigación.



Figura 9. Representación del sistema de actividades de Verdú y Coyle (2002). Fuente: elaboración propia.

II.3.3 El diseño de unidades formativas en el aula de LE Inglés

En todo proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua, se ponen en juego tres elementos que obedecen a un sistema: *input*, *intake* y *output*. El *input* entendido como el lenguaje oral o escrito al que se expone al discente y que sirve de modelo de referencia para la elaboración de reglas sobre la lengua que está aprendiendo. El *intake* como aquel *input* que ha sido elaborado e integrado en el alumno (Hurtado y Santón, 1992).Y el *output* como la producción lingüística, tanto escrita como oral, del alumno.

Otro elemento clave a tener en cuenta a lo largo del proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua es el sistema lingüístico que posee el aprendiz de una L2, denominado *interlengua* (Selinker, 1972). Con este sistema el alumno irá construyendo paulatinamente su lenguaje (el cual no es ni de la L1 ni de la L2), viéndose claramente influido por sus conocimientos de su L1 o la sobregeneralización de las reglas adquiridas de una lengua.

Krashen (1982) añade a todo el proceso mencionado anteriormente la existencia necesaria de un *input compresible* (i+1) para que suceda la adquisición de la L2 en el aprendiz. De esta forma, el discente aprende cuando existe un desnivel entre el nivel de competencia actual y el nuevo *input* que llega, el cual se incorporará de forma natural a su sistema de *interlengua* (Valcárcel, Verdú, y Coyle, 2006). Además, Krashen distingue entre *adquisición* y *aprendizaje*, siendo la primera un proceso espontáneo y natural de interiorización de las reglas de la L2, y la segunda supone un proceso consciente del conocimiento de la L2 (Hurtado y Santón, 1992). Por su parte, Long (1985) aporta al proceso de adquisición de la L2 la existencia de una negociación de significados que tiene lugar mediante la interacción. Finalmente, Swain (1985) contribuye a la explicación del proceso de adquisición de una lengua con su teoría del output compresible (*comprehensible output*), postulando la importancia de la producción lingüística del alumno.

Teniendo en cuenta los procesos en los que transcurre la adquisición de una segunda lengua (Figura 10), se hará necesario el diseño de una buena planificación. Como ya se mencionó al principio de este capítulo, el formato elegido

para la presentación de nuestra propuesta será por medio de una unidad formativa[5], puesto que facilitará la integración en un contexto natural del aula de LE Inglés.

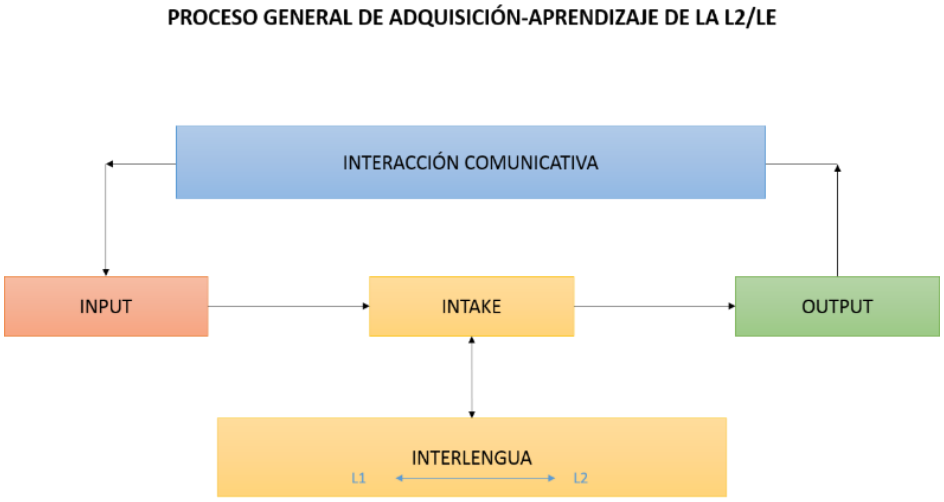


Figura 10. Representación del proceso de adquisición-aprendizaje de la L2/LE. Fuente: elaboración propia.

Si atendemos a la definición de unidad didáctica, de acuerdo con Escamilla (1993, p.39) esta supone una forma de planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje entorno a un elemento de contenido que se convierte en eje vertebrador e integrador del proceso, proporcionándole coherencia y significatividad. Así, la autora hace referencia a la necesidad de tener en cuenta la diversidad de elementos que forman parte del proceso de la planificación (nivel de desarrollo del alumno, recursos disponibles, Proyecto Curricular, etc.) adaptando los contenidos a la práctica, así como proceder a la selección de los objetivos básicos que se persiguen, las pautas metodológicas y las experiencias de enseñanza-aprendizaje imprescindibles para el perfeccionamiento de este proceso.

Otra definición posible a lo que supone una unidad didáctica sería "un instrumento de trabajo de carácter unitario que permite al profesor presentar su práctica educativa de forma articulada y completa para desarrollar unos procesos de enseñanza- aprendizaje de calidad ajustados al grupo y al alumno" (Corrales Salguero, 2010, p.43).

Siguiendo esta misma línea, Corrales Salguero (2010) indica la existencia de distintos tipos de unidades didácticas, atendiendo a la siguiente clasificación: según

[5] Término de acuerdo a la presente ley educativa LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre) que alude a la tradicionalmente conocida "unidad didáctica".

la manera de tratar el contenido, según el contenido tratado, y según el momento en el que desarrolla. De acuerdo a esta clasificación, la unidad formativa que se desarrollará para esta investigación será de tipo globalizada (esto es habrá un proyecto que será el centro de interés) y de carácter temporal, aunque estará abierta para ser también trabajada de forma transversal.

Así pues, la unidad formativa que se diseñará para esta investigación tendrá en cuenta todas las teorías mencionadas anteriormente, junto con los principios de andamiaje y el traspaso de control desarrollados por Bruner (1978), y la teoría de aprendizaje significativo constructivista de Ausubel (1963). Por este motivo, las líneas orientativas para el diseño de unidades didácticas que ofrecen Verdú y Coyle (2002) serán las ideales para la elaboración de nuestra propuesta didáctica. De acuerdo a la propuesta de las investigadoras, esta se estructura en torno al sistema de actividades (véase II.3.2), siguiendo el enfoque metodológico del ABT que describen Zanón y Estaire (1994).

De acuerdo con Estaire (2011), el procedimiento que propone para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la programación de unidades didácticas por tareas (Figura 11) es el siguiente: en primer lugar, se selecciona el tema de la unidad y se desarrolla la *Tarea Final*. En segundo lugar, se extraen los objetivos didácticos específicos y los contenidos que se desprenden de la *Tarea Final* diseñada, a la vez que se relacionan con el currículo oficial. En tercer lugar, se procede a elaborar la secuencia didáctica, incluyendo *tanto tareas de comunicación* como *tareas de apoyo lingüístico*, que vayan estructurando y conduciendo paulatinamente (proceso de andamiaje) a la realización de la *Tarea Final*. En cuarto lugar, se revisa esa secuencia, observando los posibles ajustes o ampliaciones que sean necesarios de realizar, tanto en la especificación realizada de los objetivos y contenidos como de cualquier otro elemento de la programación. Finalmente, se planifican los instrumentos y criterios de evaluación que evaluarán tanto el proceso como el producto final. Estos instrumentos y criterios serán empleados por el profesor y los alumnos para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje realizado.

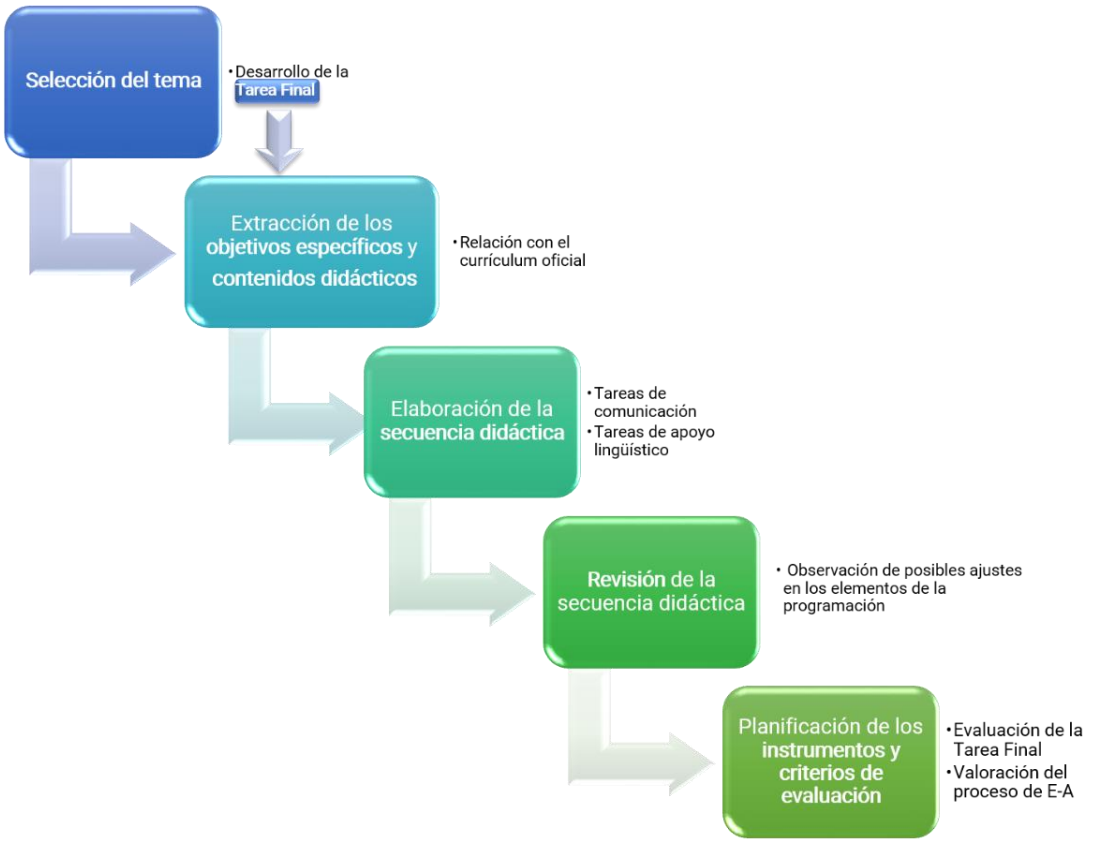


Figura 11. Pasos para la programación de una unidad didáctica por tareas según Estaire (2011). Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, la propuesta que diseñaremos se estructurará atendiendo a las pautas especificadas por Estaire (2011) y Verdú y Coyle (2002), con la particularidad de que la *Tarea Final* la denominaremos como *Proyecto Final*, debido a la naturaleza peculiar de nuestra propuesta. Hemos de recordar que el modelo didáctico que llevaremos a la práctica en nuestra investigación (la cual desarrollaremos ampliamente en el *Capítulo VI*), seguirá un enfoque metodológico de tipo ecléctico, esto es, combinará rasgos y elementos de las metodologías del ABT y el ABP, inmerso en los modelos de aprendizaje colaborativo y cooperativo, con el componente lúdico que aporta el cine. Como consecuencia, existirán una serie de actividades (tareas) donde los alumnos se verán implicados indirectamente en un proceso de investigación acerca de la realización técnica básica de películas, así como del trabajo de interpretación de los actores, que supondrán los elementos motivadores para la mejora de la dicción en la lengua inglesa.

II.4 Corolario

En el próximo capítulo trataremos la pronunciación y su papel relevante en la enseñanza y práctica de la producción oral en la LE Inglés, así como las actividades más adecuadas para trabajar la dicción inglesa.

CAPÍTULO III

La importancia de la enseñanza de la pronunciación en el aula de inglés de Educación Primaria

★★★★★★★★★★

"/'spi:k ðə 'spi:tʃ /aɪ 'preɪ ju:/ æz aɪ prə'nəʊnst ɪt tə ju:/ 'trɪpɪŋlɪ ɒn ðə 'tʌŋ/ bʌt ɪf ju: 'məʊθ ɪt/ æz 'menɪ əv jɔ: 'pleɪəz du:/ aɪ hæd əz li:f ðə təʊn-'kaɪə spəʊk maɪ 'laɪnz/"

★★★★★★★★★★

Hamlet. Act 3. Scene II. A hall in the castle.

William Shakespeare

III.1 La enseñanza de la pronunciación en Educación Primaria

Como ya se vio en el *Capítulo II*, a lo largo de la historia sobre las metodologías en la didáctica de las lenguas, la enseñanza de la pronunciación (y en concreto, de la fonética) cobró mucha relevancia durante el periodo de la reforma, convirtiéndose en protagonista con el surgimiento de la IPA en el año 1886. Esta importancia dada a la pronunciación siguió patente más adelante en el periodo científico (*Método Audiolingual*) e incluso ya con la llegada del enfoque comunicativo en 1970 (el cual supuso una visión globalizadora de la enseñanza de las lenguas), donde la enseñanza de la pronunciación se contemplaba dentro de la destreza oral junto con las otras tres destrezas.

Aun así, y pese a estar patente la importancia de la pronunciación y conocerse las ventajas que esta aporta en su instrucción (Atli y Bergil, 2012; Couper, 2006; Derwing y Munro, 2015; Dlaska y Krekeler, 2013; Jang y Lee, 2015; Kennedy y Trofimovich, 2010; Lee, Jang, y Plonsky, 2015), además de la aparición de recursos TIC a nivel social para su mejora como la reciente incorporación de la nueva

característica en el buscador *Google* de *How do you pronounce*, esta se sigue contemplando dentro de las aulas de lenguas extranjeras en un segundo plano. La investigación realizada por Bartolí (2005), puso en relieve esta situación. En estudios más cercanos a nuestros días (Calvo, 2013, 2015; Pourhosein Gilakjani, 2012), y en relación con la enseñanza del inglés LE, se vuelve a afirmar el hecho de que la pronunciación sigue aún relegándose a una esquina del aula, manteniéndose casi en la misma situación que hace más de una década. Las causas apuntarían a varias, desde la dificultad que entraña su enseñanza e integración en las clases (falta de materiales o de formación para ello) (Levis y Grant, 2003; Levis, Sonsaat, Link, y Barriuso, 2016) a la no consideración de tener que hacer un especial énfasis en ella, por la creencia de que esta no es tan relevante o útil para el habla (Elliott, 1997; Pourhosein Gilakjani, 2011) o que esta se adquirirá por sí sola por medio de las actividades que se realicen a través del libro de texto.

Sí bien es cierto que se ha hecho por introducir métodos fónicos británicos en las aulas ,como el programa *Letters and Sounds*[6] o el conocido *Jolly Phonics*[7], en las primeras etapas de escolarización, como en Educación Infantil, e incluso existen propuestas para su introducción en Educación Primaria (Paredes Orejudo, 2017). Pero el privilegio del contacto con estos métodos beneficiosos se encuentra de la mano de pocos centros educativos, y depende en muchos casos del grado de conocimiento y formación que posea el especialista de LE Inglés para la aplicación de estos. Hasta que lleguen estos métodos a todas las aulas de LE Inglés, y en especial a la etapa de Educación Primaria, habrá que explorar otros recursos que proporcionen análogos beneficios.

Por ello, y antes de profundizar acerca de los recursos y actividades adecuados para el trabajo de la pronunciación en el aula de Educación Primaria, deberemos revisar la literatura existente acerca del papel que juega la pronunciación en la producción oral, los elementos que la conforman, los rasgos distintivos para la adquisición de la pronunciación inglesa entre nativos y españoles, así como

[6] *Letters and Sounds. Principles and Practice of High Quality Phonics. Primary National Strategy*:https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190599/Letters_and_Sounds_-_DFES-00281-2007.pdf

[7] Programa *Jolly Phonics*: https://www.jollylearning.co.uk/jolly-phonics/

explorar los beneficios del factor de la edad en este proceso y la presencia la pronunciación como contenido en el currículo educativo.

III.1.1 El significado del papel de la pronunciación y sus elementos en el habla

Remontándonos en términos etimológicos, el concepto de "pronunciación" proviene de la palabra latina *pronuntiatio*, compuesto por el prefijo "pro"- ("a la vista" o "hacia adelante"), el verbo *nuntiare* ("informar" o "anunciar") y el sufijo -tio ("acción o efecto"), por lo que significa "acción de anunciar" o "acción de proclamar". Esta, además, formaba parte del arte de la antigua retórica, como una de las fases del discurso que incluían Quintiliano en *Institutio Oratoria Proemio* (Rodríguez y Sandier, 1887), y Cicerón en De Oratore (The Latin Library, s. f.). De hecho es curioso lo que ya señalaba en su época Quintiliano, en su obra *Institutio Oratoria* acerca de la enseñanza de la pronunciación (Rodríguez y Sandier, 1887):

> No será inútil, para que logren una pronunciación clara y expedita, el hacerlos repetir palabras dificultosas buscadas para este intento, y versos compuestos de sílabas ásperas y que tropiecen entre sí (que los griegos llaman enredosos), obligándolos a que los pronuncien muy de prisa. Esto es cosa pequeña a primera vista; pero omitido, cobrarán malos resabios en la pronunciación, vicios que, a no enmendarlos en los primeros años, durarán siempre. (p. 20)

Claramente hace referencia al recurso de los trabalenguas para trabajar la pronunciación, además de añadir la necesidad de trabajar la dicción en los niños pues de no corregir esos "vicios", permanecerían para siempre.

Hoy en día, cuando nos referimos a la pronunciación, se entiende como la producción y recepción de sonidos del mensaje oral. De hecho, Bartolí (2005) señaló que varios autores (Seidlhofer, 2001; Cantero, 2003; Dalton y Seidlhofer, 1994) hacen referencia a ello, y en algunos casos amplían la definición incluyendo el acento y la entonación, y en otros le otorgan dos significados: la pronunciación son los sonidos poseedores de significados que forman parte del código de una lengua y son significantes para entender los contextos (actos del habla). Para

Bartolí (2005, p. 3) la pronunciación es "la materialización de la lengua oral" y por ello señala la importancia de esta para una comunicación exitosa. Concordamos con la autora cuando refiere a la relevancia de conocer la pronunciación de una LE, indicando que es imprescindible para poder desarrollar la LE y poder hacerse entender entre los nativos de la lengua meta. Por ello, también señala, que si la pronunciación es apropiada no habrá obstáculos en la comunicación y esta será fluida, puesto que el nativo no tendrá que estar continuamente atento para poder distinguir el mensaje de su interlocutor, a la vez que no tendrá que estar repitiendo su intervención en la comunicación. Por el contrario, Bartolí (2005) señala que una pronunciación errónea dificulta el entendimiento, y la continua atención que ha de prestar el nativo podría acabar con su paciencia e incluso llegar a mofarse de su interlocutor. En definitiva, podemos concluir que una pronunciación adecuada beneficiará en una mejor aceptación entre la comunidad de hablantes de la lengua meta, además de otorgar seguridad al hablante.

Cuando se habla de pronunciación también se habla en términos de *inteligibilidad* y *comprensibilidad*. Kenworthy (1987), con respecto a la enseñanza de la pronunciación, dio dos definiciones acerca de la inteligibilidad. La primera era "ser comprendido por el oyente en cualquier momento de una situación dada" (Kenworthy, 1987, p.13), y la segunda (para este autor más práctica) era "cuantas más palabras pueda identificar con precisión el oyente cuando las diga un emisor determinado, más inteligible será ese hablante" (Kenworthy, 1987, p.13).

Dentro del campo de la lingüística, y en relación con la pronunciación, la ciencia encargada de estudiar los sonidos de una lengua es la fonética. Por otra parte, la fonología es la encargada del estudio del sistema fonológico (Sánchez Benedito, 2004). De este modo, cuando hablamos de pronunciación, comprende el conjunto de los elementos segmentales (los fonemas y sus rasgos distintivos) y los elementos suprasegmentales o prosódicos (acento, ritmo y entonación).

Adentrándonos en las características y elementos de la pronunciación, veremos brevemente las definiciones de cada una de ellas. Entendemos como "fonema" la unidad mínima representativa del sonido o como "the different sounds within a language" (Kelly, 2000). Sánchez Benedito (2004, p.123) define el acento como "la mayor intensidad con que se pronuncia una sílaba en una palabra". McArthur (1992,

p.869) define el ritmo como “el sentido del movimiento en el discurso, que consta de la acentuación, cantidad y duración de las sílabas”. En lo que se refiere a la entonación, Kelly (2000, p.86) la define como “the way the voice goes up and down in pitch when we are speaking. It is a fundamental part of the way we express our own thoughts and it enables to understand those of others”. El trabajar todos estos elementos en el aula de LE será necesario para un desarrollo exitoso de la lengua meta, que es lo que nos propondremos desarrollar en nuestro estudio.

En la Figura 12 se recoge un esquema sobre las principales características de la pronunciación, anteriormente tratadas.

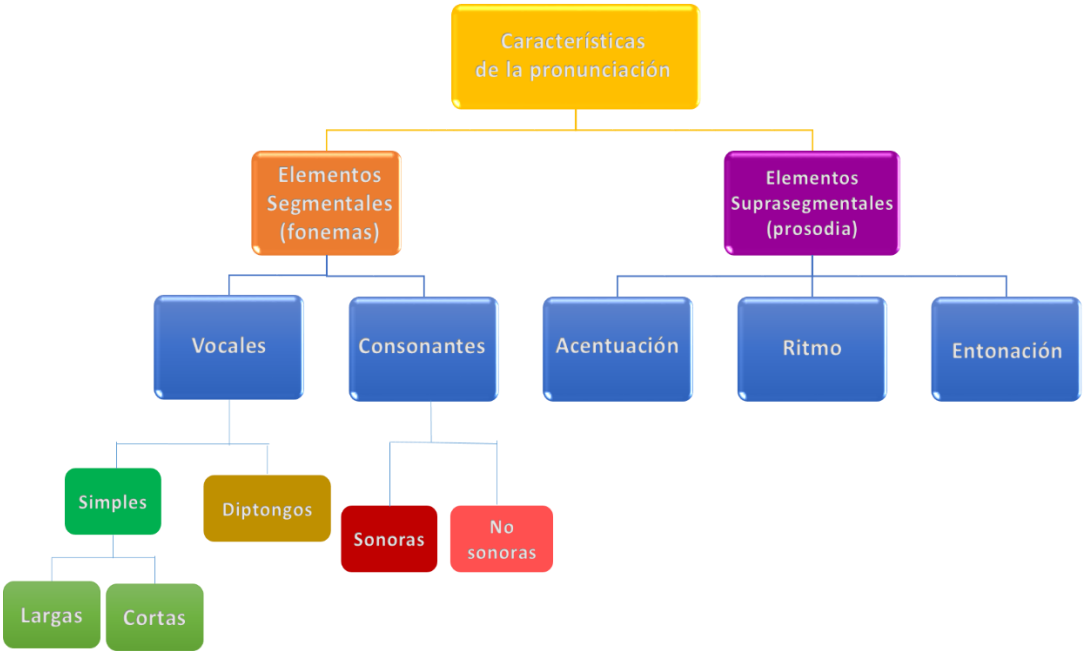


Figura 12. Principales características de la pronunciación. Fuente: elaboración propia basada en Kelly(2000).

Por último, nos gustaría destacar lo que Barrera (2009) dice acerca de la enseñanza de los procesos de la pronunciación. La investigadora resalta la importancia de enseñar estos procesos internos de la pronunciación en el aula de LE. Indica que uno de los problemas frecuentes que posee el alumnado de LE es la pronunciación de ciertas palabras, puesto que, en inglés, al contrario de lo que ocurre en el español, no existe una correspondencia directa entre los fonemas y grafemas. La autora defiende que enseñar a los alumnos a conocer estos procesos les ayudará a adquirir la LE de una forma más rápida y natural, y les proporcionarán

numerosas ventajas, tanto a nivel perceptivo como productivo. A nivel perceptivo, por ejemplo, sería el distinguir diferentes acentos y dialectos del inglés, al exponerles a diferentes tipos de *input* (como el inglés británico y el inglés americano) y hacerles conscientes de estas diferencias. Y a nivel productivo, serán más capaces de comunicarse eficazmente en la lengua meta.

Una vez delimitado el concepto de la pronunciación y el papel que juega dentro de la comunicación, y, por lo tanto, en la didáctica de las lenguas extranjeras, nos adentraremos a explorar los procesos por los que esta se adquiere en un contexto natural, así como sus implicaciones para la enseñanza.

III.1.2 Proceso de adquisición/aprendizaje de la pronunciación en lengua inglesa

Todos los seres humanos tienen la capacidad innata de construir su lenguaje a partir de una gramática universal. Noam Chomsky, a través de la teoría lingüística de la "Gramática Universal" en el desarrollo del lenguaje, expuso la existencia de una gramática universal en los niños (véase el apartado II.1.4 del *Capítulo II*). Esta suponía ser una especie de conocimiento innato de los principios comunes que subyacen en todo lenguaje humano, y que por medio de un dispositivo llamado LAD (*Language Acquisition Device*), activado desde la primera exposición e interacción con el *input* lingüístico del idioma en contacto, permitía al niño poder acceder a esa gramática universal, generando hipótesis acerca de ella para su aprendizaje e intercomunicación. Por ejemplo, un bebé que nace en un contexto de habla inglesa, cuando accede a su gramática universal reconoce que el inglés es un lenguaje donde normalmente el orden de las palabras está formado por la estructura Sujeto-Verbo-Objeto, permitiéndole formar sus primeros enunciados (Pinter, 2017). Así pues, el LAD determinará que, durante la etapa crítica de adquisición del lenguaje, el idioma al que esté expuesto el niño sea su lengua materna, encargándose de permitir la comprensión y expresión en esa lengua (Birchenall y Müller, 2014).

De esta forma, se puede deducir que todos los niños presentan una predisposición natural hacia el aprendizaje de la lengua de la comunidad en la que están en contacto, indistintamente de la lengua materna de sus progenitores (Moya Guijarro y Jiménez Puado, 2004). Pero indiscutiblemente tanto para el aprendizaje de la lengua materna como el de una segunda lengua será necesario estar

expuesto constantemente al *input* lingüístico de ellas, ofreciendo situaciones que posibiliten el proceso de escuchar y entender, y, más tarde, de producir sonidos con una finalidad comunicativa.

Según la investigación de Moya Guijarro (2003), en el plano fonológico, lo primero que adquiere el niño nativo de su lengua materna son los patrones de entonación. Esta adquisición de fonemas se va produciendo progresivamente por medio de unas etapas del lenguaje, en las que va utilizando los sonidos y combinando palabras en su interacción con los demás (Tabla 5).

Tabla 5

Fases de adquisición en el pre-lenguaje en niños nativos de habla inglesa

ETAPAS	ADQUISICIÓN FONOLÓGICA
1-3 meses	Los primeros sonidos que percibe el niño son los "susurrantes" y comienza a ser capaz de producir secuencias con sonidos vocálicos, particularmente las vocales cerradas /ɪ/ y /ʊ/.
4 meses	Comienza a emitir sonidos similares a las consonantes velares /k/y /g/ (*cooing*).
5 meses	Distinguen entre las vocales [i] y [a] y discriminan entre sílabas tipo [ba] y [ga].
6-8 meses	Puede producir una variedad de vocales y consonantes diferentes como las fricativas y nasales. La producción de sonidos se describe como de "balbuceo" y puede contener sílabas tipo "mu"y "da". También produce combinaciones tipo "ba-ba-ba" y "ga-ga-ga".
9-10 meses	Comienza a producir patrones de entonación identificables en la combinación de consonantes y vocales, tipo "ba-ba-da-da". Lo sonidos nasales también comienzan a ser bastante comunes
10-11 meses	Son capaces de emplear vocalizaciones para expresar emociones y enfatizar. Realiza combinaciones de sílabas más complejas tipo "ma-da-ga-ba", juegos de sonidos e intentos de imitación.
12-18 meses	Comienza a producir una variedad reconocible de enunciados simples tipo *milk*, *cookie*, *cat* o *spoon* (normalmente pronunciado como /pʊn/), y también tipo /ʌsæ/ para *What's that* (*one-word stage*).
18-20 meses	Comienzan a producir una variedad de combinaciones, como *baby chair*, *mommy eat*, *cat bad* (*two-word stage*)
2 años y medio	Comienza a producir un gran número de enunciados tipo *this shoe all wet* y *cat drink milk* (*telegraphic speech*).
3 años	El vocabulario ha aumentado a cientos de palabras y la pronunciación se ha vuelto más clara. Comienza a hablar y en este punto es notable la influencia del discurso de los adultos.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos descritos en Yule (2017).

De acuerdo con Moya Guijarro (2003), los estadios por los que pasa el niño nativo para el aprendizaje y dominio de su lengua materna son los mismos por los que pasa el estudiante de la LE, comenzando por el nivel fonético y siguiendo por los niveles morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos. Así, como se puede observar en la Tabla 5, a los tres años el niño nativo alcanza la adquisición

de su lengua materna. Por un lado, esto es gracias al apoyo recibido por parte de los adultos, quienes de forma intencionada interactúan con el niño reforzándole su producción oral y, por otro lado, a que el niño ha interactuado desde los comienzos, emitiendo sonidos y, más tarde, realizando combinaciones de palabras. Moya Guijarro (2003) señala que, de acuerdo a otros autores (Steinberg, 1996; Radfor, 1999), la capacidad de percepción y compresión de los sonidos que posee el niño es mayor que su habilidad para emitirlos.

El investigador habla de un proceso de simplificación fonológica que se inicia entre los 10-15 meses (Moya Guijarro, 2003), cuando el bebé comienza a emitir los primeros sonidos para comunicarse. Este proceso de simplificación va sufriendo modificaciones a medida que el niño va creciendo, permitiéndole poder articular una gran variedad de sonidos. Este proceso no es uniforme en todos los niños nativos, aunque, de forma general, se observa que a los tres años el niño suele adquirir la articulación de las consonantes plosivas (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/ y /g/) y nasales (/m/, /n/ y /ŋ/), así como de las vocales, mientras que a los 5 o 6 años de edad es capaz de articular de forma adecuada fonemas más complejos, como los fricativos o africados palato-alveolares (/tʃ/, /ʃ/), las fricativas dentales (/ð/, /θ/) y la fricativa palato-alveolar sonora (/ʒ/).

En esta misma línea, Moya Guijarro indica que, al inicio de la fase de desarrollo del niño nativo, este tiende a realizar agrupaciones consonánticas que se simplifican en un solo sonido consonántico, que suelen ser los de mayor sonoridad, como la /d/ en lugar de la [st] sorda en posición inicial (*stamp*→/dæm/; stain→/deɪn/). Además, los sonidos sordos seguidos de una vocal tienden a ser sonorizados y exagerados en esta fase. Con respecto a las consonantes fricativas (/f/, /z/, /ʃ/) y africadas (/dʒ/, /tʃ/) tienden a ser emitidos empleando sonidos similares, como los plosivos consonánticos (*bandage*→/bændɪd/).

La investigación llevada a cabo por Moya Guijarro (2004) en niños de la etapa de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, se centró en analizar las dificultades y facilidades para la producción de sonidos consonánticos, aprendizaje de vocabulario y de las estructuras interrogativas inglesas, teniendo en cuenta las particularidades que se dan en los niños nativos de habla inglesa.

En lo que respecta a la pronunciación (Moya Guijarro, 2004), se pudo observar que los aprendices de LE Inglés, en sus primeras fases de aprendizaje, tenían una mayor facilidad para la adquisición de los sonidos plosivos y nasales, así como de los sonidos /tʃ/ (africada sorda), /f/ (fricativa), /s/ (sorda), /θ/ (interdental) y /l/ (lateral), debido a la semejanza de estos con el español. En cambio, los sonidos /ʃ/, /ʒ/, /dʒ/, /ð/, /z/, /r/ y /h/ son los que entrañan mayor dificultad, bien debido a la no existencia de estos sonidos en la L1 de los aprendices, o bien a su confusión con sonidos parecidos de la L1. Así pues, el fonema africado /dʒ/ suelen reproducirlo como una semiconsonante palatal, el sonido interdental /ð/ lo suelen adquirir correctamente al final de la Educación Primaria, el sonido sordo /z/ (solo existente en español en casos excepcionales de palabras cuya [s] precede a una consonante sonora, como la palabra “mismo”) lo confunden con el fonema /s/ español, el sonido post-alveolar /r/ tienden a reproducirlo como la /r/ vibrante y alveolar española, y el sonido glotal fricativo /h/ (aspirado) tienden a articularlo como el sonido velar fricativo de la [j] española.

En la Tabla 6 se puede observar una comparativa de los procesos de adquisición/ aprendizaje de la pronunciación de la lengua inglesa entre niños nativos de habla inglesa (Aldridge, 1991) y niños españoles aprendices de inglés LE (Moya Guijarro, 2003). Como se puede apreciar, los procesos son similares, con la única diferencia que el niño español adquiere un poco más tarde aquellos sonidos que no están presentes en su L1. Moya Guijarro (2004) apuntó a que la causa de esto era debido a que el único contexto donde se desarrollaba la lengua inglesa era en el aula de LE Inglés, y por ello la única forma de que esta pueda adquirirse de una forma similar a la L1 (de forma inconsciente) era por medio de un enfoque natural, a través de actividades lúdicas.

Tabla 6

Comparación adquisición fonológica entre niños nativos de habla inglesa y niños españoles aprendices de LE Inglés

NIÑOS NATIVOS DE HABLA INGLESA ALDRIDGE (1991)		NIÑOS ESPAÑOLES APRENDICES DE LE INGLÉS MOYA GUIJARRO (2003)	
Fonemas consonánticos	**Edad Media de Aprendizaje**	**Fonemas consonánticos**	**Edad Media de Aprendizaje**
/p/, /b/, /m/, /h/, /n/, /w/	1-2 años	/p/, /t/, /k/	3-4 años
/k/, /g/, /d/, /t/, /ŋ/	2 años	/b/, /d/, /g/	3-4 años
/f/, /j/	2-3 años	/m/, /n/, /ŋ/	3-4 años
/r/, /l/, /s/	3 años	/l/	3-4 años
/ʧ/, /ʃ/	3-4 años	/s/, /f/	3-4 años
/z/, /ʤ/	4 años	/ʧ/, /θ/	3-5 años
/θ/	4-6 años	/z/	6-8 años
/ð/	5 años	/ʤ/	6-8 años
/ʒ/	6 años	/ʃ/, /ʒ/, /ð/, /r/, /h/	7-8 años en adelante

Fuente: elaboración propia a partir de las tablas expuestas en Moya Guijarro (2003) y Aldridge (1991).

Además, el investigador añade que el proceso de simplificación de sonidos que transcurre en el niño nativo también sucede en el aprendiz de LE Inglés, especialmente con aquellos sonidos que no existen en su L1. Por lo tanto, tiende a realizar agrupaciones consonánticas como el caso de la palabra *pretty* la cual pronuncia como /pɪtɪ/. El niño aprendiz de LE, de forma similar al niño de habla inglesa, posee una mayor facilidad para percibir y comprender sonidos que para emitirlos correctamente.

Finalmente, Moya Guijarro también señala que los patrones de entonación de una lengua son los primeros que aprende el niño en su L1, lo que se aplica de forma similar en el aprendizaje de la LE Inglés. Por ello sugiere la implementación en el aula de LE Inglés de *input* variado y repetitivo, en contextos reales y significativos en los que el aprendiz de LE pueda escuchar e identificar los sonidos de la L2 inglesa, proporcionándole un *feedback* correctivo natural.

Si comparamos la investigación de Moya Guijarro (2003) con lo que expuso Kenworthy (1987) acerca de las dificultades de pronunciación en la lengua inglesa que presentan los españoles, tiene bastante sentido. Kenworthy (1987) señaló que los aprendices españoles de LE Inglés presentaban dificultades en la articulación de los sonidos consonánticos /v/ (la pronuncian igual que la /b/), /ð/ (no realizan una

distinción con el fonema alveolar sonoro /d/, cuando debería emitirse como una dental sonora), /θ/ (solo presenta dificultad en algunas variedades de la lengua española, en los de habla castellana no se presenta), /z/ (la emiten igual que la /s/ alveolar sorda), /ʃ/ (la emiten como la /s/ alveolar sorda o la confunden con el sonido palato-alveolar sordo /tʃ/, como con la palabra *cherry* que pronuncian como "sherry"), /dʒ/ (suelen confundirlo con el sonido palato-alveolar sordo /tʃ/), /ʒ/ (no la articulan), /j/ (la confunden con el sonido palato-alveolar sonoro /dʒ/), /w/ (la confunden con el sonido velar sonoro /g/, como "gwent" en lugar de *went*), /h/ (o bien suelen omitirla o bien suelen pronunciarla de forma sonora como la [j] española, también la confunden con la /dʒ/ como en *ham* que pronuncian como "jam"), /r/ (tienden a articularla como en su L1, de forma vibrante con la consonante rótica percusiva /ɾ/) , y la /ŋ/ (cuando va al final, la suelen pronunciar con el fonema /g/ o tienden a omitirla).

En cuanto a las vocales que presentan más dificultades a los discentes de LE Inglés, Kenworthy señala las siguientes: la /eɪ/ (la confunden con el fonema /e/, como *ages* y *edges*), la /ʌ/ (no existente en español, aunque parecido a la /a/ española, por lo que tienden a reproducirlo con este último fonema), la /iː/ (emplean el fonema /ɪ/), la /uː/ (no la distinguen de la /ʊ/) y la /ə/ (la schwa no existe en el español). Además, con respecto a este grupo, Kenworthy (1987) señaló de forma general que el aprendiz español no hace distinción alguna entre las vocales largas y cortas, tendiendo siempre a pronunciarlas de forma corta).

Por otra parte, en lo que se refiere a las agrupaciones con consonantes, cabe destacar lo que expone la investigadora (Kenworthy, 1987) en relación con los fonemas /s/, /t/ y /d/. Dependiendo de la posición de la [s] en las palabras, cuando esta se sitúa al principio de un grupo consonántico, los aprendices españoles tienden añadir una vocal delante de la /s/ en agrupaciones consonánticas (como Spain pronunciado como "Espain"). Cuando la [s] se sitúa al final de palabras formando plurales, se inclinan por generalizar en su pronunciación utilizando el fonema /s/ (como *pens* que lo pronuncian diciendo "pence" en lugar de indicar el plural de *pen*). En cuanto a los fonemas /t/ y /d/, cuando estos se sitúan al final de una palabra, tienden a omitirlos o a añadirles una vocal entre las dos consonantes (como *laughed* pronunciado literalmente como se lee o haciendo el infinitivo).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, en la Tabla 7 se recoge una selección de los fonemas que ofrecen mayor dificultad de pronunciación a los discentes españoles de LE Inglés.

Tabla 7

Dificultades de pronunciación en la lengua inglesa que presentan los españoles (Kenworthy, 1987)

	FONEMAS PROBLEMÁTICOS EN APRENDICES ESPAÑOLES DE LE INGLÉS	ERRORES O APROXIMACIONES
CONSONANTES	/v/	/b/
	/ð/	/d/
	/z/	/s/
	/ʃ/	/s/
	/tʃ/	/ʃ/ (a veces)
	/dʒ/	/tʃ/ o /x/
	/ʒ/	No la articulan
	/j/	/dʒ/
	/w/	/g/
	/h/	/x/; omisión
	/s/	Dificultad en la posición inicial (añaden vocal)
	/t/	Dificultad en la posición final (omisión o añaden vocal)
	/d/	Dificultad en la posición final (omisión o añaden vocal)
	/r/	/r/
	/ŋ/	/g/; omisión
VOCALES	/eɪ/	/e/
	/ʌ/	/a/
	/iː/	/ɪ/
	/uː/	/ʊ/
	/ə/	No la articulan

Fuente: elaboración propia.

Por último, en lo que se refiere a los aspectos suprasegmentales, Kenworthy (1987, p. 155) señala una serie de dificultades para los aprendices de habla española con respecto a las siguientes características:

- **Acentuación de palabras:** en las palabras compuestas y las combinaciones de adjetivo + sustantivo tienden a tener dificultades para distinguir su acentuación (como *blackbird*, tendiendo a acentuar ambas).
- **Acentuación de frases:** en inglés se tiende a acentuar ciertas palabras en las frases para centrar la atención sobre algo y crear un significado (*I have some books* y *I have some books* expresan significados diferentes para el hablante). La dificultad que entraña para los españoles es el hecho que en el español se tiende a transmitir esos significados mediante palabras específicas (como *I can do that* acentuando en *can*, mientras que en español se reduce a la palabra “sí”, sin enfatizar). Por lo tanto, a los aprendices

españoles les costará entender esta característica significativa y expresiva del inglés, además de tener dificultades para incorporarla en su producción.

- **Entonación:** en concreto, se resaltan tres áreas características: rango tonal, movimiento descendente final y las variaciones ascendentes y descendentes. Con respecto a la primera, debido a la cualidad característica del español en la que existe un rango tonal limitado (frecuencias más graves, como veremos más adelante) a diferencia del inglés donde existe más variedad tonal (comenzando bastante alto al principio y terminando bastante bajo en su rango), el aprendiz español se encontrará más restringido a la hora de variar el tono en frases u oraciones. En cuanto a la segunda, los hablantes ingleses al final de una frase suelen ascender ligeramente el tono para terminar con un descenso bastante acusado, mientras que el hablante español al acabar una frase utiliza un tono plano, sin producirse un ligero ascenso antes del descenso. Finalmente, en relación a la tercera área, los aprendices españoles presentan dificultades para realizar ascensos y descensos sistemáticamente en su discurso, sobretodo en frases cortas o de una sola sílaba (como “oh”), quizá debido a la timidez o inseguridad para reproducir dichos juegos de variación tonal.

En relación con lo anteriormente expuesto, conviene destacar como curiosidad las investigaciones de Pérez-Guillot (Buendía-García, Agustí-Melchor, Pérez-Guillot, Cerna, y Capitán, 2017; Pérez-Guillot, 2020; Pérez-Guillot y Conejero, 2019) en relación con el papel fundamental que juega el oído para la comprensión y expresión oral.

Dentro de la perspectiva del funcionamiento del cerebro y los procesos implicados en el aprendizaje, será importante prestarle atención al fenómeno de la *lateralidad*, el cual es definido por Dorsch (citado en Pérez-Guillot, 2020) como el predominio lateral y acentuación lateral en la estructura y funciones de los órganos duplicados. Al igual que existe una lateralidad con las manos o los pies, esta también está presente en otros órganos de nuestro cuerpo, como el oído. Así pues, en el cerebro existen diferentes funciones que son dominadas bien por el hemisferio izquierdo o bien por el hemisferio derecho. El hemisferio izquierdo corresponde con las funciones del lenguaje oral y escrito. Por su parte, el hemisferio derecho se encarga de las funciones no verbales y de tratar la información visual-espacial.

Además, esta última, de acuerdo con el estudio de Pérez-Guillot (2020), se encarga también de tratar algunas características del lenguaje como la prosodia y la entonación, procesando la información emocional y, de esta forma, permitiendo la comprensión del contexto en el que se desarrollan los mensajes.

Pérez-Guillot (2020) centró su investigación en los factores neuropsicológicos de la lateralidad y los procesos de percepción que influyen en el aprendizaje, en especial de las funciones auditivas. De esta forma, el oído dominante captura las frecuencias sonoras del mensaje lingüístico. Dicho de otro modo, el hemisferio dominante decodifica el mensaje mientras que el otro hemisferio recibe la información visual, integrándose ambas informaciones tanto en el hemisferio derecho como en el izquierdo, procesando la información en su conjunto.

De esta forma, Pérez-Guillot y Conejero (2019) afirman que el aprendizaje de una LE está influenciado por los sonidos que escuchamos, es decir, hablamos como escuchamos. Por ello, el oído es un órgano que juega un papel importante en esto y un correcto funcionamiento del mismo repercutirá en una mejor capacidad de comprensión, y, por ende, en una mejor producción oral. Al igual que afirmaron Moya Guijarro (2003; 2004) y Kenworthy (1987) acerca de la existencia de una mayor capacidad para percibir sonidos de las primeras etapas de los niños, los investigadores también afirman esto señalando que desde que el ser humano nace, tiene su oído expuesto y receptivo a todo tipo de frecuencias de sonidos, disponiendo de una amplia gama de rango frecuencial. Es a partir de los seis años cuando el oído comienza a perder esa gran percepción de frecuencias, limitándose a la frecuencia de la lengua materna. Pérez-Guillot y Conejero (2019) desvelan datos significativos acerca de las distintas frecuencias sonoras que posee cada lengua, en especial del ruso, inglés y español. A este respecto, llama la atención la diferencia de rangos sonoros que existe entre el inglés y el español, situándose en el caso del primero en una frecuencia sonora entre los 4.000Hz y los 10.000 Hz, mientras que el segundo se sitúa en una escala frecuencial entre los 125 Hz y los 2.500 Hz (Pérez-Guillot y Conejero, 2019). En virtud de las evidencias anteriores, se puede afirmar que el español posee una frecuencia más grave y limitada en comparación con el inglés. Este es uno de los motivos por los que a los aprendices españoles de la LE Inglés les resulta complejo captar ciertos sonidos del inglés, al encontrarse estos sonidos en un rango de frecuencia más alto que al que están

habituados los oídos de estos aprendices, y, por consiguiente, termina afectando a su producción oral en esta lengua. Si a ello le sumamos la importancia que tiene la entonación en el inglés para la comprensión de los mensajes (Kasper y Dahl, 1991), se hace necesario, pues, prestarle atención a estas dificultades en el aula de LE Inglés.

Es por ello que Pérez-Guillot (2020) apuesta en su investigación por un *reset* del oído, es decir, en la estimulación neurosensorial para entrenar y reeducar el oído a la percepción de esas frecuencias naturales pérdidas por la falta de uso, puesto que este órgano es el puente principal con el cerebro. De ahí nace su proyecto pionero de investigación en España de estimulación neurosensorial, en colaboración con *Isora Solutions,* por medio del método *TOMATIS*. A través de unos auriculares inalámbricos y otros dispositivos electrónicos suministrados por *Isora Solutions,* se sometió a un grupo de participantes, amplio y variado (con distinto nivel de umbral de dominio de la lengua inglesa) de la comunidad universitaria de la Facultad de Administración y Dirección de Empresas de la UPV, a un programa de estimulación neurosensorial diseñado por periodos, cuya etapa inicial involucraba la audición de música clásica. Además, por medio de los auriculares inalámbricos con micrófonos integrados, los cuales facilitaban la conducción ósea de los sonidos, los participantes podían escuchar tanto sus propias producciones emitidas *in situ* como las de sus compañeros, permitiéndoles ser conscientes de su propia pronunciación (Pérez-Guillot y Conejero, 2019). Entre las actividades que se emplearon para trabajar la apertura del oído y la pronunciación, se incluía la escucha de textos leídos originalmente en inglés por nativos y la lectura en voz alta de los mismos por parte de los participantes, además de combinarlos con periodos de audición musical y actividades de *speaking*.

De acuerdo a los investigadores (Pérez-Guillot, 2020; Pérez-Guillot y Conejero, 2019), la conclusión de estos estudios fue y está siendo bastante positiva y efectiva, notándose un aumento del rango de frecuencias de percepción de los participantes, además de mejorar la producción oral de estos. De esta forma, se puede comprobar la relevancia de poseer un oído sano y el trabajar las frecuencias de percepción para asegurar una comunicación efectiva y social.

Volviendo la mirada hacia los procesos biológicos que influyen en el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua extranjera, nos encontramos con el factor de la edad y los procesos de lateralización. La denominada *hipótesis del período crítico* de Lenneberg (citado en Pinter, 2011) establece un periodo biológico durante el cual se dan las condiciones óptimas para la adquisición de un segundo idioma. Dentro de este periodo existen una serie de implicaciones con la lateralización cerebral, en la que, al final de este periodo crítico (en la pubertad), se establecen diferentes funciones para cada hemisferio del cerebro. De acuerdo con Krashen (1973), al contrario de lo que pensaba Lenneberg, este proceso de lateralización se completa mucho antes de la pubertad (a los cinco años), y que realmente lo que implicaba ese final del periodo crítico era una pérdida de plasticidad cerebral en el aprendiz, resultándole más complejo adquirir una pronunciación natural de la L2, aunque no imposible. Aun así, existen investigadores que discrepan sobre la influencia determinante del periodo crítico y hablan más de "periodos sensibles" en los cuales transcurren diferentes elementos para la adquisición de una L2. Otros investigadores hablan de la influencia de las habilidades psicomotrices, donde la plasticidad del sistema nervioso central influye sobre la adquisición natural de la morfología y sintaxis de la L2, mientras que el funcionamiento de la neuromusculatura juega un papel crucial en el dominio de la fonología de la L2 (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin, y Griner, 2017).

Por su parte, Pinter (2017) señala que existe un consenso general sobre las ventajas que poseen los niños para aprender una L2, como es el tener una mayor facilidad para adquirirla, así como su sistema fonológico. Es decir, son mucho más sensibles a los sonidos y al ritmo de la L2, sin suponerles ningún problema el imitar los patrones de entonación, debido a que presentan unos menores niveles de ansiedad o timidez para ello. Aunque la autora también señala que los aprendices adultos poseen una serie de estrategias que suplen las dificultades que puedan tener en el aprendizaje/adquisición de una L2, al presentar una mayor maduración de los procesos mentales. Si bien es cierto que, de acuerdo a la investigadora, podrán presentar problemas de pronunciación, quizá debido a factores como el sentido de la identidad y la cultura, pero esto solo dependerá del individuo pues existen casos de aprendices adultos que han adquirido una pronunciación casi nativa. Esto está ligado a lo que indican Celce-Murcia et al (2017), donde concluyen

que la hipótesis del período crítico no tiene en cuenta las diferencias de adquisición de una L2 entre el niño y el adulto. Asimismo, tampoco tiene en cuenta ciertos aspectos del contexto de los hablantes, como la cantidad de *input* expuesto, las expectativas lingüísticas que posean, la permeabilidad del ego, y la actitud y motivación hacia la lengua meta.

Pinter (2011), en relación con los niños aprendices de una L2, señala la importancia que jugarán los contextos informales y formales, siendo mejores los primeros para la adquisición natural de una lengua. Un ejemplo de contexto informal sería el patio de la escuela de un infante que ha emigrado a un país en donde se usa la lengua meta. El niño tendrá la motivación de aprender la lengua debido a que quiere jugar y hacer amigos. Esta implicación resultará importante en nuestro trabajo a la hora de crear contextos en el aula que motiven al aprendizaje de la LE Inglés.

Otro punto a tener en cuenta en el proceso de adquisición/aprendizaje de una L2/LE sería la *corrección fonética*. De acuerdo con Elliott (1997), la corrección fonética es importante para el avance de la competencia comunicativa del aprendiz de L2/LE, pues de lo contrario lo inhibiría sin realizar ningún progreso. La fosilización de errores que planteaba Selinker (1972) implicaba que en la *interlengua* del aprendiz existieran una serie de características inconscientes (ya sea de tipo gramatical, fonológico, lexical, etc.) ajenas a la transferencia de lenguaje, impidiéndole conseguir una competencia comunicativa de la L2 similar a la de su L1. Esta fosilización de errores puede apuntar a varios posibles factores, como el factor biológico de la edad, los procesos de transferencia residual de otra lengua, el nivel de ansiedad comunicativo, la falta de contextos que faciliten el aprendizaje de la L2, la falta de motivación u oportunidades para practicar la lengua y el tipo de *feedback* que reciba cuando produce la L2 (Selinker y Lamendella, 1978).

Richards (1971) clasifica en tres categorías los tipos de errores que comenten los aprendices: *errores de interlengua*, *errores de intralengua* y *errores del desarrollo*. La primera hace referencia a aquellos errores causados por una transferencia negativa de la lengua materna. La segunda se refiere a aquellos errores cometidos por la complejidad de la lengua meta, y que, por lo tanto, se

presentan en la mayoría de los aprendices. Y la tercera se refiere a aquellos errores cometidos de forma natural por el estadio de desarrollo del lenguaje en el que se encuentra el niño.

Bartolí (2005) señala la importancia de una buena adquisición de la pronunciación para evitar que surjan obstáculos en la comunicación y permitir una mejor aceptación entre los hablantes nativos de la lengua meta, pues de lo contrario exigiría una atención permanente por parte del receptor o incluso convertirse en objeto de mofas.

Por último, conviene destacar las consideraciones que realiza Gutiérrez (2010) acerca de la enseñanza del *ritmo* como elemento importante en la enseñanza de la pronunciación de la LE Inglés. De acuerdo con el investigador, la práctica de la pronunciación debería considerarse como algo natural, puesto que, en la práctica comunicativa, esta se encuentra englobada junto a otros elementos como la gramática, el vocabulario y la pragmática. Por ello señala que la enseñanza de aspectos relativos a la pronunciación de una LE son necesarios, especialmente cuando la instrucción de esta transcurre lejos del entorno nativo. Así pues, indica que la integración de la enseñanza del ritmo para su adquisición, facilita el aprendizaje de la entonación, debido al estrecho vínculo que existe entre ambos subcomponentes de la prosodia inglesa. Igualmente, el autor señala que la enseñanza del ritmo supone una base ideal para el aprendizaje de las formas fuertes y débiles.

Entrando en términos teóricos acerca de los elementos prosódicos existentes en cada una de las lenguas, Gutiérrez (2010) indica que cada lengua tiene intrínsecamente un ritmo que posee una serie de características fonéticas peculiares que le son propias, como la temporalización (*timing*) y la acentuación de secuencias segmentales. Por lo que, las implicaciones que se desprenderían de esto en la lengua oral serían de carácter sustancial, como indica el autor de la siguiente forma:

> El manejo incorrecto de los parámetros del acento y la temporalización silábica, contribuye a confundir al interlocutor nativo mediante focalizaciones acentuales erróneas que atraen la atención de aquel hacia elementos

> espurios de la cadena hablada, distrayéndola de otros realmente importantes para la descodificación correcta del mensaje (Gutiérrez, 2010, pp.202-203).

De hecho, curiosamente esto mismo que señala Gutiérrez acerca del ritmo, fue anteriormente también señalado por el investigador Sanz González (1999), quien afirmó lo siguiente:

> Aunque el hablante inglés haga esfuerzos para entender al extranjero que usa pautas rítmicas diferentes a las inglesas, en no pocas ocasiones se ve imposibilitado para comprender lo que oye, y la causa que impide la comprensión del mensaje por un nativo estriba en que el hablante extranjero está aplicando indiscriminadamente pautas rítmicas ajenas a la lengua inglesa, las castellanas, por ejemplo, al hablar inglés. (p.134)

De este modo, queda claro que la enseñanza del ritmo es un aspecto muy relevante en la enseñanza de la destreza oral del inglés que debe introducirse desde niveles elementales.

Retomando el estudio de Gutiérrez (2010) acerca del ritmo, el autor resalta una serie de diferencias significativas entre los ritmos prosódicos de la lengua española y la lengua inglesa. En el caso de la lengua española, pertenece al grupo de las silábicamente acompasadas y se distingue por la alternancia entre las sílabas tónicas y átonas dentro del pie rítmico[8], con una temporalización isosilábica[9], evitando que actúe completamente como elemento integrador del ritmo. En cambio, en el caso de la lengua inglesa, esta pertenece al grupo de las lenguas

[8] Terminología que deriva del mundo de la música y la danza medieval, donde el pie servía como medidor para marcar el ritmo de una canción. En el campo de la lingüística, el pie rítmico refiere a la unidad métrica que mide la alternancia entre sílabas largas y breves, existiendo dos tiempos, uno de ascenso y otro de descenso (fuerte y débil). Según Sanz González (1999), Abercrombie y Halliday fueron autores muy influyentes con sus teorías sobre la estructura rítmica del discurso inglés, introduciendo claras semejanzas con el pie de la métrica clásica. El pie rítmico supone también una especie de patrón sistemático del ritmo existente en la cadena hablada de una lengua. De este modo, el inicio del pie se realiza con una sílaba tónica, englobando a todas las sílabas átonas que se encuentran *a posteriori*, hasta llegar a la siguiente sílaba acentuada (Sanz González, 1999, p.136).

[9] Palabras que tienen el mismo número de sílabas.

acentualmente acompasadas, y además de darse esa alternancia entre sílabas tónicas y átonas dentro del pie rítmico, se produce una temporalización entre ellas en intervalos interacentuales, produciéndose una isocronía[10] acentual. En el caso del español, la duración del ritmo se encuentra marcada en función del número de sílabas que se encuentra en su pie rítmico (isosilábica), lo que hace que se encuentre alejado de una isocronía acentual, siendo esta característica el motivo principal de la diferencia de ritmo entre ambas lenguas. Esto mismo es señalado por Cuenca Villarín (2000) en su investigación, donde además indica que en la lengua inglesa prevalecen las estructuras silábicas cerradas, frente al español donde predomina la estructura silábica de "consonante +vocal".

Otra serie de características prosódicas influyentes y distintivas entre el ritmo de la lengua española y el ritmo de la lengua inglesa que señala Gutiérrez (2010), sería la existencia de vocales débiles y la compresión de la temporalización de los segmentos en la lengua inglesa, ambos ausentes en la lengua española pero sí presentes en la lengua inglesa. En esta misma línea, el investigador señala las diferencias de pie rítmico entre el inglés y el español, dándose en esta última una mayor presencia de isosilabismo y una menor duración de las sílabas tónicas y átonas, mientras que en la primera le otorga mayor duración diferencial entre tónicas y átonas. Además, en lo que se refiere a la compresión de la duración silábica dentro de un pie rítmico, a mayor número de sílabas, el inglés tiende a realizar una compresión mucho mayor de la que realiza el español. Esto explica el isosilabismo del español, que al encontrarse ausente una comprensión silábica significativa en su pie rítmico, refuerza en una misma duración de las sílabas. Por otro lado, la compresión silábica del inglés, a diferencia del español, no anula las diferencias de tiempo entre silabas tónicas y átonas. Además, Gutiérrez vuelve a incidir que el inglés posee pies rítmicos con tendencia casi completa hacia la isocronía, lo que lo convierte en un rasgo distintivo especial a tener en cuenta.

Por ello, Gutiérrez (2010) señala una serie de elementos que son característicos e importantes dentro del ritmo de la lengua inglesa, y que el profesor de LE Inglés debería de tener en cuenta para la enseñanza del ritmo en el aula:

- Alternancia rítmica

[10] División rítmica del tiempo producida en partes iguales por una lengua.

- Debilitamiento vocálico
- Temporalización de sílaba y pies rítmicos
- Isocronía acentual
- Compresión silábica
- Regla de duración silábica[11]

Por otra parte, y siendo conscientes de las peculiaridades distintivas del ritmo entre el español y el inglés, Taylor (1981) indica que una de las mayores dificultades que se encuentran en aprendices extranjeros en el aprendizaje de una L2 es el ritmo. Gutiérrez (2010) pone en relieve los errores de ritmo que se producen en los aprendices españoles de LE Inglés, clasificándolos en dos grupos: los *errores de interferencia* (producidos por la transferencia de los rasgos presentes en su L1) y los *errores evolutivos* (los que suceden de forma natural en los nativos y son propios del nivel de desarrollo del aprendizaje de una lengua). En el caso de los errores de tipo del primer grupo, el autor señala que los alumnos tienen tendencia a realizar una producción oral con una duración de sílabas tónicas y átonas inferior a los hablantes de lengua inglesa. Esto coindice con los datos de la investigación de Yuan (2010), donde en su estudio comparó la producción oral de la L2 en hablantes franceses, alemanes, italianos, rusos y españoles, con la producción oral de nativos de habla inglesa. Los resultados de dicha investigación indicaban que se producía una transferencia inconsciente del ritmo de la L1 de los hablantes extranjeros a su producción oral de la L2 inglés.

Continuando con las dificultades que presentan los aprendices españoles, Gutiérrez (2010) añade que estos no alargan las sílabas tónicas ni acortan las átonas. En cuestiones de temporalización de los pies rítmicos del inglés, el autor indica que la producción de los aprendices de LE Inglés tiende a presentar anisocronía en lugar de isocronía, presentando indicios de fosilización. En cuestiones de acentuación, los alumnos de LE Inglés no debilitan adecuadamente las vocales átonas del inglés, debido a que en su L1 ni existe ese fenómeno de debilitamiento vocálico ni tampoco la doble forma de fuerte y débil de ciertas palabras que sí se dan en la lengua inglesa. Con respecto a los errores de tipo del

[11] Cuando una sílaba larga va seguida de otra larga, la primera se le dota de una mayor duración. En cambio, cuando una sílaba larga va seguida de una sílaba corta, la duración de la primera sílaba se acorta también (Gutiérrez, 2010, p.205).

segundo grupo, el investigador señala que en las producciones orales de los alumnos de LE Inglés, se observa que presentan un tiempo más lento, con un exceso de pausas y falsos arranques provocado por una baja competencia lingüística y por el factor de la ansiedad.

De este modo, Gutiérrez propone la enseñanza de las formas débiles por medio del ritmo y la enseñanza de las formas fuertes mediante la entonación. También indica que la enseñanza del ritmo de la lengua inglesa es un tema que se debería tratar desde la Educación Primaria puesto que se encuentra entre los niveles determinantes para una buena adquisición del ritmo de la L2. Asimismo, afirma que la enseñanza del ritmo en los niveles iniciales resulta un elemento fácil de enseñar, facilita la erradicación de la fosilización de errores rítmicos, que en etapas superiores son mucho más complicados de eliminar. Además, otra de las ventajas que señala el autor acerca de una enseñanza temprana del ritmo, es que facilita la enseñanza-aprendizaje de la entonación, evitando que los alumnos puedan cometer futuros errores de interferencia. Esto mismo es señalado por Sanz González (1999), donde además propone que la enseñanza de esta se puede realizar por medio de las rimas infantiles, resultando ser actividades naturales y motivadoras para los niños.

Por otra parte, Gutiérrez (2010) indica que la enseñanza del ritmo debe hacerse desde una metodología de tipo explicita-inductiva, en donde el alumno deduzca las reglas a partir de la realización de las actividades. De esta forma, para la enseñanza de los componentes rítmicos, esta se debería de abordar tanto de forma receptiva (exponiendo al alumno desde el primer día con patrones rítmicos) como de forma productiva (pudiendo ser globalizada y parcial, poniendo el foco sobre ello de forma alternada con otros contenidos de la programación didáctica de aula). De esta forma, para el autor, la enseñanza temprana y globalizada-parcial del ritmo en los niveles elementales (Educación Primaria) evitaría la necesidad de una enseñanza parcial del ritmo en niveles preintermedios (Educación Secundaria) y superiores, permitiendo en estos últimos niveles un tratamiento más práctico y globalizado del ritmo.

Tras lo expuesto anteriormente, consideramos importante conocer los errores de pronunciación que cometen los alumnos para poder ayudarles a seguir

avanzando en su competencia fonológica, evitando que se produzcan fosilizaciones y facilitando una comunicación efectiva en la L2/LE. El factor de la edad será también importante considerarlo para aprovechar las ventajas que proporcionan cada etapa. En lo que a este estudio atañe, los participantes de nuestra investigación serán alumnos de sexto de Educación Primaria, cuya edad oscilará entre los 11-12 años, por lo que se encuentran en una etapa intermedia donde se podrán aprovechar las ventajas de las dos etapas biológicas.

III.1.3 La presencia de la pronunciación como contenido en el MCER y en el currículo de Educación Primaria

Como ya se señaló en el *Capítulo I*, la enseñanza de la pronunciación se encuentra contemplada en el MCER (2002) como parte del desarrollo de la competencia comunicativa. Esta se observa de forma integral y por ello se menciona a lo largo de todo el desarrollo de dicho documento. Sin embargo, dedica también diez apartados al desarrollo de la pronunciación, siendo el capítulo seis donde se le dedica un apartado especial de idéntico nombre. A continuación, se señalan los apartados donde se recoge y se trata la importancia de la competencia fonológica (Tabla 8).

Tabla 8

Capítulos y secciones del MCER donde se tratan los contenidos de pronunciación

Capítulos MCER (2002)	Secciones
Capítulo 2. Enfoque adoptado:	*2.1.2. La competencia comunicativa*
Capítulo 4. El uso de la lengua y el usuario o alumno	*4.1. Condiciones y restricciones*
	4.5. Procesos comunicativos de la lengua
Capítulo 5. Las competencias del usuario o alumno	*5.1.4. La capacidad de aprender (saber aprender)*
	5.1.4.2. La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes
	5.2.1.4. La competencia fonológica
	5.2.1.6. La competencia ortoépica.
Capítulo 6. El aprendizaje y la enseñanza de la lengua	*6.1. ¿Qué tienen que aprender o adquirir los alumnos?*
	6.4.7.9. La pronunciación
	6.5. Los errores y las faltas

Fuente: elaboración propia.

En el Capítulo 2 (Consejo de Europa, 2002), se hace referencia a la *competencia fonológica* dentro de las competencias lingüísticas de la competencia comunicativa. A ella se refiere junto a otras destrezas como la léxica y sintáctica, unido a otras que conforman la lengua como sistema. Por *competencia lingüística* se entiende aquella que posee el individuo y que hace uso de ella con destreza y calidad de conocimientos (el MCER ejemplifica con las distinciones fonéticas realizadas). Además, esta posee una organización cognitiva y una forma de almacenar esos conocimientos, estableciendo distintas redes asociativas (por ejemplo, la elección del léxico) y organizando su accesibilidad. El MCER indica que estos conocimientos pueden ser conscientes o inconscientes, ejemplificando con el dominio de un sistema fonético. De este modo, desde el primer momento el MCER pone en relieve la importancia de la calidad y el dominio fonético de una lengua para una buena competencia lingüística.

Si seguimos más adelante, en el mismo Capítulo 2 del MCER se hace referencia indirectamente a la pronunciación en las competencias pragmáticas. En dichas competencias, el MCER indica que son en las que se hacen un uso funcional de los recursos lingüísticos, como la producción de las distintas funciones de la lengua y actos de habla, en contextos (escenarios) de intercambios comunicativos. Además, el MCER señala que estas competencias se refieren también al dominio del discurso, la cohesión y coherencia, los distintitos tipos de texto y la comprensión de la ironía y la parodia, siendo estas últimas las que tienen un gran impacto en las interacciones y entornos culturales en los que se desarrolla. De esta forma, se puede entender que los aspectos suprasegmentales de la pronunciación juegan un papel importante en la comunicación, además de la necesidad de proveer contextos que faciliten su desarrollo y conocimiento de la cultura en la que se desarrolla la lengua. Por ello, las dramatizaciones serán un recurso valioso para trabajar esto, máxime si lo llevamos al contexto cinematográfico, el cual trataremos con más detalle en el *Capítulo IV* de esta tesis. En el aspecto cultural, será necesario complementar los contenidos de la lengua junto con conocimientos relativos a la cultura donde se desarrolla esta. La introducción de la literatura tradicional británica junto al cine en el aula de LE Inglés formará un tándem perfecto para crear ese contexto de interacción comunicativa y cultural.

En el Capítulo 4, en el contexto del aprendizaje y uso de la lengua, concretamente en el apartado *4.1. Condiciones y restricciones*, se vuelve a incidir en la importancia del desarrollo de una buena pronunciación en los usuarios o alumnos aprendices de una LE. En ella refiere a la necesidad de enseñar a los alumnos a tener una pronunciación especialmente clara para asegurar la comprensión del receptor (sobre todo a la hora de realizar declaraciones públicas). Por ello, el MCER resalta la importancia de proveer materiales de calidad para su enseñanza. Además, en las dificultades que pueden existir en situaciones de comunicación, señala como la primera condición en el habla la claridad de pronunciación. De nuevo, se puede observar como el MCER resalta la importancia de esta. Dentro de este mismo capítulo, aparece otro apartado (*4.5. Procesos comunicativos de la lengua*) donde pone en relieve una vez más la importancia de una buena dicción en la LE, indicando que el alumno, para hablar, deberá realizar y conocer con destreza cómo articular el enunciado (destrezas fonéticas), junto con la planificación y organización del mensaje (destrezas cognitivas), y la formulación de enunciados lingüísticos (destrezas lingüísticas). Por otro lado, no solo se queda en el conocimiento de la pronunciación a nivel de producción, sino también a nivel de percepción, indicando que el alumno para escuchar deberá saber, entre otros elementos, percibir el enunciado (destrezas fonéticas auditivas). Como ya comentamos en el apartado *1.1.,* la destreza de la pronunciación no solo se refiere a nivel productivo sino también a nivel perceptivo de los sonidos.

Prosiguiendo adelante con el documento del MCER, y en atención a la pronunciación, nos encontramos con el Capítulo 5, que incluye cinco apartados haciendo mención a esta destreza. El primero de ellos (*5.1.4. La capacidad de aprender (saber aprender)*), introduce al segundo apartado (*5.1.4.2. La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes*), indicando que para el desarrollo de la capacidad de aprender de una LE, se tendrá que proveer al alumno con una concienciación sobre el sistema de la lengua y sus funciones comunicativas, así como de las destrezas fonéticas generales, las destrezas para el estudio de la lengua y las destrezas de detección y análisis de la misma. Habida cuenta de lo comentado anteriormente, será necesario proveer una base para el desarrollo del aprendizaje de la competencia fonológica. A continuación de ese mismo apartado, le sigue el apartado *5.1.4.2.*, con referencia especial al sistema

fonético. En él se refiere a que el desarrollo general de la capacidad de pronunciación de los alumnos se verá facilitada si poseen las siguientes capacidades:

- La capacidad de distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas.
- La capacidad de percibir y de concatenar secuencias desconocidas de sonidos.
- La capacidad, como oyente, de convertir (es decir, de dividir en partes distintivas y significativas) una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos.
- La compresión o dominio de los procesos de percepción y producción de sonido aplicables al aprendizaje de una nueva lengua. (Consejo de Europa, 2002, p.105)

Siendo las cosas así, resulta claro el desarrollo de una conciencia y competencia fonológica en los aprendices de una LE. Efectivamente, en el apartado *5.2.1.4.*, dedica a definir la competencia fonológica, entendida como aquella que se focaliza en el conocimiento y la destreza perceptiva y productiva de los siguientes elementos:

- Las unidades de sonido (fonemas de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos, por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.)
- Fonética de las oraciones (prosodia): acento y ritmo de las oraciones; entonación.

- Reducción fonética: reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación, elisión. (Consejo de Europa, 2002, p. 114)

Dentro del mismo capítulo, vuelve a hacer acto de presencia la pronunciación en el apartado *5.2.1.6.*, con la competencia ortoépica, entendida como aquella capacidad para pronunciar adecuadamente partiendo de la forma escrita. De esta manera, según el MCER (2002), esta competencia entraña, entre otras características, la habilidad para consultar en diccionarios las representaciones de la pronunciación (dicho de otra forma, hace mención al uso de la transcripción fonética como herramienta de consulta para el alumno), así como comprender el funcionamiento de los signos de puntuación, la entonación y expresión de cualquier texto escrito leído en voz alta. Así pues, en el desarrollo de la destreza fonológica se deberá también trabajar en el aprendiz de LE la correspondencia de fonema-grafema, así como los aspectos suprasegmentales. Por este motivo, incluiremos en nuestra propuesta actividades que trabajen la competencia ortoépica a través de guiones de películas y fragmentos de libros clásicos para trabajar, también, la pronunciación desde esta dimensión.

En el Capítulo 6 del MCER (2002), dentro del apartado *6.1.* (sección *6.1.2.*), se destaca la importancia de que los aprendices de una segunda lengua conozcan los procesos fonológicos de la misma. Así pues, textualmente señala que (Consejo de Europa, 2002):

> Muchos fonemas se pueden trasladar de la lengua materna a la segunda lengua sin problemas. En algunos casos, los alófonos en cuestión pueden ser muy distintos; otros fonemas de la segunda lengua pueden no estar presentes en la lengua materna. Si no se adquieren o no se aprenden, se produce alguna pérdida de información, y pueden darse malentendidos. ¿Qué frecuencia e importancia pueden tener? ¿Qué prioridad se les debe dar? Aquí la cuestión de la edad o de la etapa de aprendizaje en que mejor se aprenden se complica por el hecho de que la adquisición de hábitos es más fuerte en el nivel fonético. Hacer conscientes los errores fonéticos y

> desaprender los comportamientos automatizados, sólo una vez que la aproximación a las normas nativas resulta totalmente apropiada, puede resultar mucho más costoso (en tiempo y esfuerzo) de lo que sería en la fase inicial del aprendizaje, sobre todo, en edad temprana. (pp. 130-131)

En efecto, una vez más el MCER reivindica la importancia de introducir en las aulas de L2/LE la enseñanza de la pronunciación, especialmente en edades tempranas, para evitar la fosilización de errores. Es por eso, que nosotros entendemos esta importancia y nuestra propuesta irá dirigida a la etapa de Educación Primaria, concretamente a sexto, curso de transición hacia la etapa de la ESO. Es ahí donde pretendemos ayudar a consolidar una base y mejorar aquellos aspectos que, debido a la edad de los alumnos, se pueden crear más fácilmente buenos hábitos de pronunciación en la L2/LE.

Siguiendo en esta misma línea, en el Capítulo 6 también se encuentra un apartado dedicado especialmente a la pronunciación (*6.4.7.9)*, en el cual sugiere formas de trabajar la misma con los alumnos. Entre ellos menciona los siguientes:

- Exposición a enunciados auténticos
- Imitación de los discursos procedentes del profesor, grabaciones de audios o videos de nativos (aquí entraría la proyección de fragmentos de películas o series en versión original)
- Leyendo en voz alta material textual
- Realizando actividades auditivas para acostumbrar el oído a los sonidos y entonaciones de la L2 y practicando ejercicios fonéticos de repetición
- Desarrollando la competencia ortoépica conociendo sus normas
- Realizando combinaciones de algunas o todas de las sugerencias anteriores

Finalmente, en el MCER le dedica un apartado (*6.5*) a la corrección de errores de la pronunciación, ortografía, vocabulario, morfología, sintaxis, uso y contenido sociocultural. Asimismo, el MCER en ese apartado deja a libre criterio del docente de LE la atención o no de estos aspectos, como por ejemplo, la corrección y fluidez fonética. En esta perspectiva, se podría avistar uno de los motivos por el que, de

forma habitual, en la enseñanza de la pronunciación suele quedar en el olvido, debido a la libre consideración de los docentes de LE.

Una vez analizado lo que dice el MCER acerca de la enseñanza de la pronunciación, nos adentraremos en el actualmente vigente currículo de enseñanza de la Primera Lengua Extranjera para Educación Primaria en la Región de Murcia (Decreto n.º 198/2014), primer nivel de concreción curricular, para examinar el tratamiento que este hace acerca de la pronunciación. En lo que a esta investigación nos concierne, nos centraremos en los contenidos referentes a sexto curso. Así pues, los bloques que hacen referencia a la destreza oral son *Bloque 1. Comprensión de textos orales* y el *Bloque 2. Producción de textos orales*.

En el *Bloque 1*, en relación con los contenidos sobre pronunciación entendida desde la dimensión perceptiva, encontramos como contenido "Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación" (Decreto n.º 198/2014, p.33277), haciendo referencia a contenidos segmentales y suprasegmentales de la pronunciación.

Como criterios de evaluación en relación con los contenidos de pronunciación encontramos (Decreto n.º 198/2014):

- Discriminar patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos y reconocer los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos.
- Identificar el sentido general y los puntos principales en textos orales muy breves y sencillos en lengua estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, articulados con claridad y lentamente y transmitidos de viva voz o por medio técnicos, sobre temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses en contextos cotidianos predecibles o relativos a áreas de necesidad inmediata en los ámbitos personal, público y educativo, siempre que las condiciones acústicas sean buenas y no distorsionen el mensaje, se pueda volver a

escuchar lo dicho o pedir confirmación y se cuente con apoyo visual o con una clara referencia contextual.

- Distinguir la función o funciones comunicativas principales del texto (p.e. una demanda de información, una orden, o un ofrecimiento) y un repertorio limitado de sus exponentes más habituales, así como los patrones discursivos básicos (p.e. inicio y cierre conversacional, o los puntos de una narración esquemática). (pp.33276-33277)

En lo que respecta a los estándares de aprendizaje, encontramos únicamente el estándar "Diferencia órdenes, preguntas, descripciones y sugerencias, en textos orales, usando soportes tecnológicos" (Decreto n.º 198/2014, p.33276), donde estaría implícito la percepción de los aspectos suprasegmentales de la LE, necesarios para la comprensión de significados.

En el *Bloque 2*, en lo concerniente a los contenidos sobre pronunciación entendida desde la dimensión productiva, se encuentra de nuevo el contenido "Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación" (Decreto n.º 198/2014, p.33279), haciendo referencia a los aspectos segmentales y suprasegmentales de la pronunciación, y también se encuentra el contenido "Expresar el mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto frases cortas y sencillas" (Decreto n.º 198/2014, p. 33278), haciendo referencia implícitamente a una buena dicción.

Con respecto a los criterios de evaluación en relación con los contenidos de pronunciación encontramos los mismos que los del *Bloque 1*, donde los patrones segmentales y suprasegmentales cobran importancia, al igual que se tiene en cuenta la relevancia de una articulación clara de los mensajes y el saber distinguir las funciones del lenguaje para su empleo oral.

En referencia a los estándares de aprendizaje relacionados con los contenidos y criterios de evaluación, encontramos únicamente el estándar "Expone presentaciones breves y sencillas, previamente preparadas, sobre temas cotidianos o de su interés, con una pronunciación aceptable, dando prioridad a la fluidez en el idioma usando estructuras sencillas" (Decreto n.º 198/2014, p.33279).

Como se puede observar, la pronunciación es también un contenido que se contempla en el currículo de Educación Primaria, y, por ello, se debe dedicar a trabajar esta destreza en el aula.

Por lo tanto, una vez revisado el MCER y el currículo de Educación Primaria, podemos concluir que se hace necesario el desarrollo de una conciencia fonológica del inglés en las aulas, es decir, debemos desarrollar en los alumnos habilidades para reconocer, identificar y manipular los fonemas que componen las palabras, siendo también indispensable para la comprensión de la correspondencia grafema-fonema (lectoescritura). De este modo, y como dice Paredes Orejudo (2017) "la conciencia fonológica no se adquiere de manera espontánea, sino que se debe enseñar" (p.20). Por consiguiente, nuestra propuesta recogerá el desarrollo y tratamiento de la misma para procurar un uso eficaz del inglés en los alumnos.

III.2 El papel de la motivación en la enseñanza de la pronunciación

Llegados a este punto, no cabe duda que la enseñanza de la pronunciación, además de estar contemplada como contenido en el currículo oficial de Educación Primaria y en el MCER, es necesaria para el desarrollo de una competencia oral eficiente de los alumnos en la LE Inglés. Pero la forma en la que esta se introduzca en el aula, deberá atender a una serie de factores, como la edad del alumnado (procesos cognitivos y aspectos psicopedagógicos), la influencia del entorno donde se desarrolla la enseñanza de la LE (contexto orbitante del lugar de residencia del alumno; por ejemplo, entorno social bilingüe o entorno social monolingüe) y, especialmente, la motivación. Este último factor será determinante para que el nuevo conocimiento pase a ser significativo, realizándose el proceso que denominaba Ausubel (1963) como "aprendizaje significativo", y, por ende, formando la base para futuros conocimientos que permanecerán para el futuro y para toda la vida.

Krashen (1982), en su teoría del *comprehensible input*, desarrolló la hipótesis del filtro afectivo, elemento determinante en el alumno para que tenga éxito la adquisición de una L2. Este filtro afectivo se encuentra intrínsecamente relacionado con la motivación, pues cuanto mayor sea la permeabilidad y receptividad de este filtro en el alumno, mejor será su adquisición de la lengua meta. Este filtro afectivo se encuentra compuesto por tres elementos: la ansiedad, la autoestima y la

motivación. De este modo, como se puede observar, Krashen ya hacía referencia directa a la motivación como factor relevante en el proceso de aprendizaje/adquisición de una L2. De esta forma, en función de cómo se interrelacionarían estos elementos, favorecerían o no la adquisición de una LE. Así, por ejemplo, cuanto mayor motivación presentara el alumno, mayor autoestima y menor ansiedad poseería este, y de este modo, se facilitaría el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pizarro y Josephy (2010) señalan que Gardner define la motivación como "el esfuerzo que una persona emplea para aprender la lengua, el deseo que este conlleva y la satisfacción que este experimenta durante dicha actividad" (pp. 211-212). Más adelante, Gardner (2007), en su intento de acercarse a una definición más simple acerca del significado de la motivación, señala que el individuo motivado "está dirigido a un objetivo, invierte esfuerzo, es persistente, está atento, tiene deseos (lo que quiere), muestra un afecto positivo, se encuentra estimulado, tiene expectativas, demuestra confianza en sí mismo (autoeficacia), y tiene razones (motivos)" (p.10). Harmer (2015), por su parte, define la motivación como un impulso interno que empuja a la persona a realizar una acción. Dulay, Burt y Krashen (1982), ya señalaban que el alumno debía tener un estímulo que le generará la necesidad de alcanzar una competencia avanzada en la L2. En cambio, Castro (1991) consideraba la motivación como un fenómeno al que le atribuía cuatro componentes: determinación de un objetivo, la voluntad para alcanzarlo, actitudes favorables hacia la tarea en particular y el esfuerzo.

Quizá una definición más completa de la motivación en la enseñanza de la LE Inglés, sería la que ofrecieron Dörnyei y Ottó (1998), definiéndola como "the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritized, operationalised, and (successfully or unsuccessfully) acted out"(p.64).

En lo que se refiere a los tipos de motivación que influyen en el aprendizaje, se encuentran las clásicamente conocidas *motivación intrínseca* y *extrínseca*. La *motivación intrínseca* entendida como el impulso que nace del interior de la persona para la realización de una tarea o actividad, siendo esta completada con fines de

realización personal. Por otra parte, la *motivación extrínseca* es aquel estímulo externo que moviliza a la persona en la consecución de una tarea, por medio de recompensas. Además, existe un tercer tipo de motivación, la *motivación trascendental*, enfocada al impulso de lograr un objetivo con el deseo de contribuir en un grupo o equipo, reportando en una satisfacción por un beneficio común. Dependiendo del tipo de tarea propuesto en el aula, y de las motivaciones y actitudes del alumno, estos tipos de motivación actuarán alternándose en determinados momentos.

En la investigación llevaba a cabo por Sánchez y Vargas (2013), se exploró acerca de la relación de los factores de la personalidad (factores intrínsecos) con los elementos motivaciones del aula de LE Inglés (factores extrínsecos), así como de los diferentes niveles de motivación extrínseca de los aprendices de la LE Inglés. La conclusión de ese estudio fue que la motivación era relevante con independencia de la personalidad de los alumnos, pero dependiendo de la percepción que tuvieran estos de sí mismos, podía favorecer de forma positiva en la motivación por aprender la LE. Con respecto a los niveles de motivación extrínseca, las investigadoras pudieron observar que estos no se ajustaban a las expectativas de los alumnos y señalan la importancia de crear un contexto que facilite la expresión e interacción de los alumnos, puesto que ello influirá en los niveles de motivación y en su rendimiento académico para el aprendizaje de una LE. De este modo se puede observar la influencia de los factores motivacionales extrínsecos para generar una motivación intrínseca.

Sin embargo, otros autores van más allá de la concepción dual clásica sobre los tipos de motivación, y consideran la existencia de otros tipos más acordes al proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. En lo que se refiere a los tipos de motivación que influyen en el proceso de adquisición/aprendizaje de una L2, Gardner (2007) señala dos: la motivación en el aprendizaje de una lengua y la motivación de aula. La primera refiere a la motivación en el aprendizaje/adquisición de una L2 y se encuentra considerada en varios modelos teóricos (modelo socioeducativo en la adquisición de una L2, modelo del contexto social, modelo de autodeterminación, modelo de *Disposición a Comunicarse*, y los modelos que presentan las investigaciones de Dörney). Esta motivación, que se encuentra presente de forma general en todos los aprendices de una lengua y tiene

implicaciones significativas, se mantiene relativamente estable, aunque puede variar dependiendo de las circunstancias. El segundo tipo de motivación se refiere a la motivación existente en el aula de LE/L2 y esta se centra en la percepción que tienen los alumnos acerca de la tarea en cuestión, así como en su estado. Esta motivación se encuentra a su vez influenciada por otros factores como el profesor de LE, el ambiente de la clase, los contenidos, los materiales e instalaciones (recursos), así como las características personales de cada alumno. Dependiendo de cómo estas afecten al individuo, influirán en su motivación para el aprendizaje de la LE/L2.

Luján (1999) también hablaba de dos tipos de motivación: la motivación instrumental y la motivación integradora. La primera consiste en el empleo de la LE como un recurso para llegar a lograr un objetivo, mientras que la segunda se entiende como el anhelo de adquirir la LE para poder integrarse en la comunidad de hablantes que emplean dicha lengua.

Junto al factor de la motivación, también son contempladas por varios autores la influencia de la *actitud* y la *aptitud* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2/LE. Considerando el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE dentro del contexto escolar, Gardner (2007) concibe la *motivación*, *actitud* y *aptitud* dentro de un sistema donde estos se interrelacionan con los contextos educativo y cultural. El autor señala la importancia de la influencia del aspecto cultural que se encuentra presente en el aprendizaje de una LE, aspecto que en otras asignaturas escolares no se encuentran presentes, puesto que normalmente van girando en torno a contenidos propios de la cultura de los alumnos. De este modo, Gardner indica que cada individuo es miembro de un contexto cultural, y como consecuencia, esa cultura a la que pertenece genera una serie de actitudes, creencias, características personales, ideales y expectativas, entre otros. Estas características que lleva de por sí el alumno, influyen en su actitudes, creencias y valoraciones hacia el aprendizaje de una LE. El *contexto educativo*, por su parte, juega un rol importante en la motivación de los discentes. Para Gardner (2007), el *contexto educativo* representa las expectativas del sistema, la calidad de los programas, el interés, entusiasmo, las destrezas del profesor, la adecuación de los materiales, el currículo y el ambiente de la clase. Todos estos elementos influirán en el nivel de motivación del alumnado.

Asimismo, Gardner (2007) señala el efecto que pueden tener el *contexto cultural* y el *contexto educativo* en dos características que poseen los alumnos: la *integración* y las *actitudes hacia la situación de aprendizaje*. La *integración* se encuentra ligada con el *contexto cultural* del alumno, y refiere al grado de interés de este por el aprendizaje de una lengua para interactuar con la comunidad de hablantes que la emplea, así como grado de apertura e interés por el conocimiento de otras culturas. En cambio, la característica de *actitudes hacia la situación de aprendizaje*, deriva del *contexto educativo,* y refiere a todos los elementos relacionados directamente con el sistema educativo y las experiencias asociadas con el ambiente educativo, las cuales influirán en la actitud y motivación del aprendiz. A su vez, estas dos características influyen en el nivel de motivación del alumno por el aprendizaje de una LE, que dependiendo de cómo sea, influirá en su retención de la lengua, persistencia, aceptación cultural y comportamiento hacia el aprendizaje de la LE. En la Figura 13, Gardner muestra como todos estos factores y características se interrelacionan en un complejo sistema, reflejando su concepción de la motivación y las características que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE/L2.

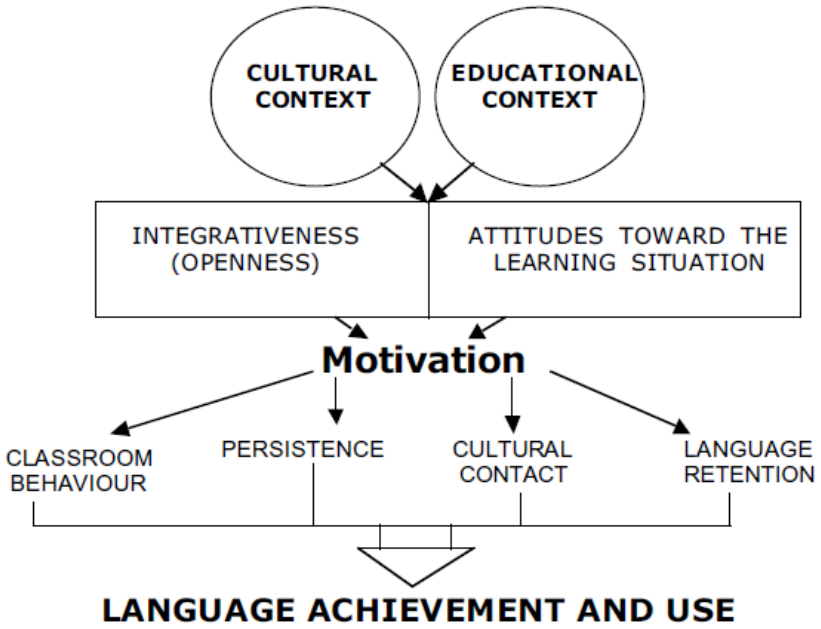


Figura 13. Efectos de los contextos culturales y educativos en la motivación hacia una L2. Fuente: diagrama de Gardner (2007).

Por otra parte, Cenoz Iragui (1993) también puntualizaba esto, indicando que las variables psicosociales, la motivación y la actitud tienen una gran relevancia en

el aprendizaje. Por ello, pone su atención en el docente y la importancia de este para cambiar las actitudes y motivaciones de los discentes, empleando estrategias y recursos materiales adecuados. Sobre los materiales destacaba que estos debían ser atractivos para captar la atención y el interés de los aprendices, siendo estos lúdicos y divertidos.

En lo que se refiere a la motivación en la enseñanza de la pronunciación, Derwing y Munro (2015) afirman que existen suficientes pruebas que avalan que aquellos alumnos que se muestran interesados en buscar todas aquellas oportunidades para emplear la L2, tienden a mejorar su inteligibilidad y comprensibilidad. Por ello, aseveran que el modelo de *Disposición a Comunicarse* (WTC) ofrece beneficios, pues va más allá de las concepciones tradicionales de la motivación, puesto que analiza la interacción entre las variables que actúan tanto desde dentro como desde fuera del alumno, influenciándoles en sus decisiones comunicativas. De acuerdo con McCroskey y Richmond (1990), el modelo de Disposición a Comunicarse es la predisposición para participar ante cualquier oportunidad de acto comunicativo. Por su parte, MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels (1998) señalaban que el objetivo adecuado para la enseñanza de una L2 era crear un entorno de *Disposición a Comunicarse*, es decir, motivar a los aprendices de LE a buscar oportunidades de comunicación y estar dispuestos a comunicarse entre ellos. Por este motivo, Derwing y Munro (2015) le otorgan una mayor importancia a la enseñanza de la pronunciación que a la aptitud que pueda tener el alumno, pues la primera es la que ejercerá verdaderamente una influencia sobre el aprendiz.

Kenworthy (1987), a raíz de la existencia de varios estudios, indicó la influencia de la actitud y la motivación que también ejercía en la adquisición de la pronunciación de la LE. Así pues, si los aprendices mostraban actitudes positivas hacia la LE y a quienes lo hablaban, estos lograban una pronunciación casi nativa. Se puede ver claramente como el componente cultural tiene también una influencia en lo que se refiere a una mejor predisposición para el aprendizaje de la pronunciación.

Celce-Murcia, Brinton, Goodwin y Griner (2017) también hablan de la motivación, aptitud y actitud de los alumnos en la enseñanza de la pronunciación.

Para ello se basan en lo que indican otros autores como Carroll (1981). Así pues, en relación con la aptitud hacia la lengua, existen cuatro aspectos: *habilidad de codificación fonémica*, *sensibilidad gramatical*, *habilidad inductiva en el aprendizaje de una lengua* y la *memoria*. Para Celce-Murcia et al. (2017) el aspecto que tiene mayor relevancia es la *habilidad de codificación fonémica*, entendida como aquella que hace referencia a la capacidad de discriminar y codificar sonidos de la LE, de tal forma que estos puedan ser recordados. Así pues, para los autores, si el alumnado posee una habilidad fonémica débil, les resultará más difícil alcanzar un nivel de pronunciación inteligible que aquellos que sí posean una aptitud dominante. Por ello señalan que los profesores de LE han de ser conscientes de estas dificultades, puesto que no deberán esperar que todos los aprendices alcancen el mismo nivel de pronunciación en la misma cantidad de tiempo.

Con respecto a la actitud del alumno, Celce-Murcia, Brinton, Goodwin y Griner (2010) señalan a varios autores (Stevick, 1976; Guiora, 1972; Schumann, 1975) que hablan de la relación de esta con los aspectos culturales en la adquisición fonológica de una LE/L2. Destaca la referencia que hacen hacia el modelo de *aculturalización* de Schumann, en la que juegan dos factores: la permeabilidad del ego (entendida como el grado de flexibilidad y adaptación del ego) y los factores personales del aprendiz. De este modo, según este modelo, dependiendo del grado de aculturalización de los aprendices hacia la LE/L2, adquirirán mejor o peor la lengua. Asimismo, se contemplan dos tipos de aprendizajes exitosos de aculturalización: el aprendiz con *motivación integradora* (expresado como el deseo de estar integrado en la cultura meta) y el aprendiz con *motivación asimilativa* (como aquella que implica el deseo de llegar a ser indistinguible entre la comunidad de hablantes de la lengua meta). La motivación asimilativa es la que se encuentra presente en los niños y niñas cuando aprenden la L1 y, de acuerdo a Celce-Murcia et al. (2010), este tipo de motivación es la más adecuada para una adquisición fonológica con éxito de la LE/L2.

Por último, hay que destacar de estos autores el papel influyente que juega la motivación instrumental (la cual hablamos anteriormente de ella más arriba) para una adquisición fonológica con éxito. Para ello, se basan en la teoría de Lukmani, en la que se indica que el nivel de motivación (intensidad) es igual de importante que el tipo de motivación. De este modo, una persona con unos niveles altos de

motivación instrumental (por ejemplo, una persona que quiera sonar nativa con la motivación de ser un actor eficiente), conseguirá una mejor adquisición de la pronunciación que otra persona cuyos niveles de motivación instrumental sean más bajos. Este dato que ofrecen Celce-Murcia et al. (2017) tendrá una gran relevancia en nuestra propuesta, puesto que uno de los motores de motivación que emplearemos para la mejora de la pronunciación, será la creación de un contexto similar al cine, donde los alumnos serán actores y deberán trabajar su pronunciación al igual que hacen los actores profesionales para poder tener una voz inteligible en las películas.

Finalmente, cabe considerar las investigaciones de Dörnyei acerca de la motivación en el aula de L2 (Cheng y Dörnyei, 2007; Dörnyei, 1994, 2001, 2003; Dörnyei y Clément, 2001; Dörnyei y Ottó, 1998; Guilloteaux y Dörnyei, 2008; Henry, Dörnyei, y Davydenko, 2015), en concreto en lo que concierne a la creación de ambientes motivadores para el desarrollo de aprendizajes a largo plazo (Dörnyei, 2007). Tras un estudio empírico acerca de la relación entre las prácticas educativas motivacionales del profesor de L2 y la motivación de aprendizaje de los alumnos de L2, Guilloteaux y Dörnyei (2008) concluyeron que las prácticas educativas del profesor de L2 ejercían una notable influencia directa en la manera en la que los aprendices percibían el aprendizaje de la L2. Por ello, no se debe perder de vista el diseño de las clases de L2, y por este motivo, exige la creación de un contexto de ambiente motivacional en el aula de L2/LE. ¿Pero qué significa un ambiente motivador?

Dörnyei (2007) señaló que el concepto de *motivación* había estado siempre contemplado desde la perspectiva individual del alumno, centrándose en sus intereses, valores, actitudes, metas e intenciones. Para la creación de un contexto motivador en la clase de L2, Dörnyei (2007) indicó la necesidad de cambiar la perspectiva de la motivación, poniendo el foco a nivel de grupo-clase, considerando aspectos tales como la cohesión de grupo, el establecimiento de normas de grupo y el liderazgo grupal. Todos estos aspectos influyen en el comportamiento grupal de los aprendices, siendo claros antecedentes de la motivación individual. Por ello, el investigador señaló que la psicología motivacional y las dinámicas de grupo ejercían una influencia en este campo.

Profundizando brevemente en los aspectos grupales, Dörnyei señaló una serie de factores existentes para promover la cohesión y aceptación en el grupo de aprendices: aprendizaje de los unos a los otros; cercanía, contacto e interacción; dificultad de admisión; historial de grupo compartido; la naturaleza gratificante de las actividades grupales; la leyenda de grupo; compromiso público con el grupo; la inversión en el grupo; las actividades extracurriculares; la cooperación hacia metas comunes; competitividad intergrupal; y el papel del profesor como modelo, entre otros factores más. De todos factores para promover la cohesión de grupo que nombra Dörnyei, nos parece interesante destacar la *leyenda de grupo*, la *cooperación de metas comunes* y el *papel del profesor como modelo,* por el carácter positivo que poseen. En el caso del factor *leyenda de grupo*, se refiere a la creación de una especie de "mitología grupal" que incluye darle un nombre al grupo, inventar características especiales, así como la creación de lemas o símbolos, entre otros. Estos rasgos son comunes en grupos exitosos. En relación con el factor *cooperación de metas comunes*, Dörnyei (2007) indicó la evidencia de que el establecimiento de objetivos superiores que requieran la cooperación de todos para alcanzarlos, son muy efectivos, incluso en la integración de individuos más hostiles. En cuanto al factor *el papel del profesor como modelo*, refiere a los beneficios del profesor con un comportamiento amistoso y de apoyo hacia sus alumnos, llegando estos a contagiarse de ese mismo espíritu, reproduciéndolo en las dinámicas de sus respectivos grupos. Situándonos en el marco de nuestra propuesta, los tres factores anteriormente mencionados serán fundamentales en nuestro trabajo.

Por otra parte, y siguiendo en los aspectos grupales para la creación de un clima grupal sano, Dörnyei (2007) destacó que, con respecto a los roles y estilos de liderazgo de grupo, el estilo de liderazgo democrático (donde el líder intenta compartir algunas de las funciones de los miembros, implicando al resto en la toma de decisiones) era más deseable y beneficioso que el estilo de liderazgo autoritario (donde el líder tiene control total sobre el grupo), debido a que el primero era mucho más productivo que el segundo, puesto que todos los miembros del grupo cooperaban aún sin estar presente el líder, y por lo tanto, repercutía en un trabajo de mayor calidad. Este mismo aspecto está estrechamente relacionado con uno de los *modos de facilitación* del proceso de aprendizaje, el *modo cooperativo*, donde

el *facilitador* comparte su poder y responsabilidades con el grupo, trazando todos juntos el proceso de enseñanza-aprendizaje y negociando los resultados (Dörnyei, 2007).

De esta forma, teniendo en cuenta todos los aspectos mencionados anteriormente, Dörnyei (2007) dio una serie de claves para lograr un ambiente motivador en el aula de L2. La primera de ellas es conseguir generar una motivación inicial en los aprendices, mejorando los valores y actitudes de los alumnos hacia la L2, aumentando las expectativas de éxito en ellos y las orientaciones acerca de los objetivos a lograr, haciendo que los materiales de enseñanza sean relevantes para los alumnos y generando creencias realistas en ellos. La segunda clave consiste en mantener y proteger la motivación, haciendo el aprendizaje estimulante y divertido, presentando las tareas de una manera motivadora, estableciendo objetivos específicos en los aprendices, protegiendo la autoestima de estos, aumentando su seguridad, creando autonomía y promoviendo estrategias automotivadoras en ellos. Y, finalmente, la tercera clave consiste en fomentar una autoevaluación positiva retrospectiva, elogiando a los alumnos para aumentar la satisfacción en ellos, transmitiendo confianza y apoyo para promover un autoconcepto positivo y seguridad en ellos, además de proporcionarles un *feedback* motivacional de forma informativa, incitándoles a la reflexión constructiva de aquellos aspectos que pueden mejorar.

Por otra parte, cabe destacar otra serie de componentes motivacionales que también entran en juego en durante el aprendizaje de la L2. Dörnyei (1994) subrayó en concreto tres componentes: *los específicos relativos al curso*, *los específicos del docente* y *los específicos que se dan en el grupo*.

Los específicos relativos al curso son aquellos que se refieren a la planificación del curso, como son los materiales, metodologías y las tareas para el aprendizaje. Además, dentro de este componente, Dörnyei señala la existencia de cuatro factores motivacionales: interés, relevancia, expectativa y satisfacción del alumno. Teniendo en cuenta estos factores, se podrá atraer la atención del discente, mediante la conjugación de los sentimientos y objetivos personales del alumno con los propios de la materia.

En cuanto al componente motivacional que hace relación a los específicos del docente, el autor señala que confluyen tres características: el impulso afiliativo, el tipo de autoridad que ejerce y su socialización motivacional con los alumnos. Este último, se subdivide en tres canales: el modelaje, presentación de la tarea y el *feedback*. El primer canal refiere al docente como modelo que inspira y genera interés en sus alumnos por su materia. El segundo canal hace referencia a la capacidad de atraer la atención de los alumnos, explicándoles desde el principio el objetivo de la tarea que van a realizar, proporcionándoles las estrategias necesarias para realizarla, aumentando el interés de los alumnos, aumentando su conciencia metacognitiva. El tercer canal alude a un proceso en el cual se transmite un mensaje claro acerca de las prioridades que quiere conseguir el profesor de sus alumnos, encomiándoles sin realizar comparaciones entre ellos. Para conseguir el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2, Dörnyei señala la importancia de estos tres canales.

Finalmente, el tercer componente motivacional en relación con los específicos que se dan en el grupo, alude a las dinámicas grupales que influyen de forma relevante en la afectividad y asimilación de conocimientos de los alumnos, incidiendo en reforzar los objetivos de compromiso grupal, manteniendo el interés hacia la consecución de la meta. Dentro de este mismo grupo, Dörnyei (1994) señala cuatro aspectos importantes en las dinámicas grupales. El primero de ellos es la *orientación hacia objetivos* y hace referencia a la meta grupal como elemento de cohesión hacia un mismo fin. El segundo de ellos es el *sistema de normas y recompensas*, refiriéndose al establecimiento de normas acordadas por los miembros del grupo, siendo estas importantes para la creación de un sistema de valores que funcionarán como elementos impulsadores entre los miembros para persistir y conseguir alcanzar la meta. El tercer aspecto es la *cohesión de grupo*, la cual se refiere a la solidez de la unión y la relación que establecen los miembros del grupo en beneficio positivo de la tarea, influyendo a nivel individual para el logro del éxito común. Por último, el cuarto aspecto se trata de las *estructuras de meta en el aula*, donde se encuentran la competitiva, cooperativa o individualista. Para Dörnyei la estructura cooperativa es la que mayor fuerza tiene (como ya se comentó anteriormente) puesto que promueve la motivación intrínseca del discente, generando un menor índice de ansiedad y elevando estados emocionales más

positivos. El autor puntualiza que el bienestar del aprendiz favorece actitudes positivas hacia la materia, repercutiendo en una relación más solidaría y de sentimiento de unidad con todos sus compañeros y con el profesor de L2.

Sobre la base de todas las ideas expuestas anteriormente, y para lograr un ambiente de clase adecuado para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2, esta tesis tendrá en cuenta todas y cada una de las aportaciones expuestas por los autores anteriores sobre la motivación en el aula de L2. Especialmente, nuestro referente será Dörnyei (1994, 2007), cuyas claves acerca de los factores de cohesión de grupo, la creación de una *leyenda de grupo* y las dinámicas de *liderazgo democrático*, así como la *estructura de meta en clase de tipo cooperativa*, tendrán una especial relevancia en nuestro trabajo. Tampoco perderemos de vista las posibilidades que ofrecen cada uno de los tipos de motivación, como la intrínseca y extrínseca, así como la motivación instrumental de la que hablan tanto Luján (1999) como Lukmani (citado en Celce-Murcia et al., 2017), donde el cine supondrá el marco motivacional de nuestra propuesta, como se explorará en mayor profundidad en el *Capítulo IV*. Ni que decir de las implicaciones de la cultura en el aprendizaje de la L2/LE, de la que hace énfasis Gardner (2007), entre otros autores, con el concepto “contexto cultural”, será también relevante en nuestro trabajo puesto que pretenderemos también promover una apreciación positiva de la cultura inherente en la lengua inglesa, por medio de la introducción natural de la literatura clásica juvenil británica, como veremos en el *Capítulo V*.

III.3 La investigación experimental de la pronunciación y su evaluación en la etapa de Educación Primaria.

Tras una revisión de la literatura existente acerca de la investigación experimental de la enseñanza de la pronunciación en la L2/LE en la etapa de Educación Primaria en España, la que mayor captó nuestra atención por la perspectiva que adoptamos en esta tesis, fue la investigación que realizó Quijada (1998), así como el trabajo derivado de la misma (Quijada y Madrid, 1999).

La investigación de Quijada (1998) se vio motivada por la falta de atención explícita hacia la pronunciación en el aula de LE Inglés de Educación Primaria y el interés por el aprendizaje de la pronunciación que observó a través de los

cuestionarios realizados a los alumnos. De esta forma, Quijada y Madrid (1999) partieron de la hipótesis de que la enseñanza explícita de los aspectos fonéticos de la lengua inglesa permitiría conseguir inteligibilidad en la producción oral de los alumnos.

El estudio longitudinal de tipo cuasi-experimental de Quijada (1998) se centró en una muestra aleatoria de ochenta alumnos de quinto y sexto de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 10 y 12 años, y se persiguió la comprobación de la hipótesis anteriormente mencionada, además de proporcionar una metodología para la recogida y análisis de datos, y técnicas experimentales para la evaluación del rendimiento fonético de los discentes. Así pues, el investigador estableció de forma proporcional por cada curso un grupo experimental y un grupo de control. El programa experimental lo realizó durante un curso escolar, distribuyendo los contenidos fonéticos por trimestres. Durante la investigación participaron y colaboraron dos estudiantes nativas británicas en la realización de actividades prácticas (juegos fonéticos y conversaciones breves) y en la evaluación de las pruebas productivas (entrevista y lectura en voz alta).

De esta forma, Quijada (1998) procedió al inicio del curso a la realización de una prueba pre-test de detección de errores frecuentes que poseían los alumnos de la investigación, para posteriormente diseñar una programación de contenidos fonéticos basados en los errores más frecuentes de pronunciación que cometían los alumnos, que incluía desde fonemas vocálicos y consonánticos, hasta elementos suprasegmentales, tales como patrones de acentuación, de ritmo, y de entonación, así como el registro de uno de los elementos del discurso conectado (*linking*). Esta programación fue aplicada en el grupo experimental, dedicándole una hora a la semana.

El investigador indica que a lo largo del curso se realizaron actividades controladas de *listening*, *speaking*, *reading aloud*, ejercicios de imitación, audición-repetición de sonidos aislados o incluidos en palabras y frases. De esta forma, empleó actividades de mini-diálogos, canciones, textos cortos para su lectura oral, y *drills* proporcionados por las actividades del libro de texto. Asimismo, indica que durante el segundo y tercer trimestre se llevaron a cabo actividades con juegos de

fonética y práctica conversacional dirigidas por las nativas británicas, realizadas en grupos reducidos y con una duración de 30 minutos.

Como técnicas de recogida de datos durante la puesta en práctica de la experiencia, el investigador llevó un diario del profesor, un diario de clase (con registros quincenales), y los alumnos también llevaron su propio diario donde registraban sus impresiones de cada uno de los temarios y contenidos trabajados en clase. Además, al final de cada trimestre, Quijada (1998) empleó la técnica de *think-aloud* con los alumnos, donde de forma grupal se les pedía que expresaran sus opiniones acerca de la experiencia en la que estaban inmersos.

La naturaleza de las pruebas pre-test y post-test que se realizaron durante este estudio para la recogida de datos acerca del rendimiento fonético de los alumnos, abarcó habilidades perceptivas (*listening* y distinción de fonemas y elementos suprasegmentales) y productivas (*speaking* y *reading aloud*). Estas se realizaron tanto en los grupos experimental y los grupos de control. Además, estas pruebas las realizó también de forma trimestral (Quijada y Madrid, 1999).

En el caso de las pruebas perceptivas, se realizó el diseño de dos tipos de pruebas de *listening*: la primera con tareas de comprensión oral, y la segunda con tareas de discriminación de fonemas y elementos suprasegmentales. En el caso de los tests de discriminación de aspecto fonéticos, incluyó ítems sobre discriminación de sonidos (donde tenían que marcar con un *tick* el sonido representado por el símbolo fonético que estaban escuchando), ítems sobre discriminación de acento y ritmo (indicando en mayúsculas las sílabas tónicas y con minúsculas las sílabas átonas), ítems sobre discriminación de entonación (dibujando flechas ascendentes y descendentes sobre el grupo fónico final) e ítems sobre reconocimiento de *linkings* (enlazando las palabras mediante arcos o guiones en donde se produjera el fenómeno).

Por otro lado, en el caso de las pruebas productivas de este estudio, el *speaking* fue grabado y llevado a cabo por el investigador tanto en las horas de recreo como en el aula habitual de los alumnos, estando presente en todas al menos una nativa en el rol de observador. En esta prueba, se puntuó la comprensión, fluidez, precisión y pronunciación de los alumnos, y la duración del *speaking* era de unos cinco minutos. El diseño de esta prueba consistió en preguntas de respuestas

cortas y dirigidas, así como preguntas sobre dibujos. Por otra parte, Quijada (1998) también realizó otra prueba empleando la técnica de la lectura en voz alta (*Reading Aloud*). Para ello diseñó dos tipos de pruebas: uno formado por oraciones independientes, y el otro un pequeño fragmento con prosa conectada. Asimismo, en las pruebas el autor pretendía medir y puntuar en los alumnos el grado de distinción y detección de la relación letra-sonido, el nivel de discriminación de fonemas vocálicos y consonánticos, al igual que los elementos suprasegmentales (acentuación, ritmo, entonación ascendente-descendente y la unión de las palabras en la cadena oral).

Dentro de este orden de ideas, nos gustaría resaltar lo que también indican Quijada y Madrid (1999) acerca del empleo del *Reading Aloud* como técnica de evaluación. Señalan la existencia de algunos autores que rechazan esta técnica de evaluación, pero indican que esta posee una serie de ventajas como la observación y valoración de la pronunciación de los elementos segmentales y suprasegmentales. De hecho, estas ventajas que afirman los autores son también señalados por otros investigadores. De acuerdo con Underhill (1987), la técnica del *Reading Aloud* permite una mejor medición de los aspectos de producción tales como la pronunciación, la entonación y los patrones acentuales. Además, al existir una estandarización de la producción oral del alumno, permite detectar y comparar la ejecución de los elementos de la pronunciación, posibilitando una mayor fiabilidad y comparación de los datos o puntuaciones obtenidas. También señaló que son simples y rápidas de realizar, puesto que los alumnos entienden que es lo que se les está pidiendo. Sin embargo, también señaló que, por el contrario, esta técnica no permite una producción real, dado que está diseñada específicamente para detectar las dificultades de pronunciación que poseen los alumnos. Una recomendación que lanzó Underhill (1987) con respecto a la aplicación de esta técnica, es darle al alumno entre 5-10 minutos para que se familiarice con el texto/guion antes de la realización de la prueba. También recomienda, de forma general, que el test de evaluación de producción oral sea amigable para el alumno, tanto en los temas que se presenten (siendo estos cercanos) como en el tratamiento para su ejecución (entrevistador humano y afable).

Celce-Murcia et al. (2017) también incluyen, entre otras las técnicas de evaluación de la pronunciación, la técnica del *Reading Aloud*. Por su parte,

dependiendo de lo que queramos evaluar y/o detectar en el alumno, se deberá realizar una selección cuidadosa del texto. Los autores proponen varios tipos de textos y entre ellos se encuentran los guiones con diálogos. Estos permiten evaluar los aspectos suprasegmentales (acentuación, ritmo y entonación, entre otros fenómenos), y se pueden realizar tanto de forma individual como en parejas. Los autores también señalan la flexibilidad a la hora de elegir o adaptar los textos, pero estos deberán adecuarse y centrarse en los elementos que se vayan a trabajar o hayan sido trabajados con los alumnos en clase.

Volviendo a la investigación de Quijada (1998), los resultados que obtuvo en su investigación acerca del rendimiento fonético de los alumnos del grupo experimental fueron muy significativos, indicando que se había producido una mejora notable en la pronunciación de estos en comparación con los alumnos de los grupos de control.

Tras esta revisión de la investigación de Quijada (1998), deseamos también apuntar a los resultados que existen de otras investigaciones fuera de España, pero desarrollados en entornos hispanohablantes. Ello es el caso de la investigación de Beltrán-Herrera, Andrade-Chávez, y Álvarez- Rojas (2016), cuyo estudio también se centró en la enseñanza explícita de la pronunciación (en este caso, de pares mínimos) con trece alumnos de entre 10-12 años.

Así pues, en el estudio de Beltrán-Herrera, Andrade-Chávez, y Álvarez-Rojas (2016) pretendían mejorar la pronunciación de los sonidos de /θ/¸ /ð/¸ /l/ y /i:/ en sus alumnos mediante la instrucción explícita de la pronunciación. Para ello, los investigadores llevaron a cabo una investigación-acción, durante la cual implementaron un programa basado en las etapas del *Jolly Phonics* para la enseñanza de la pronunciación: aprendizaje de los sonidos de las letras, aprendizaje de la formación de las letras, lectura e identificación de los sonidos en las palabras (incluyendo las complicadas). Durante la aplicación de las actividades en cada etapa, se realizaron observaciones para detectar si el alumnado aprendía y mejoraba su pronunciación de los pares mínimos, si los ejercicios eran efectivos, y si la enseñanza de la fonética contribuía en la mejora de la pronunciación.

En cuanto a los instrumentos de recogida de datos, emplearon dos pre-test y post-test, que consistían en la lectura de cinco palabras de cada grupo de par

mínimo (/θ/-/ð/ ˌ /l/-/iː/), siendo un total de 20 palabras. Estas palabras se acompañaban con imágenes para ayudar a los alumnos en la comprensión de su significado.

Los resultados de esta investigación también arrojaron datos muy positivos de mejora en el rendimiento fonético de los participantes en la experiencia.

Atendiendo a estas consideraciones, en lo que a esta tesis nos atañe, nos basaremos en parte en los trabajos mencionados anteriormente para el diseño del procedimiento de nuestra investigación, especialmente nuestro referente estará en la investigación de Quijada (1998).

III.4 Técnicas, recursos y actividades para trabajar la pronunciación

Llegados ya a este punto, resulta claro que la enseñanza de la pronunciación en el aula de LE Inglés es necesaria e importante para el desarrollo de las destrezas orales de los aprendices de la lengua meta. Puesto que el marco en el que se inscribe nuestra investigación se sitúa en el aula de Educación Primaria, exploraremos en este apartado aquellas actividades para trabajar la pronunciación que sean adecuadas para la edad de los alumnos a la que va dirigida este estudio, y que a la vez cumplan el objetivo que hemos venido desarrollando en este capítulo: el proporcionar una base de pronunciación en la LE inglesa y ayudar a los alumnos a mejorar su pronunciación de una forma motivadora.

A este respecto, podemos encontrar recursos tradicionales, como las rimas, los recitados rítmicos (*chants*), los trabalenguas o las canciones, que suponen actividades divertidas y sencillas de implementar en el aula (Sanz González, 1999), además de poseer una flexibilidad para la variación y aplicación de técnicas para la enseñanza de la pronunciación. Existen otros recursos también recomendados, como el trabajo con *minimal-pairs* y los *reading aloud,* que permiten el desarrollo de la conciencia fonológica, así como otros de ámbito más lúdico, como las *dramatizaciones*, los *voice-overs* y los juegos (Celce-Murcia et al., 2017; Kenworthy, 1987), que permiten una aplicación pragmática de los elementos de la pronunciación en el discurso oral. Sobre todas estas actividades se describirán las posibilidades que ofrecen para trabajar la pronunciación, así como sus ventajas.

III.4.1 Rimas, recitados rítmicos, trabalenguas y canciones.

La musicalidad es una parte esencial de todas las lenguas. Los sonidos, ritmos, entonaciones y las conexiones entre palabras son elementos que tradicionalmente se encuentran en las canciones, rimas y recitados rítmicos (Girard, Ellis, y Brewster, 2002).

Como se trató en el apartado III.1.2, la enseñanza del ritmo es una característica suprasegmental importante para la comunicación en la lengua inglesa. Sanz González (1999) refería al ritmo como "la repetición de un esfuerzo o golpe de energía sobresalientes, como es la acentuación de una sílaba, a intervalos regulares de tiempo" (p.134), realizando así un paralelismo con las pulsaciones del corazón. De este modo, el autor señala las rimas y los recitados rítmicos (*chants*) como recursos idóneos para la práctica del ritmo, puesto que, introducidos de forma adecuada (en diferentes momentos), ayudará a los niños a reforzar su seguridad a la hora de emplear la lengua inglesa.

Sanz González (1999) sugiere un método de introducción de las rimas y nos da una relación pautada del proceso: primero, el docente realiza una demonstración recitando la rima, acompañándola de acciones. Después, centra la atención de los alumnos en el significado de los versos, sondeando la comprensión de estos. Posteriormente, anima a los alumnos a recitar conjuntamente la rima, prestando especial atención al ritmo, entonación y pronunciación de los versos. Por último, alienta a los discentes para que reciten la rima, acompañándolos con las acciones, poniendo su atención para que estas coincidan con las sílabas.

El investigador también sugiere otras formas de introducción de las rimas, como la sustitución de las palabras por dibujos. También, Sanz González (1999) propone una serie de ejemplos con rimas con las que se puede trabajar las formas fuertes y débiles mediante acciones con palmadas (*A Sailor Went to Sea*), y *chants* con los que, además de trabajar el ritmo, se puede practicar de forma divertida los sonidos sibilantes, como por ejemplo, el recitado rítmico *The Train*, donde los alumnos simulan la marcha y el silbato de un tren de vapor por medio de su recitación.

En lo que concierne a esta tesis, tendremos muy presente las interesantes propuestas que realiza Sanz González (1999) acerca de las rimas, las cuales serán introducirlas en nuestro trabajo de investigación.

Por otra parte, los trabalenguas (*tongue-twisters*) son también estrategias de corrección del discurso. Estos también son utilizados de forma natural por los nativos (Celce-Murcia, Brinton, y Goodwin, 1996). Además, en recientes investigaciones neurocientíficas (Fiori, Cipollari, Caltagirone, y Marangolo, 2014) se han visto los beneficios que produce el empleo de trabalenguas en personas con problemas de articulación en el habla. Puesto que para una buena dicción es necesario el entrenamiento de la musculatura maxilofacial, así como el desarrollo de la atención (consciencia fonológica), los trabalenguas suponen un buen ejercicio para ello. Por este motivo, no se deberá de perder de vista el empleo de este recurso para la mejora de la pronunciación en la LE Inglés.

Finalmente, y relacionado con los recursos anteriores, encontramos las canciones. Estas son recursos auténticos y suponen herramientas perfectas que combinan cultura, vocabulario, destrezas de recepción oral, gramática y otros muchos aspectos de la lengua, además de proveer un ambiente distendido para las clases (Hornby, citado en Reina Arévalo, 2010). Las canciones también suponen recursos ideales para trabajar de forma lúdica con los niños la pronunciación, el ritmo y la entonación (Verdú y Coyle, 2002). Con las canciones también se desarrolla la fluidez en el lenguaje y cómo las palabras se encadenan unas con otras en su uso en la producción oral, además de resultar ser fáciles de memorizar puesto que, normalmente, son pegadizas. Asimismo, resultan recursos muy atractivos para los alumnos y ayudan a que utilicen la lengua inglesa de una forma desinhibida. Además, estas normalmente van acompañadas de movimientos físicos o acciones que refuerzan el significado.

Las posibilidades de actividades con canciones son variadas. Desde buscar la rima de las canciones (Barrera, 2009) a realizar videos musicales (Simpson, 2015). Con respecto al uso e introducción de canciones, Simpson (2015) ofrece una serie de sugerencias como preguntar a los alumnos sobre el título de la canción, si la han escuchado anteriormente o si les es familiar, entre otras, además de reproducir la canción y escucharla antes de cantarla o realizar otras actividades.

Ulate (2008), por su parte, lanza una serie de propuestas y recomendaciones para trabajar la pronunciación en EFL por medio de las canciones. Una de estas propuestas sería la selección de una canción en la que se pudiera emplear como

ejercicio de identificación de diferencias entre vocales y consonantes, así como el reconocimiento de características suprasegmentales (como la asimilación, la reducción y el discurso conectado) o las terminaciones de verbos en –ed. Utilizando como ejemplo la canción *Sand in my Shoes* de Dido, Ulate propone una serie de ejercicios de concienciación fonológica, como la diferenciación entre las vocales /ɪ/ o /iː/ en palabras como *week* o *feels* en un verso de la canción, teniendo el alumnado que seleccionar la opción correcta de acuerdo a lo que escuchan, o también la clasificación de palabras en un cuadro cuyo sonido incluya /ʊ/ o /uː/.

Asimismo, la investigadora también plantea ejercicios para trabajar los elementos suprasegmentales por medio de actividades de transcripción del sonido que escuchan y que identifican como fenómeno de asimilación, o dibujando arcos en los versos de las estrofas para el fenómeno de del discurso conectado, o también escribiendo el verbo regular en pasado que escuchan en la canción, indicando el sonido de terminación –ed con el que se relaciona. Todos estos ejercicios que plantea la autora tienen la finalidad de crear una concienciación fonológica en el alumnado, que permitirá que, cuando canten la canción, lo hagan con una pronunciación más cercana y fiel a la original. De esta forma, los alumnos también extrapolarán de forma inconsciente estas características de la pronunciación en su producción oral de la lengua inglesa.

III.4.2 Pares mínimos y lectura en voz alta

La práctica de pares mínimos (*minimal pairs*) ayuda a centrar la atención en la diferencia de dos sonidos en particular. Según Kenworthy (1987), un par mínimo es un par de palabras que difiere solamente en los dos sonidos seleccionados para su atención. De acuerdo con Celce-Murcia et al. (1996), estos pueden ser primeramente trabajados de forma perceptiva, leyendo una lista de palabras divida en dos columnas (A y B) y pidiendo a los alumnos que identifiquen cuáles de los dos sonidos es el que se está articulando (por ejemplo, *be* o *bee*). De forma productiva, estos pueden ser trabajados por medio de *drills*.

Con respecto a la práctica de lectura en voz alta (*reading aloud*), Celce-Murcia et al. (1996) también la incluyen en su repertorio de actividades para trabajar la pronunciación. Así pues, de acuerdo con los autores, la lectura de fragmentos o

guiones de géneros diversos (poemas, diálogos, obras de teatro, etc.), que involucren o no la memorización, pueden ser utilizados para centrar a los alumnos en aspectos de acentuación, cadencia y entonación. Según Lázaro Ibarrola (2011) los ejercicios de lectura en voz alta también refuerzan las correspondencias grafía-fonema (que más cuestan a los aprendices españoles de LE Inglés, debido a las diferencias de correspondencia grafema-fonema que existen entre el español y el inglés) y ayudan a la adquisición de aspectos prosódicos de la lengua inglesa. Además, Lázaro Ibarrola (2011) señala que existen autores (Gibson, 2008) que afirman que los ejercicios de lectura en voz alta ayudan a los alumnos más nerviosos a sentirse más seguros y capaces de hablar. Investigaciones recientes como la de Ariyani, Marbun y Riyanti (2013), siguen avalando la eficiencia de este tipo de actividades para la mejora de la pronunciación en aprendices de LE Inglés.

Con respecto a la selección de recursos para el empleo de la técnica de lectura en voz alta, los fragmentos de autores de obras de literatura tradicional infantil y no infantil, como obras de Lewis Carroll, J.R.R. Tolkien, entre otros, son considerados como recursos idóneos para la práctica de la pronunciación (Sanz González, 1999). Por otra parte, Lázaro Ibarrola (2011), propone el empleo de extractos de diálogos de películas o series de televisión como ejercicios de lectura en voz alta en la LE Inglés, pues estos proveen ejemplos naturales y contextualizados del habla real, además de también resultar atractivos y motivadores para los alumnos.

Tanto los pares mínimos como la lectura en voz alta suponen recursos tradicionales para trabajar la pronunciación, pero, como se ha visto anteriormente, resultan elementales para ayudar a progresar en la pronunciación de la LE Inglés, mediante el desarrollo de la conciencia fonológica.

III.4.3 Dramatizaciones, *voice-overs*, narraciones de cuentos y los juegos.

Indudablemente las dramatizaciones resultan un recurso ideal para emplear en el aula de LE Inglés, y no solo para trabajar la pronunciación en todas sus dimensiones, sino también para trabajar otros aspectos como la voz, el desarrollo personal (por ejemplo, en el control de la timidez, desarrollo de la seguridad, desarrollo de la empatía, la socialización, etc.), desarrollo de la imaginación y el

desarrollo de habilidades de comunicación, entre otras ventajas (Burke y O'Sullivan, 2002; Copeman, 2012; Dundar, 2013; Núñez y Navarro, 2007).

Kenworthy (1987) incluye las técnicas de dramatización dentro del conjunto de actividades sugeridas para trabajar la pronunciación, y las considera un recurso con gran potencial para la exploración inicial de la entonación. Asimismo, se puede trabajar la descripción de los sentimientos, situaciones de los personajes, realizar análisis de la entonación, el tono, la velocidad del discurso, las expresiones faciales, la interacción de la entonación con los gestos, etc. Por otra parte, Sanz González (1999) señala la recomendación que realizan otros autores (Alcaraz y Moody, 1984) acerca del beneficio de la lectura de pasajes y la realización de dramatizaciones de diálogos como formas excelentes de introducir y practicar el ritmo de la LE Inglés.

Además, las dramatizaciones permiten también un entorno ideal para el trabajo de la semiótica, la cual esta última también ofrece ventajas a la hora de trabajar la pronunciación, como la activación del aprendizaje previo (por medio de gestos, lenguaje corporal, imágenes, etc.), la aceleración del proceso de aprendizaje (retención visual de los sonidos), la prevención de la ruptura del proceso comunicativo (interpretación fácil del lenguaje a partir del lenguaje corporal, la entonación y acentuación de palabras), y permite la motivación para un aprendizaje posterior (el conocimiento del sistema de signos y el lenguaje corporal de una cultura motiva y aumenta la curiosidad hacia una ampliación de conocimientos sobre la LE), entre otras ventajas (Çimenli, 2015).

Debido a la estrecha relación que guarda la dramatización con el cine, desarrollaremos más acerca de este recurso en el *Capítulo IV*.

Según Kenworthy (1987), otras actividades para trabajar la pronunciación de forma creativa sería la utilización de la técnica de los *voice-overs*[12] o la narración de cuento/historias (*storytelling tasks*). Tanto en la realización de los *voice-overs* como en la narración, impulsa al alumnado a emplear la mejor pronunciación posible, y son actividades que, al igual que la dramatización, involucran a los alumnos en la planificación, ensayo y presentación de la obra.

[12] También conocida como "voz en off". Se trata de una técnica audiovisual en la que se superpone una voz sobre una escena, con una intencionalidad narrativa o de traducción. Se diferencia del doblaje, en que en esta última se reemplaza totalmente la voz original del personaje, mientras que en el *voice-over* se sigue escuchando la voz original del interlocutor o personaje.

Con respecto al empleo del *voice-over*, Kenworthy (1987) aconseja animar a los alumnos a que apliquen esta técnica en un cortometraje o en una escena de película. Asimismo, el autor indica que el *voice-over* se trata de un recurso auténtico y común empleado en las retransmisiones de las noticias, en los documentales, etc. Además, Kenworthy (1987) afirma que el empleo de este tipo de recurso debería observarse como oportunidades para que los alumnos usen su mejor pronunciación y demuestren sus habilidades como hablantes.

Lo mismo sucede con las narraciones de historias, para las cuales Kenworthy señala que son actividades de clase conocidas por los alumnos. Sugiere el empleo de tiras de cómic, o pedirles a los alumnos que resuman la trama de una película o un programa que hayan visto, o incluso la trama de algún libro que hayan leído. En todas estas actividades, además de trabajar de forma natural la lengua oral, permiten que la grabación de estas producciones orales se realice de forma natural al estar desarrolladas dentro de un contexto, permitiendo posteriormente que estas mismas grabaciones sirvan tanto para el profesor como para los alumnos para la reflexión y realización de comentarios acerca de la pronunciación.

Por último, no debemos perder de vista el empleo de los juegos para la enseñanza de la pronunciación. De acuerdo con Verdú y Coyle (2002), los juegos favorecen el uso real de la lengua y el aprendizaje indirecto, además de ayudar a desarrollar las capacidades naturales de los niños, proporcionar un contexto conocido para ellos (conocen de forma general la estructura de un juego, con sus reglas y finalidades), fomentar actitudes positivas y facilitar la cooperación. Es más, son recursos que involucran instintivamente al alumno por su carácter lúdico y motivador, y, en el caso de la LE Inglés, querrán dominar bien la lengua para lograr superar con éxito el juego. Por ello, son recursos muy útiles para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y, de acuerdo a las investigadoras, no deben de considerarse como una actividad de relleno o como una pérdida de tiempo. Barrera (2009) también los incluye en su lista de actividades para trabajar la pronunciación, pues la propia fonética inglesa “permite la posibilidad de aplicar una gran variedad de juegos para introducir, practicar y asimilar los sonidos ingleses” (p. 4). En lo que concierne a nuestra propuesta, introduciremos también juegos receptivos y productivos que ayuden a retener, reforzar y a poner en práctica los

aspectos fónicos que se detecten en la investigación y que se necesiten mejorar en los alumnos.

Habida cuenta de lo anteriormente expuesto, el marco de actividades y recursos que emplearemos en nuestra propuesta para la mejora de la pronunciación en los alumnos de Educación Primaria será de naturaleza variada, tomando en consideración las sugerencias expuestas por los anteriores autores reseñados.

III.5 Corolario

En el siguiente capítulo abordaremos la relación entre la pronunciación y el cine, y ahondaremos más acerca de las actividades de pronunciación en relación con el mundo cinematográfico.

CAPÍTULO IV

Las técnicas cinematográficas y el cine en el aula de Educación Primaria

★★★★★★★★★★

We must teach communication comprehensively in all its forms. We live and work in a visually sophisticated world, so we must be sophisticated in using all the forms of communication, not just the written word.

★★★★★★★★★★

George Lucas

IV.1 El cine y su técnica

El séptimo arte comprende un universo en sí mismo, un mundo donde la ciencia, la técnica, la cultura y las diferentes artes se aúnan para forjar miles de historias; unas como testimonios históricos, y otras surgidas de la inspiración y creatividad de numerosos autores. De hecho, el cine supone en sí la síntesis de todas las artes, como bien señala Amar (2000) acerca de este legado en sus notas:

> De la pintura y las artes gráficas heredó la luz, la sombra, el sombreado, el gradiente del sombreado; el color; la perspectiva; la composición… De la fotografía, el apartado técnico, además del ejercicio inusual de ver la realidad a través del visor… De la literatura, el ejercicio descriptivo, el cuerpo comunicativo, los diálogos, los signos de puntuación convencionales, salvando que lo que antes había que imaginar a través de la letra impresa, ahora se muestra en la pantalla… Del teatro, las expresiones faciales, los gestos corporales, la actuación; en detrimento de la presencia física del

> actor, cabría aunar la capacidad de movimientos y puntos de vista de la cámara… De la música tomó su participación del tiempo, el ritmo… (p.148)

Así pues, en este apartado nos adentraremos brevemente en el conocimiento de los orígenes y evolución del cine, así como la influencia socio-cultural que ejerce en la Región de Murcia. Además, debido a que el cine se nutre en su mayor parte de la literatura, veremos su relación con la misma y la influencia del teatro. Por último, desvelaremos el lugar que ocupa la pronunciación en el cine y cómo la enseñanza de esta también tiene un espacio en el set de rodaje.

IV.1.1 El cine: introducción histórica

Desde siempre, el ser humano ha querido transmitir historias, dejar constancia de su paso por la vida, su testimonio. Comenzando con las tradiciones orales y las pinturas rupestres en la prehistoria, donde se hacía patente esa inquietud y necesidad por explicar y reflejar los fenómenos que sucedían a su alrededor. Tal información era vital que, para que no se quedara en el olvido, se transformó en mitos, en historias y en arte, con la representación de escenas en las paredes de las cuevas. Más adelante, este ímpetu de contar relatos fue evolucionando, pasando por diferentes civilizaciones del mundo, como la sumeria, acadia, egipcia, maya, celta, romana, griega, china y muchas otras. Todas las culturas del mundo buscaban, pues, dar testimonio de su forma de vida y de sus conocimientos, de modo que se podría decir que las historias siempre han sido inherentes al ser humano. En ese sentido y en su búsqueda por reflejar la realidad, y por dar vida a esas historias, surgieron los primeros recursos que poco a poco irían dando sus pasos hacia la animación de imágenes. El cine no es ni más ni menos que la representación de la vida misma. Como muy bien refieren Ruíz, Cervera y Rodríguez (1998, p. 135) “[…] el cine es el último eslabón de esa cadena histórica que crea una comunidad donde se empieza a forjar, bíblica y clásicamente, una tradición compartida”.

Remontándonos, pues, a los primeros indicios de la proyección de imágenes animadas, nos encontramos la escenificación de sombras en las civilizaciones china y árabe (Harrington, 1967). Aunque verdaderamente el origen de estas sigue siendo un tema de debate para los académicos, todos parecen estar de acuerdo en que se originaron en el continente asiático, tal vez alrededor del siglo II a.C (*ibídem*).

Según Chen (2003) las primeras menciones en la literatura acerca del uso del teatro de sombras son halladas en la India. No obstante, el teatro de sombras es popularmente conocido y atribuido a la cultura china, tal vez porque fue donde se le dio mayor difusión a este arte, y donde ciertos historiadores relatan que se utilizaban, sobre todo, como parte de rituales religiosos en los que se representaban a dioses, ancestros o familiares fallecidos (ibídem). Sea como fuere, se podría decir que este fue el primer acercamiento a la representación animada de historias, además del teatro en la Antigua Grecia y en la época romana.

Mucho más adelante en la historia, se comienza a experimentar con instrumentos que serán los precursores de la cámara fotográfica. Desde el siglo V a.C. se encuentran indicios en documentos filosóficos chinos que explican los efectos de una primitiva cámara oscura, y más tarde, en el siglo IV a.C., Aristóteles realiza también una descripción del artilugio y del fenómeno (Smith, 2001). Incluso a finales del siglo X, para explicar la formación de la imagen visual en el ojo, el astrónomo Alhazen se valió del mecanismo de la cámara oscura (Smith, 2004). En el Renacimiento, el gran genio y polímata Leonardo Da Vinci perfeccionó el funcionamiento de la cámara oscura, con la aportación de una lente en la entrada de luz de dicha cámara, además de dar la primera descripción detalla de la misma (Frutos Esteban, 2008). Más tarde, a mediados del siglo XVI, Girolamo Cardano realiza la primera obra impresa, *De subtilitate rerum* (1550), donde detalla el uso de las lentes y aconseja su utilización en la cámara oscura para una mejor nitidez de la imagen (Vaquero y Vázquez, 2009). Sin embargo, fue su discípulo e investigador italiano, Giambattista Della Porta, quien posteriormente lo dio a conocer popularmente con la mención de su uso para la proyección de imágenes (Frutos Esteban, 2008; Sougez, 2011). Cabe decir que la denominación de “cámara oscura” fue asignada por el astrónomo alemán Johannes Kepler, en su obra *Astronomiae Pars Optica* (1604), desde donde realiza su aportación a las teorías de la óptica y la luz, que más tarde le permitiría desarrollar e inventar el telescopio kepleriano (Di Liscia, 2011). El funcionamiento de la cámara oscura consistía en una habitación oscura en la cual existía un orificio con una lente, por el que pasaban los rayos de luz proyectando la imagen exterior (a tamaño reducido e invertida) sobre un papel que había situado en el interior del cuarto.

Posteriormente, Athanasius Kircher desarrolló la *linterna mágica* (presente en su obra *Ars magna lucis et umbrae* de 1671, Figura 14), basada en los principios ópticos de la cámara oscura (Figura 15), pero de funcionamiento inverso (Hurwitz, 1984). Es decir, en lugar de ser el espacio exterior el iluminado, era el espacio interior, mientras que el exterior debía permanecer a oscuras. De esta manera, la linterna mágica funcionaba como un proyector de imágenes, donde las láminas con los motivos pasaban por el soporte corredero, y estas eran iluminadas por una lámpara de aceite (Frutos Esteban, 2010; Hurwitz, 1984). Con este tipo de aparato ya se pudo comenzar a experimentar tímidamente con las imágenes en movimiento.

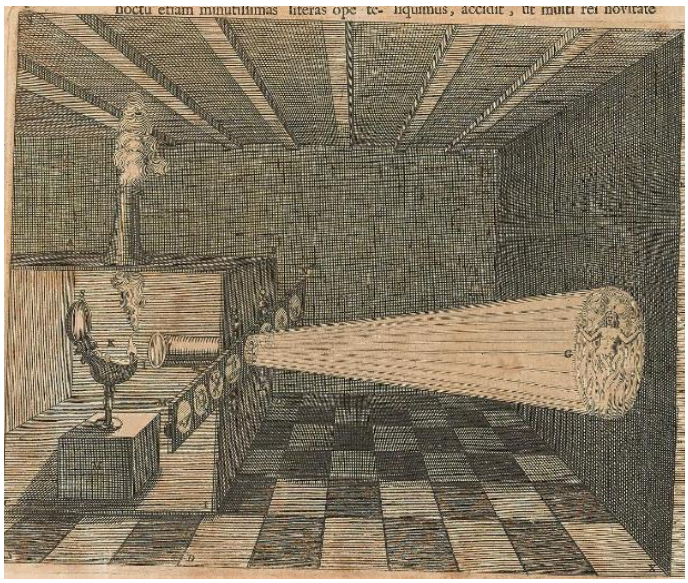


*Figura 14.*Funcionamiento de la linterna mágica. Fuente: elaboración propia a partir del acceso a la obra original digitalizada (Kircher, 1671) en *Internet Archive*.

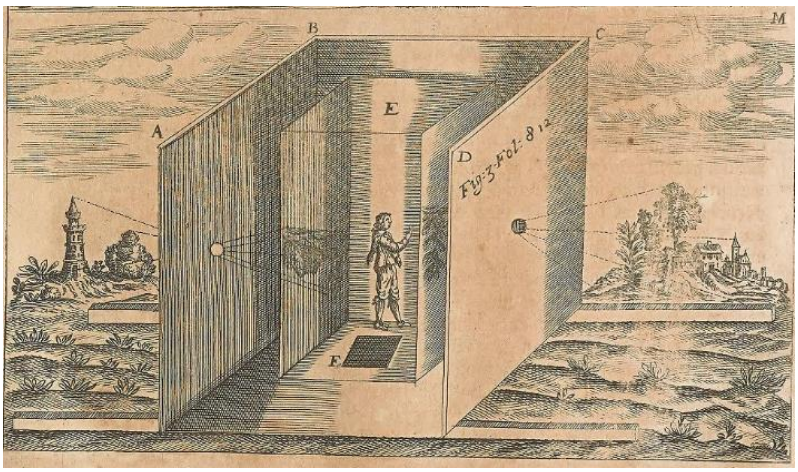


Figura 15. Funcionamiento de la cámara oscura. Fuente: elaboración propia a partir del acceso a la obra original digitalizada (Kircher, 1671) en *Internet Archive*.

Christiaan Huygens, a quien se le atribuye ser el primero en referirse a la linterna mágica en un manuscrito de 1659, parece ser que experimentó con ella. Se baraja que a través de unos dibujos de esqueletos encontrados en uno de sus manuscritos, Huygens pudo haberlos hecho para posteriormente fabricar unas placas de vidrio con los mismos, que superpuestas de forma secuenciada, evidenciarían una posible animación de los mismos (Frutos Esteban, 2010).

Hacia el siglo XIX, se produce un avance notable en cuanto a la búsqueda de aparatos que inmortalicen escenas de la vida cotidiana, así como capturar el movimiento de estas. En la búsqueda de animación de imágenes surge el *fenaquitoscopio* (1832), considerado como un juguete óptico de movimiento (Kirchheimer, 2013), e inventado a la par por el físico Joseph Plateau y el matemático Simon von Stampfer (Venkatasawmy, 2013), cuyo mecanismo consistía en un círculo de cartón dividido en varios sectores, que contenían en cada una de ellas dibujos secuenciales con ranuras. Este mismo disco se hacía girar frente a un espejo, reflejando las imágenes y causando un efecto óptico de movimiento (Figura 16).

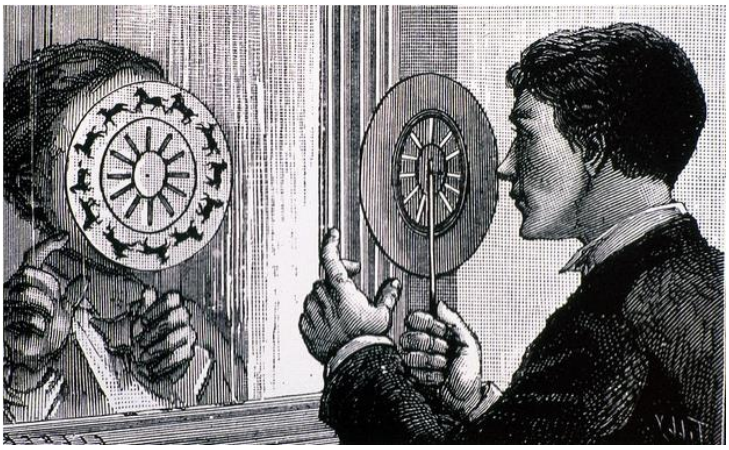


Figura 16. Fenaquitoscopio. Fuente: Proyecto IDIS[13].

En 1839 nace el *daguerrotipo*, importante precursor de las cámaras fotográficas, y desarrollado por el francés Louis Daguerre (Frutos Esteban, 2008), a partir de las cámaras inventadas por el científico del siglo XVIII, Joseph Nicéphore Niépce, quien fue el primero en obtener las primeras imágenes fotográficas (VV.AA, 1998). Este

[13] Ilustración localizada en la galería web del proyecto IDIS (Investigación en Diseño de Imagen y Sonido): https://proyectoidis.org/el-fenaquitiscopio-de-plateau/

invento supuso un buen punto de partida para saltar a la captación de imágenes en movimiento.

Siguiendo en esta misma línea, en 1874 el astrónomo Pierre Janssen patentó el *revólver fotográfico* (Figura 17), con el que pudo grabar el tránsito de Venus en Japón (Launay y Hingley, 2005) y un eclipse solar (Velduque Ballarín, 2011), experimentando así con los primeros *time-lapses.* Además, este invento supuso el precursor del cinematógrafo, e incluso de las cámaras de vídeo. El funcionamiento del revólver fotográfico consistía en dos discos principales; uno de ellos poseía a su vez un disco de cobre plateado, sensibilizado por el propio mecanismo, mientras el segundo disco principal, hecho de cobre, poseía doce aperturas ajustables y funcionaba a modo de "obturador". De tal forma que, impulsado por un motor de relojería, el segundo disco principal realizaba una rotación completa en 18 segundos, mientras que la placa del daguerrotipo giraba una cuarta parte de su velocidad. Esto permitía que en 72 segundos se consiguieran grabar 48 fotografías, estando la placa estacionada durante cada exposición (Launay y Hingley, 2005). El revólver fotográfico integraba tres inventos previos: fenaquitoscopio, el daguerrotipo y la ametralladora fotográfica.

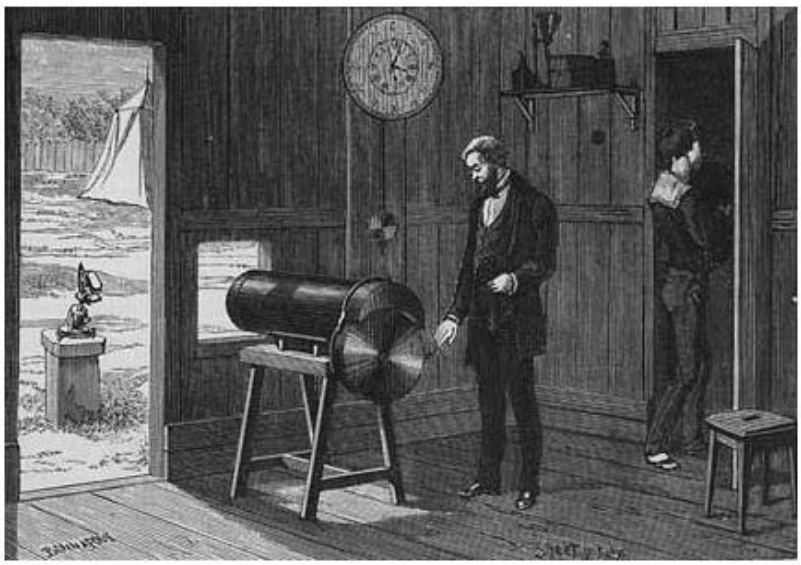


Figura 17. Revolver fotográfico. Fuente: Proyecto IDIS[14].

A finales del siglo XIX, en la carrera por desarrollar la animación de imágenes, se siguieron realizando experimentos. Destacan inventos como el *praxinoscopio* de

[14] Ilustración localizada en la galería web del proyecto IDIS (Investigación en Diseño de Imagen y Sonido): https://proyectoidis.org/revolver-fotografico/

Emile Reynaud (1877); el cual, de acuerdo a la definición de Bendazzi (citado en Wells, 1998), se trataba de un cilindro unido a un eje, en cuyo interior se disponía de una tira con dibujos coloreados y secuenciados que se hacía girar, reflejando los dibujos en un prisma situado en el mismo eje, consiguiendo el efecto de movimiento rápido de la figura; y el *zoopraxiscopio* de Eadweard Muybridge (1879), el cual era una versión mejorada del fenaquitoscopio, solo que en vez de dibujos se utilizaba una secuencia de fotografías tomadas en tiempo real, y que Muybridge utilizó para mostrar el galope de un caballo (Hill y Herbert, 1998).

Del inventor y empresario Thomas Edison, destaca (entre sus numerosos inventos y avances en la industria precinematográfica) el *kinetoscopio,* desarrollado en 1894 (Singer, 1988). Este aparato, precursor del cinematógrafo, consistía en una estructura de madera, en cuyo interior se encontraba una cinta con una tira de película perforada y enrollada, que en movimiento continuo permitía la animación de los fotogramas. Este mecanismo se activaba con la introducción de una moneda del observador interesado, el cual miraba a través de un ocular (Velduque Ballarín, 2011).

Charles Francis Jenkis también estuvo experimentando con imágenes en movimiento desde 1893, desarrollando un mecanismo que permitía hacer pausas intermitentes en cada fotograma (para que el cerebro pudiera capturar una imagen clara del movimiento), y que más tarde, en 1895, daría a conocer como el *phantoscopio* (Koszarski, 1998). Durante ese mismo año, y un mes antes de que Jenkins patentara su invención, los hermanos científicos franceses, Auguste Marie Louis Nicolas Lumière y Louis Jean Lumière, patentaron un artilugio que supondría ser el invento revolucionario del siglo y de la historia del cine: el cinematógrafo (Figura 18). Se trataba de un artilugio con el que se podía rodar y proyectar películas, y a su vez, aglutinaba las funciones de cámara, copiadora y proyector de imágenes (Frutos Esteban, 2008; Velduque Ballarín, 2011).

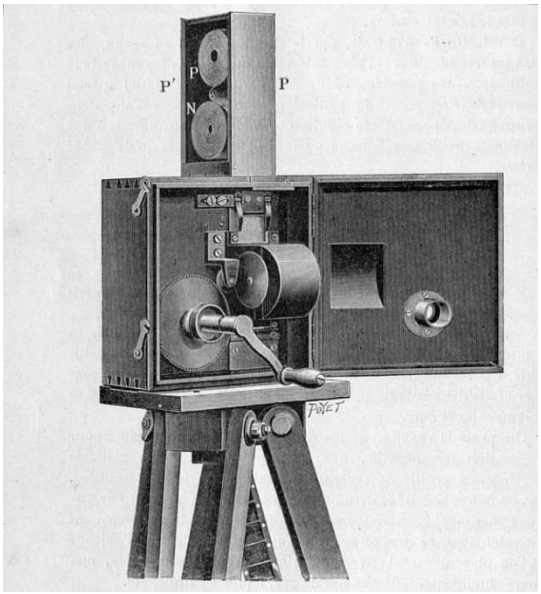


Figura 18. Cinematógrafo de los hermanos Lumiére. Fuente: Proyecto IDIS[15].

Así pues, el 22 de marzo de 1895, los hermanos Lumière realizaron una demostración privada del cinematógrafo. En ella estuvieron presentes el inventor y más tarde pionero del cine, León Gaumont, y su secretaria, Alice Guy, quien desde el primer movimiento vio las grandísimas posibilidades que podría tener el aparato (Martínez-Salanova Sánchez, 2018a), y que posteriormente despuntaría como la primera mujer pionera y directora de cine, de la cual se hablará más adelante sobre ello. El evento no sería oficial e histórico hasta el 28 de diciembre de ese mismo año, donde los hermanos Lumière realizaron, en el *Salon indien du Grand Café*, *Boulevar des Capucines* de París, la primera proyección pública de diez películas (Harrington, 1967; Velduque Ballarín, 2011), entre las que destacan el visionado de la salida de los trabajadores de una fábrica (*Le sortie des ouvriers des usines Lumière à Lyon Monplaisir*), la merienda de un bebé (*Le repas de bébé*), la cómica escena de una broma de una persona al jardinero (*L'Arroseur arrosé*) y la impactante llegada de un tren a la estación (*L'Arrivée d'un train à La Ciotat*) que llegó a asustar a los presentes, pues se pensaban que el tren salía de la pantalla. La duración de cada una de estas películas no superaba el minuto. Para sorpresa de los propios hermanos, quienes veían en el cinematógrafo como una simple novedad a la que no auguraban un gran futuro, el espectáculo fue apoteósico, sorprendiendo a los espectadores presentes, entre los cuales se encontraba el

[15] Ilustración localizada en la galería web del proyecto IDIS (Investigación en Diseño de Imagen y Sonido): https://proyectoidis.org/hermanos-lumiere/

mago George Méliès, quién más tarde aportaría sus trucos (Velduque Ballarín, 2011).

De este modo, tras el éxito de los hermanos Lumière, comenzó lo que sería la consolidación y el desarrollo del cine, surgiendo numerosos interesados en sacarle partido a aquel invento. Por su parte, en Estados Unidos, Thomas Edison no perdió ocasión de ello y fundó una de las primeras empresas de producción cinematográfica, *Edison Studios* (Moreno, 2011). Mientras tanto, Alice Guy-Blaché, desde su humilde posición como secretaria de Gaumont, logró lo imposible para la época (Martínez-Salanova Sánchez, 2018a). Un año más tarde de aquella histórica proyección cinematográfica de los hermanos Lumière, Alice Guy presentó su primera película conocida como *La Fée aux Choux* (1896), donde se podía ver un hada recolectando bebés de los repollos (Figura 19), convirtiéndose en la primera directora de cine y una de las figuras clave que harían avanzar a pasos agigantados el séptimo arte (*ibídem*). La pionera del cine siguió experimentando y aportando numerosas innovaciones.



Figura 19. Fotograma *La Fée aux Choux* (1896). Fuente: elaboración propia a partir del canal *Ilustrafilm TV*[16].

Al mismo tiempo que el mago George Méliés, ella aportó los primeros efectos especiales como la doble exposición del negativo, secuencia de retroceso, apariciones y desapariciones rápidas de personajes, entre otros muchos. Introdujo la técnica del montaje y la utilización del guion, y le dio una nueva perspectiva al

[16] Fotograma realizado a partir de la película *La Fée aux Choux* (1896), ofrecida por el canal *IlustraFilm TV*: https://www.youtube.com/watch?v=WaGD1TFSwhc

cine, utilizándolo como medio para narrar historias, creando el cine narrativo y, por lo tanto, sentando las bases del cine que hoy en día conocemos (Martínez-Salanova Sánchez, 2018a). De esta forma, se adelantó a su tiempo introduciendo también los géneros del cine, como la comedia, el cine policíaco, western, cine bélico, cine histórico (adaptaba pasajes bíblicos), cine documental y el cine de fantasía, así pues, dando inicio al cine de ficción (*ibídem*). Además, Alice Guy no se quedó solo ahí, sino que fue la primera en producir películas con sonido, valiéndose del gramófono, y en desarrollar filmes en color (*ibídem*). Con Guy-Blaché se aumentó la duración de las películas, desarrollando así los primeros largometrajes. También desarrolló los cortos cinematográficos, como *Un tonto y su dinero* (1912), caracterizándose también por ser la primera película en la historia con actores negros (Martínez-Salanova Sánchez, 2018a). De esta forma dirigió alrededor de 1.000 películas y fundó la productora *Solax Company*, compitiendo con otros estudios de Hollywood (McMaman, 2006).

Por otra parte, su paisano George Méliès destacó también por la utilización de trucos y por su contribución de películas famosas como *Los viajes de Gulliver* (1902), *El viaje a la luna* (1902) y *400 farsas del diablo* (1906) (Ezra, 2000). Creó también la productora *Star Film Company* en 1912 (*ibídem*).

Prosiguiendo con las aportaciones al séptimo arte, cabe destacar a la alemana Lotte Reiniger con su contribución al cine de animación, quien mucho antes de que Disney revolucionara con este género, experimentó durante tres años con más de 80.000 siluetas hechas a mano y con fotogramas tintados, creando así su primer largometraje de animación (Harrington, 1967; Wegner, 1977). En el desarrollo de la narración de cuentos de hadas, destacan entre sus obras *Las aventuras del príncipe Achmed* (1926), *Papageno* (1935) y *El sastrecillo valiente* (1954) (Harrington, 1967). Como anécdota curiosa acerca de la película *Las aventuras del príncipe Achmed*, Lotte Reiniger y su marido Carl Koch trabajaron como educadores en la escuela privada de Berlín Louis Hagen, quien ideó una educación basada en la elaboración de material escolar por los propios alumnos (Martínez-Salanova Sánchez, 2018b). A cambio de colaborar en su pequeña escuela, el banquero Hagen les facilitó un estudio, en el que desarrollaron el mismo largometraje pionero en el mundo de la animación, patrocinada también por el financiero (*ibídem*). Siguiendo con el género de animación, el director de animación

y caricaturista Quirino Cristiano aportó mucho antes dos largometrajes animados y sonoros, como *El apóstol* (1917), los cuales hoy en día no se conservan (*ibídem*).

Por supuesto, si se habla de animación es preciso mencionar a Walt Disney, todo un referente en este género. Conocido por su carismático ratón Mickey, Disney fue el creador de un universo ilimitado de dibujos animados. En sus andaduras, comenzó como dibujante colaborador en un periódico, e inspirado por un ratón que había en la oficina donde trabajaba, nació Mortimer, quien más tarde sería conocido como Mickey Mouse, y por supuesto, nació todo un mundo de fantasía y alegría como contrapunto a una época oscura llena de dolor por las guerras (Harrington, 1967). Este dibujo evolucionó desde una imagen realizada con sencillos trazos, a una más compleja y elaborada, y además fue el primer dibujo animado a quien le dio voz su propio creador (*ibídem*). Mickey sería muy pronto acompañado por Minnie, Pluto, Pato Donald y Goofy, entre otros. El primer largometraje de Disney y de gran éxito en la animación fue la mítica película *Blancanieves y los siete enanitos* (1937), un filme que fue elaborado manualmente. A esta película se le sumarían en 1940 *Pinocho* y el exitoso largometraje *Fantasía*, todo un referente en la cultura de animación cinematográfica. También quisiéramos destacar, entre otros muchos, clásicos como *La Cenicienta* (1950), *Alicia en el País de las Maravillas* (1951), *Peter Pan* (1953), *La bella durmiente* (1959) y *Merlín el encantador* (1963), y los primeros filmes en los que combinaba personas reales con dibujos animados (Martínez-Salanova Sánchez, 2002), como *Mary Poppins* (1964), *La bruja novata* (1971) y *Pedro y el dragón Elliot* (1978) . Todo un legado que se conserva en nuestros días y todo un universo que sigue expandiéndose.

En este panorama donde la evolución del séptimo arte estaba en auge tanto en el cine europeo como en el cine estadounidense, fueron numerosos los que contribuyeron en este campo, y en la carrera por coronarse como los pioneros en desarrollar una cinematografía lo más real posible, dieron como resultado una serie de avances. Todos estos progresos supusieron una ocasión óptima para que, a principios del siglo XX, nacieran en los Estados Unidos poderosas compañías productoras y distribuidoras de cine, cuya mayoría prosperaría hasta nuestros días, convirtiéndose en los estudios titanes del cine (Martínez-Salanova Sánchez, 2002). Estas empresas fueron *Universal Studios Inc.* (1912), *Paramount Pictures* (1912), *Fox Entertainments* (1914)-*20th Century Pictures* (1933) — más tarde fusionadas

como la legendaria *20th Century Fox— United Artists* (1919), *Columbia Pictures* (1919), *Warner Bros* (1923), *Metro-Goldwyn-Mayer* (1924) y *RKO Radio Picture* (1928) (Barrymore Film Center and Fort Lee Film Commission, 2019).

Por supuesto, la importancia de todas ellas no radicaría solamente en la superproducción de películas, sino en la difusión y desarrollo de los géneros de cine. *Warner Bros*, además de ser la pionera en producir películas sonoras, se especializó en el género de aventura, destacando *Robín de los bosques* (1938), de Michael Curtiz y William Keighley, y de cine negro con *Soy un Fugitivo* (1932), de Mervyn LeRoy (Harrington, 1967). Por su parte, *Metro-Goldwyn-Mayer* (MGM) despuntaría por su aportación al cine con el género romántico y musical, destacando películas famosas como *Lo que el viento se llevó* (1939) con la famosa actriz Vivien Leigh y dirigida por Victor Fleming, George Cukor y Sam Wood, *El mago de Oz* (1939), de Victor Fleming con Judy Garland, y *Un día en las carreras,* de Sam Wood, con los hermanos Marx como protagonistas (*ibídem*). *RKO Radio Pictures* también destacaría por sus películas de género musical como *Sombrero de copa* (1935), de Mark Sandrich, con los célebres actores bailarines Fred Astaire y Ginger Rogers (VV.AA, 1998). *Paramount Pictures* haría también lo suyo por destacar en películas del género histórico, cómico y de gánsters, como *Cleopatra* (1934), de Cecil B. DeMille, *Un ladrón en mi alcoba* (1932), de Ernst Lubisch, y también exploraría el género de terror con películas como *El hombre y el monstruo* (1931), de Rouben Mamoulian (*ibídem*). De igual modo, la compañía *Columbia Pictures* apostaría por el desarrollo de películas de género cómico, como *Sucedió una noche* (1934), de Frank Capra (Wegner, 1977). En cambio, *Universal Pictures* se centraría más en el género de terror, destacando con películas famosas como *Frankenstein* (1931), de James Whale, o *Drácula* (1931), del director Tod Browning (VV.AA, 1998). Todos estos estudios acabarían por asentarse más tarde en el distrito de *Hollywood*, que llegaría a convertirse en la llamada “Meca del Cine”.

Prosiguiendo con el desarrollo de los géneros cinematográficos, merece una mención especial el director Edwin S. Porter, quien con su película *Asalto y robo de un tren* (1903), introdujo por primera vez el género *western* (películas del oeste), un género propio de los Estados Unidos (Sánchez Noriega, 2018).

Por otra parte, en la edad de oro del cine destacan actores como Charles Chaplin, Audrey Hepburn, Marilyn Monroe, María Félix, Marlene Dietrich, Virginia Cherrill, Mary Pickford, Greta Garbo, Errol Flynn, entre muchos otros, y directores como Dorothy Arzner, Alice Guy, John Ford, Serguéi Eisenstein, David Wark Griffith, Alfred Hitchcock, Vittorio De Sica, Federico Fellini, Ingmar Bergman, David Lynch, Orson Welles y Stalin Kubrick (VV.AA, 1998).

De nuevo en el cine de animación para niños, en la década de los cincuenta destacan, además de Walt Disney, artistas como Chuck Jones, Bob Clamplett, Walter Lantz, Tex Avery, Robert McKimson, Quique Gavilán, Will Hanna y Joseph Barbera (Wegner, 1977). Cada uno de ellos dio a conocer al mundo personajes como Bugs Bunny, el pájaro loco, la mofeta Pepe Le Pew, el pato Lucas, el cerdito Porky, el Gallo Claudio, Pixie, Dixie, gato Jinks, Speedy Gonzales, Coyote y Correcaminos, y otros tantos personajes que desfilaron por nuestra infancia.

En la década de los sesenta y durante los setenta, surgió otra época en el cine hollywoodiense conocida como “el nuevo Hollywood”, donde se reinventaron géneros y se trataron temas tabúes. Sobresalen directores como George Lucas, Steven Spielberg, Stanley Kubrick, Martin Scorsese, Francis Ford Coppola, Brian de Palma, Tim Burton, entre otros muchos. De este modo, se desarrollaron los géneros de épica y drama histórico (*Espartaco*, 1960), crimen y gánsteres (*El Padrino*, 1972), ciencia ficción (*La Guerra de las Galaxias*, 1977), musical y romance (*New York, New York,* 1977), entre otros muchos.

Hacia finales del siglo XX, el cine en Hollywood siguió desarrollándose a nivel creativo y de efectos especiales, apostando por los géneros de fantasía, futurista, suspense y las adaptaciones de novelas. De esta época nacen películas de impacto en el mundo del cine como *En busca del arca perdida* (1981), *E.T. el extraterrestre* (1982), *Jurassic Park* (1993), todas ellas de Steven Spielberg; *Blade Runner* (1982), de Ridley Scott; *Drácula, de Bram Stoker* (1992), de Francis Ford Coppola; o *Matrix* (1999), de las hermanas Wachowski; entre otros. De esta época, sobresalen actores de renombre como Gary Oldman, Julia Roberts, Robert de Niro, Julianne Moore, Jeremy Irons, Sigourney Weaver, Sam Neill, Jodie Foster, Anthony Hopkins, Meryl Streep, y una larga lista.

De esta forma, hasta nuestros días el cine ha seguido evolucionando y diversificándose hacia distintos públicos, cautivando y haciendo soñar, y por supuesto, influyéndonos en nuestra cultura. En lo que atañe a este estudio, se quiere llevar este medio real a las aulas por ser una herramienta con poder de atracción para los alumnos, con la que se puede desarrollar la creatividad, al mismo tiempo que se trabaja la comunicación, utilizando como medio vehicular la LE inglesa, pues como se ha podido observar, los estudios cinematográficos más prolíficos y más conocidos son los de habla inglesa. Por lo tanto, este recurso ofrece un amplio abanico de posibilidades con la que se puede experimentar para la mejora de la destreza oral, y, por consiguiente, de la pronunciación.

Para terminar, es oportuno recuperar una cita de Ricciotto Canudo, el cual resume en esencia qué es el cine y su origen:

> Nuestro tiempo ha sintetizado en un impulso divino las experiencias del hombre. Y hemos sacado todas las conclusiones de la vida práctica y de la vida sentimental. Hemos casado a la Ciencia con el Arte, quiero decir, los descubrimientos y las incógnitas de la Ciencia con el ideal del Arte, aplicando la primera al último para captar y fijar los ritmos de la luz. Es el Cine (citado en Ruiz, Cervera, y Rodríguez, 1998, p.11).

Así pues, después de este breve repaso histórico acerca de los orígenes del cine, se puede concluir que el cine es el resultado de muchos avances científicos y bebe de la fuente de todas las artes, de ahí que reciba el nombre del séptimo arte. Como elemento influyente de nuestra sociedad, no se puede dejar pasar la oportunidad de aprovechar las posibilidades que ofrece este recurso en el aula.

IV.1.2 El contexto histórico y sociocultural del cine en la Región de Murcia

Puesto que la presente investigación de esta tesis tiene lugar dentro de la Región de Murcia, resulta preciso realizar una breve retrospectiva acerca de los inicios del cinematógrafo y su evolución en la región, concretamente en las dos grandes ciudades de la misma: Cartagena y Murcia.

Los inicios de la introducción del cinematógrafo en la Región tuvieron lugar en el año 1896. Fue el 15 de octubre de ese mismo año cuando en la ciudad portuaria de Cartagena tuvo lugar la primera proyección cinematográfica exitosa de la región, en la plaza de San Sebastián, cerca del entonces Ateneo. La segunda exhibición cinematográfica con éxito tuvo lugar el 3 de noviembre de 1896, en el "Teatro Romea" de Murcia, junto a otros espectáculos que se daban en la misma (Cerón Gómez, 1996). Sin embargo, debido al recelo que existía en la capital hacia esta nueva forma de espectáculo, las siguientes exhibiciones del cinematógrafo se trasladaron inmediatamente al "Teatro Circo Villar", donde también ofrecían otros tipos de espectáculos (*variétes*, imitadores, ilusionistas, etc.) (*ibídem*). En Cartagena, siguieron realizándose exhibiciones cinematográficas en la plaza de Santa Catalina (actual plaza del Ayuntamiento), las cuales se llevaban a cabo en pabellones (Figura 20).



Figura 20. Ejemplos de pabellones de la época, Paseo Alfonso XII (Cartagena). Fuente: Cartagena Antigua[17].

El entusiasmo de los cartageneros por esta nueva forma de espectáculo era tan evidente que hasta la prensa recogió el hecho de la multitud anhelante por ver las sesiones (Figura 21). Según Muñoz Zielinski (1985) el éxito del cinematógrafo en la ciudad portuaria era debido a la característica intrínseca de esta que la hacía ser una ciudad acogedora y abierta a las continuas novedades que llegaban en el fluir del puerto de Cartagena. También, según el autor, en aquella época, debido a la existencia del trabajo de las industrias en la ciudad y la labor de los trabajadores

[17] Fotografía localizada en la galería web de *Cartagena Antigua*: https://cartagenaantigua.wordpress.com/tag/cinematografo/

del Arsenal, existía una clase media y obrera cuya pujante economía se podía permitir el acceso a este tipo de ocio. De esta forma, el cinematógrafo comenzó a desplegar sus alas sobre la región.



EL ECO DE CARTAGENA

AÑO XXXVIII — DECANO DE LA PRENSA DE LA PROVINCIA — NÚM 10988

REDACCION Y ADMINISTRACION MAYOR 24

Cuanto se diga respecto á la afluencia de gente que acude á ver el cinematógrafo establecido en la plaza de Santa Catalina, es poco. Para poderlo ver anoche, estuvimos esperando más de una hora.

Tanto llama la atención el espectáculo y tantas personas acuden á verlo, que algunas noches tiene que intervenir la policía para evitar tumultos.

Figura 21. Noticia del "Eco de Cartagena" acerca de las proyecciones cinematográficas en la plaza de Santa Catalina. Fuente: Región de Murcia Digital[18] (Fondo histórico. Caja de Ahorros del Mediterráneo).

Los hermanos García (Rafael, Pedro y Juan García Molero), trabajadores por aquel entonces en el Arsenal de Cartagena, advirtieron este hecho y comenzaron su significativa labor pionera divulgativa cinematográfica por la región, tras la primera adquisición de un cinematógrafo (De la Madrid et al., 1996). Además, los hermanos García no solo acercaron el cine a nivel regional, sino que también lo llevaron a otros lugares de España y fuera de ella. De esta forma, en 1898 se estrenaron las primeras películas rodadas en la Región de Murcia, las cuales fueron proyectadas en la feria de Cartagena. Algunos de los títulos que se exhibieron en la ciudad fueron *Movimiento en la calle Mayor de Cartagena* y *Salida de los operarios del Arsenal de este Departamento* (De la Madrid et al., 1996). De esta forma, fue a partir de ese mismo año cuando el cine se asienta de forma próspera en Murcia y Cartagena, siendo acogido frecuentemente en ferias y fiestas a lo largo del año.

[18] Fotografía localizada en la galería web de *Región de Murcia Digital:* https://www.regmurcia.com/servlet/s.Sl?sit=c,371,m,3495&r=ReP-27493-DETALLE_REPORTAJES

La labor de los hermanos García siguió creciendo, y en 1906 instalaron en la calle Onda de Cartagena el primer cine estable de la Región de Murcia, llamado “El Oriental” (Pérez Rojas, 1993), junto con “El Brillante” de Cánovas y Valera (Figura 22), en la calle Gisbert, al lado de las Escuelas Graduadas (Ferrández García, 2016).



Figura 22. Sala de cine "El Brillante" (Cartagena). Fuente: galería web de Juan Almarza Pozuelo[19].

Por otra parte, en Murcia, como salón de cine se instaló el “Salón Express”, y más tarde, a partir de los años veinte, se instalaron los cines “Coliseum” (Figura 23) y “Media Luna” (ambos se ubicaron en el barrio del Carmen), el “Cine Popular” (barrio de San Juan), y el “Salón Sport Vidal” (barrio de San Andrés). Además, se siguieron realizando proyecciones en el “Teatro Circo Villar” y se le sumó a partir de 1914 el “Teatro Ortiz”, el cual en 1929 pasó a denominarse el “Central Cinema” (Ayala, 1989), y tras la adquisición por parte de la empresa Programa Iniesta SCR (la empresa más importante de la región, como se verá más adelante) en 1946, se convirtió en el mítico “Cine Rex” (Figura 24), el cual sigue vigente hasta la actualidad bajo la empresa de NeoCine.

[19] Fotografía localizada en la galería web de *Juan Almarza Pozuelo*: http://juanalmarzapozuelo.blogspot.com/2013/01/calle-gisbert.html?m=1



Figura 23. Cine Coliseum (Murcia). Fuente: Prospectos de Cine.[20]



Figura 24. El cine Rex. Antes y en la actualidad. Fuente: Región de Murcia Digital y Pabellón 9[21].

Volviendo a la ciudad de Cartagena, desde 1907, además de la instalación de los cines fijos de "El Oriental" y "El Brillante", se siguieron realizando sesiones de

[20] Fotografía localizada en la galería web de Prospectos de Cine. Disponible en https://www.prospectosdecine.com/murcia--cine-coliseum

[21] Fotografías localizadas en las galerías de las páginas web de *Región de Murcia Digital* (https://www.regmurcia.com/servlet/s.Sl?sit=c,371,m,3495&r=ReP-27493-DETALLE_REPORTAJES) y *Pabellón 9* (http://pabellon9.opennemas.com/articulo/cultura/cine-rex-todavia-vivo/20190130233929000671.html)

cine en pabellones de diferentes empresarios. Asimismo, también se utilizaron el "Teatro Circo", el "Teatro Máiquez" y el "Teatro Principal" para la realización de exhibiciones con el cinematógrafo. Como dato curioso, en 1906, se llevó a cabo la primera visita escolar de los alumnos de las Escuelas Graduadas de Cartagena al cinematógrafo de "El Brillante" (Ferrández García, 2016). Esto era peculiar en la época porque en la capital de la región, especialmente en el "Teatro Romea", se mostraba entonces por esas fechas oposición hacia la proyección de películas, debido en parte al conservadurismo de la ciudad de Murcia, y también a la inseguridad que existía en este tipo de exhibiciones propensas a incendiarse (*ibídem*). No ocurría lo mismo en Cartagena, puesto que se tomaron medidas extremas para que las sesiones cinematográficas fueran seguras. De este modo, "El Brillante" contaba con doce puertas de salida, paredes de madera muy finas (tan frágiles que hasta un niño las podía romper) y un gran depósito de agua instalado sobre el cinematógrafo (*ibídem*). Así pues, cualquier temor a los incendios que pudiera existir fue disipado en la ciudad.

Siguiendo en la ciudad trimilenaria y con el establecimiento de cines permanentes, en 1916 fue inaugurado el "Gran Salón Sport" (Pérez Rojas, 1993). Este cine cambió de nombre en numerosas ocasiones. Así, en 1938 pasó a llamarse "Coliseo García Lorca", pero tras la Guerra Civil regresó a su nombre inicial (*ibídem*). Fue entonces ya a partir de los años cincuenta, periodo en el que no se podían poner nombres extranjeros, cuando paso a llamarse "Cine Central" (Figura 25), el cual sobrevivió hasta el año 2000. En 1960, se inauguró el "Cine Mariola", y un año más tarde el "Cine Principal", poseyendo ambos pinturas de Enrique Gabriel Navarro y Ramón Alonso Luzzy (García Fernández, 2005). También, durante esa misma década estuvieron funcionando cines de barrio como los cines "Monroy", "Rex" y "Coliseum".

Un poco más adelante, en Cartagena surgieron los cines "Carlos III" y "Sala Azul" (Pérez Rojas, 1993). A principios de la década de los ochenta surgió el cine "Alfonso XIII" (Figura 26), el cual estuvo vigente hasta el año 2006.

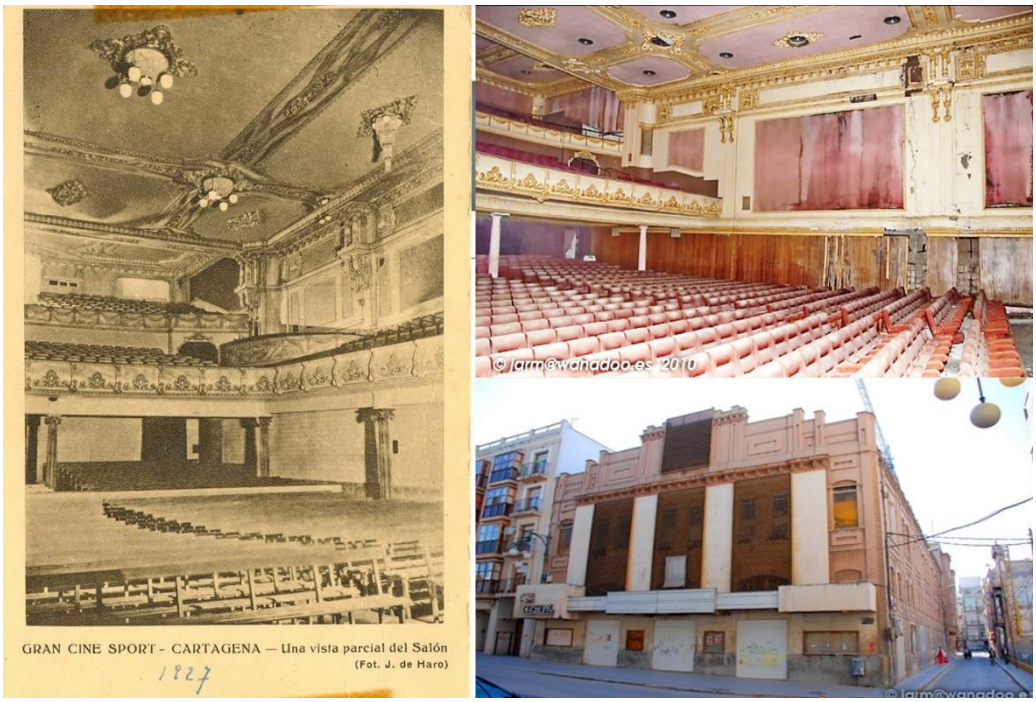


Figura 25. Cine Central (Cartagena): antes y actualidad. Fuente: Prospectos de Cine[22].



Figura 26. Cines Alfonso XIII (Cartagena). Fuente: Prospectos de Cine[23].

Cabe destacar que durante los años veinte, concretamente el 1 de septiembre de 1927, surgió la empresa de distribución cinematográfica más importante de la

[22] Fotografía localizada en la galería web de "Prospectos de Cine". Disponible en https://www.prospectosdecine.com/cartagena-murcia--cine-central

[23] Disponible en https://www.prospectosdecine.com/cartagena-murcia--cine-alfonso-xiii

región, la empresa Programa Iniesta SCR (Ayala, 1989). Esta empresa, que estaba a cargo de José Iniesta Eslava y su tío, Mariano Iniesta, adquirió la mayor parte de los cines de la ciudad de Murcia y de la mayor parte de la Región de Murcia (Cerón Gómez, 1996; Vera Nicolás, 1991).

Durante esta época de auge del cine en la región, surgieron también los denominados cines de verano, muy característicos de la provincia. Esta nueva modalidad de exhibición de cine se originó por la calidez del clima mediterráneo y las altas temperaturas que se alcanzaban en los locales cerrados (Ayala, 1989).

Al margen de estas dos grandes ciudades de la región, donde llegó de primera mano el cine, cabe destacar que la primera población en proyectar películas de la que se tiene constancia fue Moratalla, a manos de Pedro Sandoval Martínez (quien introdujo la fotografía en el municipio homónimo) y su hijo, Máximo Sandoval Mora (Cerón Gómez, 1996). Más tarde, a principios del siglo XX, Lorca, Águilas, La Unión, Portman y Mazarrón se sumaron a esta novedad y pasaron a ser poblaciones donde más se frecuentaban sesiones cinematográficas (*ibídem*). En concreto, las cuatro últimas tenían en común la característica de ser tierras mineras, y como relevancia que tenía la minería para estas poblaciones, llegó antes la electricidad, facilitando de esta manera la llegada del espectáculo.

La aparición del cine sonoro en la Región de Murcia no se produjo hasta el año 1930. El “Teatro Circo Villar” acogió la primera película sonora en la capital, *El loco cantor*, el cual se encontraba originalmente en inglés (De la Madrid et al., 1996). En Cartagena se incorporó el sonido en el famoso cine “Gran Salón Sport”, instalando un equipo sonoro de *British Thomson House* (BTH), la empresa inglesa sonora con mayor prestigio en la construcción de equipos sonoros (Pagán Pérez, 1993). Sin embargo, no fue hasta el 19 de septiembre de 1931 cuando se estrenaron los equipos fijos de cine sonoro en la ciudad, los llamados *Ross-Electrone*, que ofrecían una mayor calidad de sonido (*ibídem*). Estos se incorporaron a los cines Teatro Máiquez, Teatro Circo y Teatro Principal. Por otro lado, entre 1933 y 1935 la incorporación de equipos sonoros en los salones de cine fue extendiéndose poco a poco a otras poblaciones de la región, como El Palmar, Cieza, Archena, Cehegín, Alhama de Murcia y Santomera (*ibídem*).

Mucho más adelante, con la llegada de la televisión, la exhibición cinematográfica fue gradualmente entrando en una crisis de la que no volvió a recuperarse (Vera Nicolás, 1991). Este declive se llevó por delante emblemáticos salones de cine de la región, ocasionando el cierre de la mayoría de ellos, hasta llegar a nuestros días en los que surgieron los llamados multicines, ubicados en los grandes centros comerciales. Además, hoy en día, la aparición de empresas de distribución de contenidos audiovisuales televisivos en *streaming* con gran calidad y el surgimiento de aparatos cada vez más sofisticados para los hogares, el cine se encuentra con una mayor accesibilidad y comodidad para los espectadores. No obstante, la gran pantalla sigue subsistiendo, intentando introducir continuas novedades tecnológicas.

Por otra parte, actualmente no podemos eludir la influencia del mundo cinematográfico que existe en la región, pues ha sido objeto de localización de numerosas películas, inclusive de índole hollywoodense. Ejemplos de estas últimas, en Cartagena y Murcia recientemente tuvo lugar el rodaje de las películas de *Rex* (2017), de Gabriela Cowperthwaite, y *Terminator: Dark Fate* (2019), de Tim Miller (Figura 27).



Figura 27. Rodaje de *Terminator: Dark Fate* durante el verano de 2018 en el Polígono Cabezo Beaza de Cartagena. Fuente: Periódico digital Cartagena de Hoy[24].

Otros títulos anteriores como *La Carta Esférica* (2007), de Imanol Uribe (basada en la novela homónima del cartagenero Pérez Reverte), *Chispa de la Vida* (2011),

[24] *Cartagena de Hoy*. Disponible en https://www.cartagenadehoy.com/index.php/2-uncategorised/10525-terminator-6-o-3-bis-un-rodaje-poco-mirado

de Alex de la Iglesia, y *Taken 3* (2014), de Olivier Megaton, son algunos ejemplos de películas rodadas en la ciudad portuaria. En *Green Zone: Distrito Protegido* (2010), de Paul Greengrass, zonas de Fuente Álamo, San Javier y Los Alcázares formaron parte de los sets de rodaje de la misma película protagonizada por Matt Damon.

De esta manera, el aporte que tiene el cine en la región es valioso, no solo a nivel económico o como embajador del valor paisajístico y cultural enfocado al turismo, sino que, también, y en el caso que nos ocupa, para poner en valor el dominio de la LE Inglés. Habitualmente, donde se realizan rodajes, estos van asociados a los denominados castings para extras, que si se trata de una producción hollywoodense, sin lugar a dudas, un buen nivel de inglés servirá de impulso para la participación en cintas de esta índole. Esto supone un incentivo para los jóvenes que se presentan a estos castings en los que se aperciben del valor real que tiene una lengua internacional y les supone un estímulo para aprender y seguir mejorando la LE Inglés.

Por último, cabe destacar que, fruto de esa pasión por el séptimo arte, en la región se han llevado a cabo numerosos festivales de cine, con el fin de promover jóvenes talentos y el gusto por el arte del cine. Los más recientes llevados a cabo y actualmente vigentes son el *Festival de Cortometrajes en Alta Definición de la Región de Murcia*, el *Concurso Internacional de Animación Digital en 3D* (SICARM), *Semana de Cine Español de Mula* (con su *Certamen Nacional de Cortometraje*), *Festival Internacional de Cine y Patrimonio de Murcia, El Festivalico: Muestra Internacional de Cortometrajes y Videoarte* de Caravaca de la Cruz, y el *Festival Internacional de Cine en Cartagena* (FICC), este último (anteriormente conocido desde 1972 a 2004 como *Festival de Cine Naval y del Mar*) ha acogido participantes de España, Francia, Reino Unido, Irlanda, Estados Unidos, Egipto, Alemania, China, Japón, Canadá, Suecia y Finlandia.

IV.1.3 Cine y teatro

Las relaciones que han existido entre cine y teatro han estado siempre presentes, aunque con sus diferentes peculiaridades. De acuerdo con Gimferrer (2016), si el dramaturgo Shakespeare viviera en el siglo XXI seguramente sería director de cine, aunque algunos se inclinen más por que sería guionista. De esta

forma, las relaciones entre cine y teatro se pueden deducir. En ambos se cuentan historias con personajes representados por actores, prima el dramatismo, están subordinados a un argumento (guion) y están dentro de un contexto (Ruiz et al., 1998). Sin embargo, aunque posean estas similitudes, cada una de estas artes posee unas características individuales. Si bien es cierto que en los primeros comienzos del cine, este se surtió en buena parte del teatro, pero con el tiempo fue adquiriendo una personalidad propia.

Un ejemplo de esto mismo sería el cine mudo antes de aparecer el sonoro. En el cine mudo primaba la entidad visual y gestual que caracteriza al teatro. La teatralidad de Charles Chaplin es un ejemplo manifiesto de ello, que, como indica Gimferrer (2016), resulta relevante que lo conservara hasta su senectud, como se puede observar en la película *Candilejas* (1951). A pesar de ser una película sonora, Chaplin despliega todo su lenguaje gestual y escénico, transmitiendo sentimientos y emociones al espectador. Además, esa misma película es un ejemplo testimonial del entonces paralelismo que existía entre el cine y el teatro, puesto que apenas se suceden cambios de plano, y abundan más las palabras y los gestos exagerados.

Así pues, una de las grandes diferencias entre cine y teatro es la representación de la realidad. Según Ruiz et al. (1998), el teatro puede atraer la atención del espectador hacia algo, pero el espectador de teatro puede distanciarse y pensar por sí mismo, más allá de lo que el actor le transmite. En el cine, la cámara actúa como los ojos del espectador, y este último se mimetiza con él. De esta manera, la cámara canaliza la visión del espectador.

Por otra parte, Gimferrer (2016) señala, que desde la aparición del cine, el teatro ya no intenta convencer a sus espectadores de que imaginen que están, por ejemplo, en un bosque con los pocos o muchos atrezos que se encuentren sobre el escenario, puesto que el cine, en el sentido del realismo, tiene la batalla ganada. El teatro se centra más en la palabra, en la realidad poética. De esta forma surgen dos lenguajes, la palabra fílmica y la palabra escénica. La palabra o lenguaje fílmico es el empleado por el cine por medio de los juegos de cambio de planos con la cámara. De esta manera, el cine le otorga a cada personaje su protagonismo en pantalla, situación que no se da en el teatro, conjugándose de esta forma imagen y

diálogo. En cambio, en el teatro predomina el lenguaje escénico. Su poder se encuentra en sus palabras y en la creación de una realidad poética. Aquí no es importante convencer al espectador que se encuentra en un campo de batalla, sino que el espectador viva el momento y el significado de la acción de la palabra. Ruiz et al. (1998) denominan al teatro como la "flor de un día", por el hecho que en el teatro cada actuación es única, el actor debe adaptarse a la situación del momento y en ciertos momentos puede o ha de improvisar.

Además, el teatro posee una característica tridimensional, pues la acción se representa en la misma realidad del espectador. En cambio, el cine es bidimensional y crea realidades ante el espectador. En él, confluye el lenguaje visual y los diálogos. Aquí, el actor se convierte en un mito para el espectador, llegando este último a identificar al actor y al personaje como una misma identidad, fusionándose. De esta forma, el cine es sinónimo de realismo, y no basta con que los actores finjan poseer las cualidades físicas de los personajes que están interpretando, sino que estas han de estar, en cierta manera, presentes de forma física en ellos. Por ello, en muchas ocasiones (sobre todo en papeles de héroes de cómic o videojuegos), se les exige a los actores que posean cualidades atléticas (e incluso de acróbatas), fuertes, con su caracterización correspondiente (Ruiz et al., 1998).

Precisamente por esta característica del cine, Gimferrer (2016) crea un paralelismo con el realismo que buscaba Shakespeare en la representación de sus obras, y por este motivo, el autor está convencido de que si el insigne dramaturgo inglés viviera en nuestros días sería, sin duda, director de cine. De hecho, son muchas las obras de Shakespeare que se han adaptado a la gran pantalla, o incluso, la existencia de películas que han llegado a inspirarse en la poesía dramática y trágica (inspirados en la tragedia griega) de estas (*Romeo y Julieta, Macbeth, La tragedia de Hamlet*, etc.) para generar sentimientos humanos en el espectador, conmoviéndole y haciéndole empatizar con la historia. Sin embargo, Gimferrer (2016) señala la dificultad de adaptar obras teatrales al lenguaje fílmico. Mientras que el cine supone dinamismo y fluidez, en el teatro prima la gestualidad y una gran carga semántica. Por este hecho, resulta complicado la adaptación de obras teatrales al cine, y es lo que hace que cada una de estas artes posea su propia personalidad, aunque en un principio se nutran entre ellas. Hamlet (1948),

de Laurence Olivier, es un ejemplo de la dificultad para equilibrar las palabras del guion original de teatro y el dinamismo visual que exige el cine. Según Gimferrer (2016), esta adaptación no consiguió la misma fuerza que la versión original de teatro, debido al desequilibrio entre el uso de la palabra y el lenguaje fílmico, predominando más la semántica que el lenguaje visual. Por ello conjugar carga semántica y dinamismo visual resulta un problema a la hora de adaptar obras de teatro al cine, puesto que las obras clásicas fueron pensadas para la expresión verbal y no para la expresión cinematográfica.

En suma, primigeniamente el cine se nutre del teatro en cuanto a lo que conocemos como dramatización, pero el cine va mucho más allá, pues cuenta con un lenguaje visual y se surte de los medios tecnológicos (en constante avance), pudiendo crear realidades de fantasía, nunca antes imaginados por el espectador, confiriéndole su atractivo hacia la gran pantalla y deseando ser parte de ese extraordinario mundo.

IV.1.4 El vínculo entre el cine y la novela

Es indudable que la musa de inspiración del cine ha sido, en la gran mayoría de los casos (y especialmente en el siglo XXI), la literatura, concretamente la novela. Desde el momento en el que se consiguió capturar las imágenes en movimiento, son muchos los directores de cine que se han aventurado y han querido transformar narraciones literarias en narraciones cinematográficas, esto es, narrando visualmente, convirtiendo en carne y hueso una historia.

Las primeras películas de cine mudo (en términos de largometrajes) se basaban en novelas del siglo XIX, especialmente las de Charles Dickens, con temáticas sociales, de gran realismo literario, como los conflictos sociales de la época, con personajes de diversas edades y diferentes clases sociales. Otras obras del siglo XIX, como las de Julio Verne, también se comenzaron a llevar a la gran pantalla —como es el caso de *Veinte mil leguas de viaje submarino* (1916), llevada a cabo por Stuart Patón— o las obras de Robert Louis Stevenson —como *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* (1920), de John S. Robertson—. También destacan las adaptaciones de novelas de Charlotte Brönté, con *Jayne Eyre*, con las que se marca el inicio de la presencia del género romántico en el cine.

Cabe destacar que, con la llegada del cine sonoro, una de las primeras adaptaciones de novelas que se llevaron al cine de la mano de Victor Fleming, fue *La isla del tesoro* (1934), de R.L. Stevenson. Más adelante, las obras de Oscar Wilde también tendrían un lugar en el cine, como *El retrato de Dorian Gray (1945)*, de Albert Lewin. A mediados del siglo XX, debido al atractivo de ciertas obras clásicas por su carácter aventurero y de acción, la compañía Disney, por su parte, también decidió volver a adaptar al cine, para el público infantil y juvenil, las obras clásicas de *La isla del tesoro* (1950), dirigida por Byron Haskin, y *Veinte mil leguas de viaje submarino (1954)*, de Richard Fleischer, ambas en versión *live-action*. De esta misma compañía, destaca en adaptaciones *El libro de la selva (1967),* de Wolfgang Reitherman*,* uno de los filmes de animación que más éxito tuvo, llegándose a convertir en un clásico. Aunque, por supuesto, la historia tiene una variación con respecto a la novela original de Rudyard Kipling, puesto que tuvieron que endulzar su narrativa, originariamente un tanto cruda y salvaje (Ruiz et al., 1998).

En general, son numerosas las adaptaciones de obras clásicas, e incluso de teatro, que se han llevado al cine, y las que hasta han llegado a ejercer una influencia sobre creaciones fílmicas, estableciendo patrones, como es el caso de las obras de Shakespeare (ejemplo de ello sería *El rey león* (1994), haciendo un paralelismo con la obra de *La Tragedia de Hamlet*) (Kuhn y Westwell, 2012).

De este modo, de acuerdo con Ruiz et al. (1998), el cine supone como un espejo que aumenta y distorsiona la narrativa literaria para lograr su objetivo, que es hacer vivir y sentir al espectador las experiencias de los personajes, de tal modo que este se introduzca en la historia, sintiendo y emocionándose desde su butaca. Para Gimferrer (2016) el cine, desde la perspectiva del lenguaje narrativo, se divide en dos épocas: una anterior a Griffith y la de después de él, debido a que este director es considerado el padre del cine moderno, originando el relato cinematográfico a partir de la combinación de la imagen con la narrativa de la novela decimonónica, y por ende, asentando el lenguaje cinematográfico. Asimismo, el autor reconoce que los escritores decimonónicos en los que se inspira el cine, como Balzac, se inspiran a su vez también en la narrativa de Cervantes.

Ahondando un poco más en el vínculo entre cine y literatura, Belmonte Serrano (2001) destaca la referencia de F.J. Albersmeier recogida en el libro de *Literatura y Cine* (Peña-Ardid, 1996), donde se exponen tres tipos de relaciones: influencia de la literatura sobre el cine, influencia del cine sobre la literatura, y la interdependencia entre literatura y cine.

Cuando hablamos de cine y novela, irremediablemente nos lleva al concepto de adaptación. De acuerdo con Kuhn y Westwell (2012), por adaptación se entiende como " a pre-existing work, often literary or theatrical, that has been made into a film". Así pues, los autores indican que los teatros musicales, los *best-sellers* (tanto de ficción como de no ficción) y los cómics, también son a menudo adaptados a la gran pantalla. Además, como ya se señaló anteriormente, los autores afirman que el cine mudo se surtió en buena parte de obras literarias y de teatro, llegando a ser la base de prácticamente toda la cinematografía de los siglos XX y XXI. Ejemplos de adaptaciones a nivel internacional que exponen los mismos autores serían las novelas de *Drácula*, de Bram Stoker, o de *Sherlock Holmes*, de Arthur Conan Doyle. Otros tipos de adaptaciones que señalan Kuhn y Westwell (2012) serían las de Jane Austen, a finales de la década de los noventa, representando un ciclo de adaptaciones de la cultura británica.

De esta forma, los autores afirman que el 50% de las películas de Hollywood son adaptaciones, teniendo la gran mayoría de ellas un gran éxito en las taquillas, como fue el caso de las adaptaciones de las obras de J.R.R. Tolkien y J.K. Rowling, las cuales aún hoy en día se siguen realizando versiones que siguen cosechando éxitos. Recientemente se están llevando a cabo también adaptaciones de videojuegos (*Assassin's Creed* o *Tomb Raider*) y de cómic o novelas gráficas (el mundo de *DC Comics* o *Marvel Comics*).

Sin embargo, la adaptación de las obras literarias es algo que resulta complejo, por el hecho de que las películas disponen de un tiempo limitado. Además, a menudo surgen discrepancias creativas con los propios autores, puesto que en muchas ocasiones se acaba desvirtuando la historia e imagen de los personajes. De hecho, en la mayoría de las ocasiones, la fidelidad a la obra literaria puede llegar a ser remota.

Ligado a lo anterior, cabe mencionar que algunas de las diferencias entre cine y novela que afectan también a las adaptaciones, serían las señaladas por Mínguez (1998), la percepción temporal y el grado de flexibilidad. En la novela, el escritor ha confeccionado una realidad con palabras, enfocada hacia el lector, el cual lo percibe en todo momento como si su yo presente recordase su yo pasado, mientras que en el cine no existe esa posibilidad de vuelta atrás, pues todo sucede en el presente del espectador, de forma rápida. Por otra parte, estaría la flexibilidad que posee la novela con respecto a la rigidez del cine, puesto que en la primera no existe límite de creación y permite al lector regresar a sucesos anteriores. Por este mismo motivo, el cine tiene que buscar sus propios recursos de adaptación, que en ocasiones resultan ser un tanto contradictorios con respecto a la novela original.

Un ejemplo cercano de esta problemática entre las adaptaciones y las obras originales, serían las novelas de Arturo Pérez-Reverte. Según Belmonte Serrano (2001), el autor ha señalado en numerosas ocasiones cómo el lenguaje del cine difiere en gran parte del lenguaje literario, llegando a veces a tomar caminos totalmente diferentes, como fue el caso de *Cachito* (1996). Asimismo, Pérez-Reverte manifestaba que a los directores de cine no les agradaba la intromisión de los autores, limitándose estos últimos a aportar puntualmente algunas sugerencias (Belmonte Serrano, 2001). Sin embargo, la existencia de adaptaciones fieles a la obra es una tarea posible. De hecho, de acuerdo con Belmonte, *El maestro de esgrima* (1992), fue una de las obras que más agradó al escritor por su fidelidad narrativa, llegando al punto de cosechar éxitos, como tres premios Goya, y representar a España en los Óscar. Un caso parecido de fidelidad a la obra, que también alaba Pérez-Reverte, sería la adaptación cinematográfica de su obra, *Alatriste* (2006). Sin embargo, las series de televisión recientes sobre la misma obra (*Las aventuras del capitán Alatriste*, 2015), no convencieron al autor, llegando a tener sentimientos contradictorios (El País, 2015).

Un beneficio a resaltar de las adaptaciones cinematográficas de obras literarias es el hecho de que el propio cine funciona como impulsor de la lectura, llegando a atraer nuevos lectores hacia obras que entonces eran desconocidas por estos (Eguren y Machín, 2019; Perumal, 2014). De este modo, la opinión de Pérez-Reverte (El País, 2015) acerca de las adaptaciones viene a corroborar lo

anteriormente citado, puesto que las mismas no sustituyen a las obras originales, estando estas últimas siempre a disposición de quienes lo deseen para su lectura.

En suma, se podría decir que las adaptaciones suponen en sí mismas creaciones artísticas propias a partir de la obra de la original como base.

Con respecto a los géneros cinematográficos, Sánchez Noriega (2018) indica la existencia de una gran diversidad tipológica y la complejidad de establecer un único criterio de clasificación para las películas. Hasta los años cuarenta del pasado siglo, los géneros cinematográficos no fueron definidos. Este tipo de clasificación se basa en el contenido narrativo que posee la película y las expectativas que se generan en el espectador. De acuerdo con Sánchez Noriega (2018), el criterio de clasificación que se podría seguir sería el siguiente:

> a) Según las expectativas que generan: drama, comedia, terror, aventura, acción, etc.
>
> b) Según la época: histórico, pseudohistórico, actual, futurista.
>
> c) Según los temas o ciclos: bélico, policiaco, biográfico, religioso, etc.
>
> d) Según el tratamiento: comedia, parodia, drama, esperpento, comedia dramática, etc. (p.98).

Así pues, el autor explica que los géneros cinematográficos están en constante evolución en el cine, mezclando tratamientos, transformando y actualizando géneros. Un ejemplo de ello sería el caso de *La guerra de las galaxias* (*Star Wars*, George Lucas, 1977), quien a partir del éxito de la primera ha realizado nueve secuelas (además de las series), originando un género de “aventuras espaciales” (*space opera*).

No obstante, una posible clasificación de géneros cinematográficos (y subgéneros) más conocida y orientativa para el espectador es la siguiente (Sánchez Noriega, 2018):

- **Drama** (romance, melodrama, bíblico, etc.)
- **Comedia** (picaresca, comedia romántica, humor absurdo, etc.)
- **Western** (histórico, proindios, *spaghetti western*, etc.)

- **Musical** (comedia musical americana, melodrama, cine con cantante, etc.)
- **Terror** (vampirismo, *gore*, sucesos paranormales, etc.)
- **Fantástico** (fantasías históricas, metáforas futuristas, héroes y animales mitológicos, etc.)
- **Aventuras y acción** (piratas y aventuras marinas, leyendas medievales, acción espectacular)
- **Criminal** (*thriller*, cine negro, policíaco, etc.)
- **Bélico** (misión militar, drama bélico, comedia militar, etc.)
- **Géneros híbridos** (ciencia ficción, catástrofes, de romanos, etc.)
- **Intergéneros** (películas de carretera y de viajes, cine de mujeres, cine en el cine, etc.)

En relación con los géneros cinematográficos por los que se sienten más atraídos los niños y los jóvenes, Canning-Wilson (2000) e Ismaili (2013) coinciden en que las películas de acción y aventura tienen una mayor preferencia, además de destacar que este tipo de géneros facilita el aprendizaje de la LE Inglés. Esto mismo es corroborado por Pérez Vallejo (2010), quien en el caso del público infantil, además de incluir el género de aventuras, introduce la fantasía.

Dentro de los géneros literarios vinculados al cine, independientemente del género de este, se podría considerar como tal el guion, como refiere Gimferrer (2016). Bien es cierto que, de acuerdo al autor, el guion se distingue de la película, en el sentido que un guion por sí solo no forma parte de la historia del cine, sino cuando este se transforma visualmente en película, que es cuando confluyen todos los elementos que la componen (banda sonora, historia, escenarios, fotografía, planos, etc.). De este modo, en palabras de Gimferrer (2016) “la película solo existe en su forma verdadera cuando se ve, y entonces se revela como una obra maestra” (p.128). Así pues, el autor señala el guion como un punto de partida para la realización de la película, pero mientras que esta no sea rodada, no será cine. De esta forma, establece una analogía entre el cine y los poemas, puesto que estos últimos no tienen sentido hasta que entran en contacto con el público, y ambas se caracterizan por seguir un proceso de comunicación artística.

Entendemos por guion como un “texto en que se expone, con los detalles necesarios para su realización, el contenido de un filme o de un programa de radio o televisión” (DRAE, 2019). Así pues, de acuerdo a la anterior definición, al comenzar a elaborar un guion se realiza una sinopsis que contiene el resumen en pocos folios del argumento. Posteriormente, este sigue un proceso, hasta llegar a constituirse el guion final.

Asimismo, Sánchez Noriega (2018) indica que existen diversos modelos de guiones cinematográficos, pero en esencia, lo que han de contener todas es una narrativa de la acción (divida en secuencias), en la que se describan a los personajes, existan datos de ambientación, tiempo y lugar. De este modo, se pueden distinguir dos tipos de guion: el *guion literario* y el *guion técnico*. El guion literario contiene, además de lo mencionado anteriormente, los diálogos y tiene una extensión aproximada de unas 150 páginas. El guion técnico es aquel que recoge a su vez lo anterior, pero incluye datos más precisos, con anotaciones específicas, como los ruidos, efectos sonoros, el momento en el que transcurre la escena (día, noche), iluminación, el atrezzo, música, movimientos de cámara, planos, numeración de cada plano etc. Este último tipo de guion, es el que luego se traslada de forma más perfeccionada al guion gráfico, o más conocido por su nombre en inglés, *storyboard*. De acuerdo con Sánchez Noriega (2018), el *storyboard* “es un conjunto de viñetas donde se dibuja cada plano de la película y se reproducen los diálogos, de modo que da una idea precisa del resultado final” (p.665).

En lo que respecta a la investigación de esta tesis y, por ende, al diseño de la propuesta que se llevará a cabo, se abogará por la experimentación del desarrollo de un guion literario y el *storyboard,* partiendo de la base de una obra clásica de literatura juvenil, de la cual hablaremos en el *Capítulo V*.

Así pues, como hemos podido observar, la relación entre el sexto y el séptimo arte es muy estrecha, pues el cine tiene sus fuentes en las obras literarias, aunque a lo largo de su corta vida este ha ido evolucionando hasta crear un lenguaje propio, manteniendo la esencia de la narrativa para contar historias. Por consiguiente, entendemos el cine como un arte vivo que está en

continua transformación, adaptándose a los tiempos y explorando nuevos campos.

IV.1.5 La presencia de la pronunciación en el cine: los entrenadores de dialectos y el entrenamiento de la voz

En el cine podemos encontrar que la pronunciación también juega un papel importante en los actores a la hora de interpretar determinados personajes con sus particularidades fonéticas (acentos y dialectos). Son numerosos los ejemplos de películas en los que ciertos actores británicos o estadounidenses (e incluso de otros países) han tenido que cambiar su acento, para adaptarse al papel del personaje que interpretan.

Además, no solo en el cine se ha podido observar esa necesidad de tener presente a un entrenador de dialectos, sino también en el teatro. Para lograr con éxito dichos cambios de acentos y dialectos, entre bastidores se puede encontrar la misteriosa figura del *entrenador de dialectos*, conocido en inglés como *dialect coach* o *accent coach*. Por definición, un entrenador de dialectos es una persona especializada en ayudar a los actores a hacer los acentos y dialectos (Monich, 2007). Su trabajo se desempeña en el set de rodaje, cuando los actores están practicando sus diálogos en sus caravanas o durante la sesión de maquillaje. Algunos ejemplos destacables de actores que han recibido este tipo de entrenamiento serían Natalie Portman —para su papel de Jacqueline Kennedy en *Jackie* (2016), donde mimetiza su dicción con la del personaje de una forma magistral gracias a la preparación que tuvo con la entrenadora de dialecto, Tanya Blusteim— Leonardo DiCaprio —quien tuvo que hacer un acento sudafricano para su papel de Danny Archer en la película *Blood Diamond* (2006) y estuvo preparándose intensamente con su entrenador de dialecto Tim Monich— y Tom Hiddleston— para su papel de Hank Williams en *I Saw the Light* (2015), donde también consigue realizar un magnífico acento alabamiense, gracias a la preparación de aproximadamente seis días que tuvo con la entrenadora de dialecto, Jessica Drake. Otros ejemplos serían Viggo Mortensen, Chris Hemworth, Pierce Brosnan, Hugh Jackman, quienes recibieron entrenamiento por parte del entrenador de dialecto Andrew Jack; o también Gal Gadot, Gerard Butler, Penélope Cruz y Rachel McAdams, que fueron entrenados para los acentos de sus

personajes por la entrenadora de dialecto Samara Bay. De este modo vemos la relevancia que tienen los entrenadores de dialectos en el set de rodaje.

El trabajo que desempeñan los entrenadores de dialectos resulta complejo. Cook (2001), entrenadora de dialectos y profesora de voz e interpretación en la Universidad de Oklahoma (Illinois), señala que el trabajo de entrenador de dialecto surgió en 1969 en la compañía de teatro británica *Royal Shakespeare Company*, y a partir de entonces fue abriéndose camino en el mundo de la interpretación. Asimismo, para definir el trabajo del entrenador de dialecto, se apoya en las palabras de Tyne Turner (también entrenadora de dialectos), quien refiere que el entrenador actúa como ayuda en cuatro áreas; ayudar a que el habla de los actores sea clara, con una buena articulación de los sonidos; procurar que los actores cuiden la voz, manteniéndola sana y vibrante; colaborar y ayudar al dramaturgo para que la puesta en escena de la obra, en lo que atañe a la voz, se realice de la mejor forma posible; y colaborar con el director en la narración oral de la historia, y de esta forma, pueda centrarse más en otros aspectos de tipo visual. Cook (2001) incluye también la descripción de Greg de Polnay con respecto a lo que significa el trabajo de un entrenador de dialectos, describiéndolo como la acción de promover amor por la lengua, motivando a los actores a amar el lenguaje. De esta forma, la labor del entrenador es también la de intentar ayudar al director para que pueda lograr la esencia con la que desea impregnar en su producción.

De acuerdo con Freeman (citado en Cook, 2001), el entrenador de dialectos se puede encontrar con dificultades presentes en la obra o en el personaje, como el dialecto, diferentes ritmos o las particularidades físicas de los personajes.

Así pues, la labor del entrenador de dialectos, se desarrolla tanto antes, durante y después de la producción, ya sea teatral o fílmica. De este modo, se les puede encontrar en los ensayos iniciales de lectura del guion en la mesa, donde los actores se encuentran junto con el director estudiando de manera académica el texto. Durante los rodajes, se encuentran administrando notas a los directores y actores para ayudarles a mejorar la puesta en escena de la pronunciación en el dialecto correspondiente, de forma puntual y sin interferir en el rodaje. También, se les puede encontrar en la sala de edición (post-producción), como entrenadores de dialecto ADR (*Automated Dialogue Replacement*), donde en casos puntuales, los

actores tienen que volver a grabar sus líneas una vez finalizado el rodaje, para corregir errores.

De este modo, el entrenador de dialecto tiene que adaptarse a las circunstancias del momento, abordar los problemas de diferentes maneras, adaptarse al nivel que tienen los actores para potenciar lo que tienen y mejorarlo. A la hora de desempeñar su trabajo con los intérpretes, tratan de reforzar la autoestima y la seguridad de estos cuando producen oralmente, siempre hablándoles de forma positiva, ofreciéndoles todo tipo de soluciones (Cook, 2001). Asimismo, los entrenadores de dialectos ayudan a los actores a trabajar con las palabras de los guiones, guiándoles en el comportamiento de estas en la cadena hablada, teniendo en cuenta el ritmo, la entonación, las formas débiles y fuertes, etc.

Por otro lado, Raphael (1984) y Blaise (2003) proporcionan metodologías, contando sus experiencias como entrenadores de dialectos en obras de teatro y en películas. Raphael (1984) propone una secuenciación de las sesiones con los actores, comenzando con una sesión inicial y siguiendo con sesiones de ensayo. En la primera sesión, sugiere que se introduzcan canciones (una o dos en el dialecto a trabajar), puesto que estas son recursos perfectos y divertidos que ayudan a adquirir con mayor facilidad el dialecto o acento, facilitando la adquisición de la pronunciación. En las siguientes sesiones, recomienda el empleo de juegos vocales, realización de calentamientos que impliquen la combinación de actividades físicas, vocales y de dialecto, que permitan al actor saber cómo moverse para emplear los sonidos.

Por otra parte, Blaise (2003) aconseja la preparación de una lista de palabras clave, incluyendo variaciones de estas y categorizándolas para trabajar las peculiaridades de pronunciación del acento o dialecto con los actores. También, sugiere que el empleo del sistema IPA (símbolos fonéticos) facilita a los actores la comprensión y pronunciación de ciertas palabras en el dialecto o acento correspondiente.

Meier (2010), entrenador profesional de dialectos en teatro y cine, señaló que el mayor deleite y fin del actor es realizar un acto de “mímesis” con su personaje, sumergiéndose en su historia, adoptando sus comportamientos, su sistema de

valores, su cultura, sus peculiaridades lingüísticas, su miedos y sueños, y de esta forma, mostrar al público esa autenticidad del personaje. Así, el entrenador subrayó la importancia de la labor del entrenador de dialectos y la relevancia que tiene para el actor profesional.

Asimismo, Meier (2010) indicó que la manera en la que los personajes hablan, revela mucho acerca de sus orígenes y de lo que quieren llegar a ser. Al igual que en la vida cotidiana, las personas también poseen cambios de código o de registro dependiendo del contexto y de con quién estén hablando, así como un idiolecto. De esta forma, los acentos y dialectos entran en juego en la vida de la interpretación, así como la dicción.

El autor señaló la diferencia entre los términos “acento” y “dialecto”, que aunque coloquialmente se utilicen de forma intercambiable, realmente poseen una serie de peculiaridades que las diferencia sutilmente. De esta manera, el entrenador definió estos conceptos de la siguiente forma (Meier, 2010) :

> Un *dialecto* es una variante legítima de un idioma, que nos informa acerca de los orígenes regionales y de casta/clase del hablante y de mucho más. Un dialecto tiene su propio vocabulario y gramática, así como su propia pronunciación distintiva. Todos somos hablantes de dialecto, incluso si usamos el dialecto “estándar” de prestigio de nuestra propia lengua. Un *acento*, por otro lado, simplemente es una característica o atributo del dialecto o idioma, en referencia a su pronunciación. (p.9)

Además, el autor señaló las diferencias entre los hablantes nativos y los hablantes no nativos, a la hora de trabajar con ellos. En el caso de los primeros casi siempre será más un trabajo de dialecto que de acento, mientras que, en el caso de los segundos, tenderán a hablar el inglés con el acento de su lengua materna, siendo un caso más de acento que de dialecto. Así pues, el proceso del trabajo de la pronunciación será diferente para cada actor.

Prosiguiendo en esta misma línea, el entrenador señaló que mientras la realización de un dialecto es mucho más predecible puesto que involucra

variaciones sutiles e idiosincrásicas, la realización de un acento conlleva prestar más atención a pronunciaciones erróneas, errores de acentuación y ritmo, llegando a acentuarse más con errores de vocabulario y gramática cuando no se trata de la lengua materna del actor.

También el entrenador señaló, en relación a los dialectos estándar principales del inglés, que la Pronunciación Recibida (RP) junto con el dialecto General Americano (GA) son los dos acentos más utilizados por los actores de habla inglesa. Asimismo, en relación con el dialecto estándar británico, Meier (2010) indicó que el RP se trata de un dialecto que no está limitado geográficamente en el sureste de Inglaterra y que ha sido (y aún lo sigue, aunque cada vez esté perdiendo terreno) el mayormente hablado por los hablantes cultos en el Reino Unido y en el antiguo Imperio Británico. Además, el autor indicó que durante décadas fue el dialecto requerido por la emisora de radio de la BBC, y en el que todos los actores del mundo eran entrenados en las escuelas de teatro de Londres, para hablarlo de forma natural y como dialecto predeterminado y neutral del inglés. De esta forma, el autor señaló la relevancia del RP como acento estándar del inglés, indicando lo siguiente (Meier, 2010):

> For most of the 20th century, this dialect dominated the British culture and, to a great extent, influenced the way actors spoke Shakespeare and other period English drama throughout the English-speaking world. That influence and prestige is far from gone, and there is still no other dialect to rival it for the performance of a host of British dramatist. (p.97)

Efectivamente, el RP fue el dialecto que influyó en la manera en que muchos actores interpretaban y recitaban obras de Shakespeare, así como en todo el mundo de habla inglesa, y aún hoy en nuestros días sigue teniendo relevancia y prestigio en el mundo de la interpretación. No es raro ver hoy en día series y películas de origen angloparlante, cuyos actores requieran emplear este dialecto para interpretar personajes fantásticos o inspirados en mundos medievales, entre otros ejemplos.

Así pues, Meier (2010) concluyó que el aprendizaje de un dialecto o acento es un proceso de pura imitación o mimetismo, o dicho de otra forma, un proceso camaleónico. Por ello, propuso el "Método de los 7 pasos" (Figura 28) para los actores profesionales de teatro y cine.

En el primer paso, el autor descompone el dialecto o acento en lo que él denomina "sonidos característicos", e identifica los "conjuntos léxicos"[25], proporcionando el símbolo IPA representativo de cada grupo.

En el segundo paso, el autor introduce características adicionales del dialecto, indicando la necesidad de aprender a "abrir el oído" y comprender estas características, aparte de saber cómo se pronuncian las palabras.

En el tercer paso, introduce notas útiles acerca del ritmo, acentuación, entonación y tono del respectivo dialecto. Además, el autor hace hincapié en la importancia del dominio de estas características, porque es donde sucede con más frecuencia el éxito del dominio/mímesis del dialecto, más que la pronunciación individualizada de las palabras.

En el cuarto paso, el autor proporciona los "sonidos característicos" en contexto de oración, proporcionando ejemplos de cada característica sonora, siendo estas frases fáciles de imitar.

En el quinto paso, el autor sugiere la escucha del dialecto o acento accediendo al archivo de IDEA (del que haremos referencia más adelante), prestando atención a todas las características anteriormente trabajadas e imitando al hablante del audio mediante la lectura de un texto.

En el sexto paso, el autor introduce ejercicios de coordinación, que consiste en la incorporación de otras características sonoras en estrecha proximidad. Puesto que estas resultan ser más complejas, el autor las acompaña con dos ayudas visuales para facilitar la práctica: el número del grupo de "sonidos característicos" y la transcripción fonética. Además, proporciona el audio para una mejor comprensión del comportamiento de estos sonidos.

[25] Grupos de palabras que comparten las mismas características fonéticas (Meier, 2010).

En el séptimo y último paso, proporciona dos monólogos (uno leído por un hombre y el otro leído por una mujer) de una obra de teatro o película en el que se requirió dicho dialecto. De esta forma, mediante la escucha, lectura (con ayuda visual de la fonética) y práctica de los monólogos se alcanzará el dominio del proceso de mímesis del acento o dialecto.

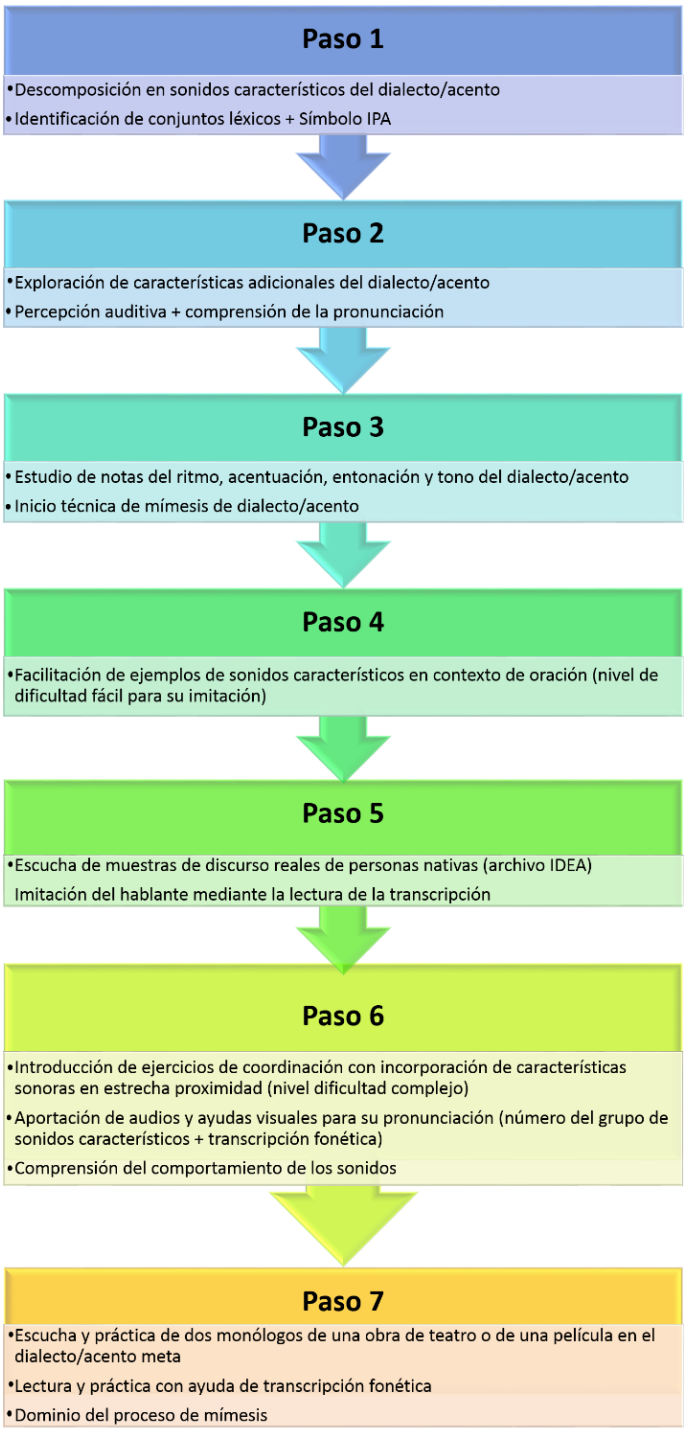


Figura 28. Método de los 7 pasos de Meier. Fuente: elaboración propia a partir de la información de Meier (2010).

Además del mencionado método, el autor aconseja la lectura en voz alta de pasajes de libros u obras de teatro para trabajar la pronunciación.

A su vez, Meier (2010) indicó que para aprender a hacer un acento o dialecto es muy importante escuchar a personas reales hablando esos mismos acentos o dialectos. Por este motivo, el autor creó IDEA[26] (*International Dialects of English Archive*), un proyecto de archivo web que almacena actualmente más de 1.500 muestras auténticas de audios de personas hablando inglés, procedentes de 120 países y territorios del mundo (Meier, 2018). Resulta, pues, un recurso muy interesante de utilizar en la enseñanza de la pronunciación, y por ello, lo tendremos en cuenta en nuestra investigación.

Por otra parte, no solo los entrenadores de dialectos son importantes en el set de rodaje o en el teatro, sino que también lo son los entrenadores vocales. La labor de estos últimos se centra en la enseñanza de técnicas vocales a los actores o cantantes para un mejor desempeño de la voz, ya sea a nivel musical o a nivel de interpretación. Hardison y Sonchaeng (2005) señalan la estrecha relación que existe entre las artes dramáticas y la enseñanza de L2/LE, puesto que los actores deben aprender una serie de técnicas vocales que implican el control de la respiración, la voz y ejercicios corporales para una mejor proyección y variación de la voz de acuerdo al personaje que están interpretando.

De esta forma, Hardison y Sonchaeng (2005) realizaron una propuesta secuenciada de técnicas específicas de entrenamiento de voz teatral que pueden ser implementadas en una clase de L2/LE Inglés, para el trabajo de las destrezas orales. Esta propuesta consistía en la aplicación de ocho técnicas para el entrenamiento de la voz, siendo las siguientes:

- Relajación
- Respiración
- Proyección de la voz y comunicación
- Flujo de la voz
- Canción: melodía y letras
- *Shadowing/mirroring* (observación e imitación)

[26] Disponible en https://www.dialectsarchive.com/

- Monólogo teatral
- Diálogo teatral.

Las tres primeras consisten en un calentamiento de los músculos de la cara y de los que intervienen en la fonación, teniendo un carácter preparatorio fisiológico. La cuarta y la quinta suponen la introducción del trabajo con la lengua. Finalmente, las tres últimas trabajan de forma integrada todas las técnicas anteriores a nivel de producción oral.

Con respecto a la relajación, los autores señalan la importancia de esta al indicar que es fundamental tanto para los actores como para los estudiantes de L2/LE, puesto que deben de estar relajados para poder producir la voz de forma eficaz y fluida. De hecho, como puntualizaron los autores, "the more relaxed the speaker feels, the more accurate and fluent the pronunciation of a second language"(Hardison y Sonchaeng, 2005, p. 597). La técnica de la relajación muscular ya era utilizada por los propios oradores de la Antigua Grecia. Los autores ponen de ejemplo a Demóstenes (384-322 a.C.), el cual tenía dificultad en el habla y gracias a sus técnicas, se convirtió en uno de los mejores oradores de la época.

En cuanto al trabajo de la respiración pausada, los autores aconsejan, entre las técnicas que ofrecen, el siguiente ejercicio. Los alumnos escuchan (siguiendo el guion) un audio o vídeo de una persona que está hablando o leyendo. Después, lo vuelven a escuchar una segunda vez, señalando las pausas en el texto mediante símbolos. Por último, practican el texto leyéndoselo a un compañero. También se puede variar esta última parte del ejercicio pidiéndoles a los alumnos que se graben leyendo algún texto, ya sea de un libro o una revista. Asimismo, los autores indican que con este tipo de ejercicios son más conscientes de los momentos en los que han de realizar pausas en el discurso. Por ello, también recomienda el empleo del monólogo de Hamlet (*To be or not to be*) de la obra de Shakespeare, pues resulta un ejemplo idóneo para el trabajo de las pausas.

En lo que se refiere a la proyección de voz, los autores (Hardison y Sonchaeng, 2005) señalan los beneficios de los ejercicios de proyección de la voz empleados por los actores, puesto que estos permiten a los alumnos de L2/LE sentirse más seguros de sí mismos, ayudándoles a vencer su timidez y ansiedad, y por ende, permitiéndoles una mejor comunicación en la lengua meta. Por ello emplean dos

técnicas de proyección de la voz: “Haciendo que tu voz se escuche” (enfocado a mejorar el volumen de la voz) y “Siendo claro y comunicativo” (centrado en la sonoridad y la comunicación).

En relación con la técnica del flujo de la voz, Hardison y Sonchaeng (2005) indican que con ella se trabaja el tono de la voz del usuario, haciendo que este tenga un control optimo sobre el mismo, pudiendo modular el tono, expandir su rango y aprovechar al máximo su espacio vocal. De esta forma, la técnica que proponen permite trabajar con varias secuencias de *Consonante-Vocal* (*ma, me, may, mow, moo*) con variaciones de tono, además de ser adecuadas para la producción de vocales, consonantes fricativas y nasales. El profesor puede guiar la actividad asumiendo el rol de un director de orquesta, dirigiendo las voces.

Con respecto a la técnica con canciones, los autores señalan que la música resulta un recurso motivador que permite la combinación y vinculación de las palabras, así como el trabajo del flujo del habla y el ascenso y descenso de la voz. Hardison y Sonchaeng (2005) indican una serie de pautas para trabajar la pronunciación mediante canciones. Primero, se familiariza a los estudiantes con la melodía (característica similar a la prosodia del lenguaje) de la canción para atraer su atención hacia el ritmo. De este modo, realizan una respuesta no lingüística, es decir, tararean o tamborilean junto con la música. Una vez hecho esto, se reproduce la canción y se canta de forma grupal.

En cuanto a la técnica de *shadowing/mirroring*, los autores indican que se trata de un método que permite hacer consciente al alumno de las funciones del acto del habla, practicando los movimientos de los labios, expresiones faciales, gestos con las manos y la imitación de la voz. De esta forma, esta técnica implica la repetición (como si fuera el eco) del enunciado emitido por un hablante original. Así, esta técnica, también empleada por actores, permite desarrollar la claridad y fluidez en el habla. En el desarrollo de este procedimiento, se efectúa una comparativa entre el audio/vídeo del hablante nativo y la grabación de la voz imitada, analizando las partes que pueden ser mejoradas. Además, no solamente se centra en la reproducción verbal oral del hablante, sino que también imita los gestos, posturas y expresiones faciales del hablante original.

Así pues, los autores sugieren varias formas de implementación de esta técnica, pero, en nuestro caso, nos centraremos en la denominada *shadowing/mirroring* con vídeo. Para ello, primero se reproduce la escena o parte de una película sin el sonido, centrando la atención en la posición del cuerpo de los actores, los gestos, las expresiones faciales, prestando atención a las emociones que estos transmiten (alegría, tristeza, preocupación, etc.) y los movimientos que realizan con la boca a la hora de hablar. De esta forma, se genera un pequeño debate sobre este análisis visual. Después, se vuelve a reproducir la escena, pero esta vez con el sonido. Se les pide a los alumnos que presten atención a los componentes del discurso de los actores y, más tarde, se les requiere que lo imiten. De esta manera, se les puede pedir que centren la atención sobre los gestos, las pausas (para ello se puede descargar el guion y repartirlo a los estudiantes para que señalen las pausas al mismo tiempo que escuchan el fragmento), las características prosódicas (ritmo, acentuación, entonación, tempo y aumento-disminución del tono), y la articulación de sonidos individuales con sus correspondientes movimientos de labios.

Por último, con respecto a las técnicas teatrales (monólogos y diálogos), Hardison y Sonchaeng (2005) sugieren el empleo de obras de teatro, como las de Shakespeare o Arthur Miller, haciendo que los alumnos analicen el contexto en el que se desenvuelve la acción, entendiendo las emociones y situaciones de los personajes, para que luego puedan reproducirlos con el ritmo, la entonación y acentuación adecuados.

En suma, en este apartado se ha podido analizar la relación que existe entre la pronunciación y el cine, así como con el mundo de la interpretación. Consideramos que las técnicas anteriormente descritas, así como la existencia de la figura del entrenador de dialectos, pueden ser componentes inspiradores para la mejora de la pronunciación, mediante la creación de un contexto similar al del cine en el aula de LE Inglés. Somos conscientes de que en las edades a las que va dirigirá la investigación, el séptimo arte les resulta fascinante, puesto que ellos tienden a imitar a los protagonistas de sus películas favoritas, debido a esa gran capacidad para la fantasía e imaginación que poseen. Por ello, esto supondrá un aliciente motivador para que, a la vez que conocen y valoran el entorno profesional donde se mueven sus actores favoritos, progresen en su pronunciación inglesa.

IV.2 El cine en la didáctica de la lengua inglesa

En este sentido, se comprende la influencia que posee el cine en la sociedad, como medio transmisor de la cultura, y como medio de manifestación y expresión artística audiovisual. Por ello, es un recurso que en el plano de la Educación es cercano a los alumnos y posee una infinidad de posibilidades y maneras de trabajar con él, como otros autores ya lo han manifestado (Ambròs y Breu, 2007; Breu y Ambròs, 2011; Chan y Herrero, 2010; Pérez Parejo, 2010). Visto de esta forma, este trabajo buscará orientar la enseñanza de la pronunciación a través de las técnicas cinematográficas.

Para ello, veremos de qué manera se refleja el contenido del cine en los marcos educativos existentes, exploraremos el recurso de la dramatización (que como ya vimos en el apartado IV.1.3, el cine se nutre en parte del teatro) y, por último, revisaremos las investigaciones existentes en cuanto al uso del cine como recurso en la enseñanza de la LE Inglés.

IV.2.1 La presencia del cine en el MCER y en el currículo de Educación Primaria

Precisemos, en primer lugar, cuál es la presencia del cine en los marcos legales para la enseñanza de idiomas. Por ello, nos adentraremos en un análisis de las relaciones del cine en el plano educativo.

IV.2.1.1 El MCER

Si nos trasladamos al MCER, se puede observar como el cine es entendido tanto desde una perspectiva de contexto como un recurso que se traduce en una diversidad de actividades. A continuación, en la Tabla 9 se ofrece una relación de apartados del MCER donde se encuentra tanto el cine contemplado directamente, como otros apartados que se encuentran vinculados a este recurso.

A grandes rasgos, podemos decir que el cine se encuentra mencionado a lo largo del MCER, pero muy concretamente en el Capítulo 4. En primer lugar, el cine se contempla como un contexto público del uso de la LE. Dentro de esta dimensión, en el apartado *4.2. Temas de comunicación*, se observa que el cine, junto con el teatro (englobados dentro de la temática “Tiempo libre y ocio”), son temas sugeridos por el MCER para que el alumno desarrolle su expresión oral y escrita, dentro de una conversación.

Tabla 9

Presencia del cine en el MCER

Capítulos MCER (2002)	Secciones
Capítulo 4. El uso de la lengua y el usuario o alumno	*4.2. Temas de comunicación*
	4.3. Tareas y propósitos comunicativos
	4.4. Actividades comunicativas de la lengua y estrategias
	4.4.1. Actividades y estrategias de expresión.
	4.4.1.1. Actividades de expresión oral
	4.4.1.2. Actividades de expresión escrita
	4.4.2. Actividades y estrategias de compresión
	4.4.2.1. Actividades de compresión auditiva
	4.4.2.3. Actividades de comprensión audiovisual
	4.4.3.1. Actividades de interacción oral
	4.4.5. Comunicación no verbal
	4.6.1. Texto y canal de comunicación

Fuente: elaboración propia.

En el apartado *4.3. Tareas y propósitos comunicativos*, ya se empieza a contemplar el cine como un recurso en sí mismo; por un lado, como uso lúdico de la lengua (el juego de las películas), y por otro, como uso estético de la lengua. En concreto, es en el subapartado "Usos estéticos de la lengua", donde se contempla lo siguiente:

> Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación […], y pueden ser orales o escritas. Comprender actividades como las siguientes: cantar; volver a contar y escribir historias, etc.; escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo *textos audiovisuales, historietas*, *cuentos con imágenes*; representar *obras de teatro* con *guion* o sin él; *presenciar y escenificar textos literarios* como, por ejemplo, leer y escribir textos […], representar y presenciar como espectador, recitales, obras de teatro y de ópera, etc. (Consejo de Europa, 2002, pp. 59-60)

Claramente, podemos ver como el cine, utilizado como recurso, cubre cada una de las sugerencias de actividades que menciona el MCER. La "creación de cine" (que más adelante trataremos) supone ya un uso creativo de la lengua y las imágenes para contar una historia. El cine permite ese campo de desarrollo de la imaginación y de la creatividad artística tan importantes de las que habla el MCER. Por ello, este trabajo buscará explotar las dimensiones didácticas del cine desde sus aspectos técnicos para la creación de historias.

Si seguimos analizando el tratamiento del cine como recurso dentro del MCER, podemos ver en el apartado *4.4.1. Actividades y estrategias de expresión*, se sugieren actividades de expresión oral, tales como *representar un papel ensayado* (que vendría a relacionarse con las representaciones teatrales), y actividades de expresión escrita como la *escritura creativa*.

En el apartado *4.4.2.1. Actividades de comprensión auditiva*, se trata el cine desde la perspectiva como actividad de comprensión oral. Es en este apartado donde se le dedica un subapartado especial al cine y a la televisión: el apartado *4.4.2.3. Actividades de comprensión audiovisual*. En él se ofrece una escala de referencia sobre los niveles de comprensión de acuerdo a cada nivel del umbral.

En el apartado *4.4.3.1. Actividades de interacción oral*, se vuelve a contemplar el cine como tema de conversación coloquial y cultural. En el apartado 4.*4.5. Comunicación no verbal*, aunque no se hace una referencia directa al cine, observamos que a través del uso de este como recurso, podemos explorar el lenguaje gestual, las cualidades prosódicas, los sonidos extralingüísticos, los gestos, acciones, etc.

Por último, en el apartado *4.6.1. Texto y canal de comunicación*, vemos como el MCER contempla las películas de cine como un canal de comunicación.

Por otra parte, si seguimos analizando el MCER (2002), encontramos que, cuando en el Capítulo 5 enumera y define las *competencias generales* y las *competencias comunicativas* que ha de desarrollar y adquirir el usuario o alumno para dominar una LE, existe una estrecha relación con lo que el cine, de forma indirecta, ayuda a proporcionar.

Asimismo, se puede ver cómo dentro de las *competencias generales* encontramos la competencia "Conocimiento declarativo (saber)" que a su vez se subdivide en tres subcompetencias: "el conocimiento del mundo", "el conocimiento sociocultural" y "la consciencia intercultural". Si profundizamos en su significado, vemos que el uso del cine contribuye a cada una de estas subcompetencias. Lo mismo sucede si nos trasladamos a la competencia "las destrezas y habilidades (saber hacer)", que a su vez se subdivide en dos subcompetencias: "las destrezas y habilidades prácticas" y "las destrezas y habilidades interculturales". Concretamente, en la subcompetencia "las destrezas y habilidades prácticas", en el área de *destrezas del ocio*, se encuentran contempladas las artes. Si nos vamos a la competencia "la capacidad de aprender (saber aprender)", observamos que las subcompetencias "reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación" y "reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes" son elementos que se pueden trabajar perfectamente desde el cine.

Si nos adentramos en las *competencias comunicativas* de la lengua, donde se encuentran las "competencias lingüísticas" (*léxica gramatical, semántica, fonológica, ortográfica* y *ortoépica*), "sociolingüística" (*marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, dialecto y acento*) y "pragmáticas" (*discursiva* y *funcional*), vemos que todas ellas se encuentran de forma presente y real en las películas de cine. Con todo ello, queremos decir que el cine, utilizado como recurso en el aula de LE, permite desarrollar cada una de las competencias descritas por el MCER.

De este modo, no cabe duda de que el cine, dentro del MCER, cobra una especial relevancia, tanto directa como indirectamente, como recurso para el desarrollo de la LE dentro del ámbito sociocultural.

IV.2.1.2 El currículo de Educación Primaria

Por lo que se refiere al tratamiento del cine y a los contenidos que este puede cubrir dentro del currículo de enseñanza de la Primera Lengua Extranjera para Educación Primaria en la Región de Murcia (Decreto n.º 198/2014), se puede observar que, en las orientaciones metodológicas, se sugiere la utilización de historias con apoyo visual, el empleo de actividades que promuevan la realización de dramatizaciones, proyectos digitales (entre otros). También se puede observar en esas orientaciones

una llamada al fomento de la creatividad desde la LE Inglés, considerada esta como objetivo primordial para su desarrollo desde cualquier área de la etapa de Educación Primaria.

Al igual que se hizo en el *Capítulo III* con respecto a los contenidos del currículo que guardaban relación con la pronunciación, volveremos a realizar aquí un ejercicio de análisis general acerca de los contenidos de sexto curso de Educación Primaria en área de LE Inglés que se relacionan con el cine entendido desde una perspectiva perceptiva, y aquellos contenidos que también se vinculan con el cine, pero desde una perspectiva productiva de este recurso.

Adentrándonos en los contenidos del *Bloque 1. Comprensión de textos orales*, encontramos los siguientes contenidos que guardan relación con el cine desde un modo perceptivo (Decreto n.º 198/2014):

- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros: costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal.
- Vocabulario relacionado con: las rutinas diarias (meses del año y estaciones, características del tiempo atmosférico) y ampliación de vocabulario relacionado con: vivienda hogar y entorno, actividades de la vida diaria, tiempo libre, ocio y deporte, transporte, compras y actividades comerciales, materiales, localización de objetos, el entorno natural, actividades de la vida diaria y el medio ambiente, profesiones y lugares de trabajo, lengua y comunicación y tecnologías de la información y la comunicación. (pp.33276-33277)

Como criterios de evaluación relacionados con los contenidos anteriormente señalados y que desde el cine se pueden tratar, encontramos el siguiente criterio (Decreto n.º 198/2014):

> Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana (hábitos, horarios, actividades,

> celebraciones), condiciones de vida (vivienda, entorno), relaciones interpersonales (familiares, de amistad, escolares), comportamiento (gestos habituales, uso de la voz, contacto físico) y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto. (p.33276)

En lo que concierne a los estándares de aprendizaje, encontramos los siguientes relacionados con el cine (Decreto n.º 198/2014):

- Diferencia órdenes, preguntas, descripciones, sugerencias, en textos reproducidos en soporte audiovisual.
- Comprende el sentido general y esencial de material audiovisual dentro de su área de interés.
- Extrae información específica de material audiovisual dentro de su área de interés.
- Reconoce y entiende el vocabulario de alta frecuencia relativo a las propias experiencias y temas habituales. (p.33276)

Si nos trasladamos al *Bloque 2. Producción de textos orales*, encontramos los siguientes contenidos relacionados con el cine entendido como recurso productivo (Decreto n.º 198/2014):

- Usar lenguaje corporal culturalmente pertinente (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual o corporal).
- Usar sonidos extralingüísticos y cualidades prosódicas convencionales.
- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros: costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal.

- Narraciones orales sencillas cercanas a la realidad de los alumnos en pasado, presente y futuro inmediato.
- Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación.
- Vocabulario relacionado con: las rutinas diarias (meses del año y estaciones, características del tiempo atmosférico) y ampliación de vocabulario relacionado con: vivienda hogar y entorno, actividades de la vida diaria, tiempo libre, ocio y deporte, transporte, compras y actividades comerciales, materiales, localización de objetos, el entorno natural, actividades de la vida diaria y el medio ambiente, profesiones y lugares de trabajo, lengua y comunicación y tecnologías de la información y la comunicación. (pp.33279-33280)

Con respecto a los criterios de evaluación de este mismo bloque, encontramos los siguientes (Decreto n.º 198/2014):

- Conocer y saber aplicar las estrategias básicas para producir textos orales monológicos o dialógicos muy breves y sencillos, utilizando, p.e., fórmulas y lenguaje prefabricado o expresiones memorizadas, o apoyando con gestos lo que se quiere expresar.
- Conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una producción oral adecuada al contexto, respetando las convenciones comunicativas más elementales.
- Cumplir la función comunicativa principal del texto (p.e. una felicitación, un intercambio de información, o un ofrecimiento), utilizando un repertorio limitado de sus exponentes más frecuentes y de patrones discursivos básicos (p.e. saludos para inicio y despedida para cierre

conversacional, o una narración esquemática desarrollada en puntos). (pp.33278-33279)

En relación con los estándares de aprendizaje que estarían relacionados con el uso del cine desde una perspectiva productiva, encontramos los que a continuación se relacionan (Decreto n.º 198/2014):

- Produce un texto oral sencillo con ayuda de fórmulas, sinónimos, frases hechas, vocabulario de alta frecuencia y lenguaje corporal.
- Participa activamente en dramatizaciones de creciente complejidad (obras de teatro).
- Participa de forma cooperativa (en parejas o pequeños grupos) en la planificación y ejecución de una conversación simulada.
- Utiliza estructuras sintácticas básicas en sus presentaciones orales breves y sencillas, aunque se sigan cometiendo errores. (pp.33278-33279)

Por último, con respecto al *Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción*, podemos observar que la gran mayoría de los contenidos presentes se podrían trabajar también utilizando el cine como recurso productivo, en este caso, a través de la realización de sencillos guiones literarios utilizando los tres elementos básicos de una narración: planteamiento, nudo y desenlace.

Si contemplamos el tratamiento del cine en el currículo desde la perspectiva general de la Educación Primaria, se puede encontrar un claro vínculo con el área de Educación Artística. Esta se encuentra dividida en dos grupos principales: bloques de contenido de educación musical y bloques de contenido de educación plástica. Aunque el cine es un recurso versátil, transversal e integrador, donde todas las áreas podrían integrarse, los bloques que estarían estrechamente relacionados con la perspectiva del cine que concierne a esta investigación (cine como recurso productivo y creativo) serían los bloques de contenido plástico. Sin embargo, encontramos que, debido a la actual ley de Educación, LOMCE (Ley Orgánica 8/2013), el tratamiento de estos bloques ha quedado relegado, tratándose

únicamente en el primer tramo. En la Tabla 10 y Tabla 11 se observa la relación de los bloques de contenidos trabajados por tramos y cursos.

Tabla 10

Relación de bloques de educación musical y bloques de educación plástica

TRAMOS	CURSOS	BLOQUES
Primer tramo	Primero	Bloque 1: Escucha
		Bloque 2: La interpretación musical
		Bloque 3: La música, el movimiento y la danza
		Bloque 4: Educación audiovisual
		Bloque 5: Expresión creativa
		Bloque 6: Dibujo geométrico
	Segundo	Bloque 1: Escucha
		Bloque 2: La interpretación musical
		Bloque 3: La música y la danza
		Bloque 4: Educación audiovisual
		Bloque 5: Expresión creativa
		Bloque 6: Dibujo geométrico
	Tercero	Bloque 1: Escucha
		Bloque 2: La interpretación musical
		Bloque 3: La música y la danza
		Bloque 4: Educación audiovisual
		Bloque 5: Expresión creativa
		Bloque 6: Dibujo geométrico

Fuente: elaboración propia a partir de la información del Decreto n.º 198/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Región de Murcia.

Tabla 11

Relación de bloques de educación musical y bloques de educación plástica (continuación)

TRAMOS	CURSOS	BLOQUES
Segundo tramo	Cuarto	Bloque 1: Escucha
		Bloque 2: La interpretación musical
		Bloque 3: La música y la danza
	Quinto	Bloque 1: Escucha
		Bloque 2: La interpretación musical
		Bloque 3: La música y la danza
	Sexto	Bloque 1: Escucha
		Bloque 2: La interpretación musical
		Bloque 3: La música y la danza

Fuente: elaboración propia a partir de la información del Decreto n.º 198/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Región de Murcia.

Efectivamente, como se puede observar, los bloques de educación plástica son únicamente trabajados en el primer tramo, desatendiéndose por completo en el

segundo tramo, y quedando a merced de la elección del trabajo de estas de forma integrada en otras áreas.

Queremos señalar la importancia del trabajo con las artes plásticas en todos los niveles, como medio de desarrollo y canalización de la creatividad de los niños. Como apuntan varios investigadores, la neurociencia muestra evidencias de los beneficios que tienen las artes en el aprendizaje, especialmente con la música y las artes plásticas (Campos, 2010; Tyler y Likova, 2012). En el caso de esta última, tal y como señala García Morales (2012), fue en la propia XXX Conferencia General de la UNESCO donde se resaltó la importancia de las artes plásticas en el desarrollo personal, emocional y cognitivo de los niños y adolescentes. Se destacaron los beneficios que estas proveían, como la estimulación de la imaginación, la mejora de la expresión oral, aumento de la concentración y de la memoria, el desarrollo de la actitud crítica, además de una mejora del rendimiento académico y de proveerles instrumentos de comunicación y autoexpresión. Asimismo, García Morales (2012) señala que las artes plásticas suponen también un vehículo para la educación inclusiva, pues facilita la integración de todos los alumnos, a la vez que mejora las relaciones entre ellos.

Si nos vamos al plano neurocientífico, Vieta i Pascual et al. (2012) señalan que la corteza visual cubre una amplia parte del cerebro, siendo incluso mayor que la corteza auditiva. Esto implica que el desarrollo de esta área mediante las artes plásticas, supone un mayor rendimiento académico, puesto que se aumenta la capacidad de concentración y de memorización. De esta forma, esta relevante implicación repercute en la mejora significativa del rendimiento de otras asignaturas. A título ilustrativo, Villanueva (2018), en relación con el aprendizaje de la pintura artística dentro del área que engloban las artes visuales, señala dos procesos cerebrales que se llevan a cabo por parte del aprendiz: por un lado, a la hora de analizar y seleccionar las técnicas, colores y formas, se activa la memoria poniendo en marcha el pensamiento lógico. Por otra parte, se activa el pensamiento creativo, que a su vez engloba las emociones, la inventiva y la intuición.

Asimismo, Tyler y Likova (2012) señalan que el aprendizaje del arte visual “is reliant on a complex system of perceptual, higher cognitive, and motor functions, thus suggesting a shared neural substrate and strong potential for cross-cognitive

transfer in learning and creativity" (p. 1). Dicho con otras palabras, cuando se desarrolla una actividad con el arte visual, se desencadenan una serie de procesos cognitivos que involucran y conectan a un gran número de zonas del cerebro, lo que implica una mejor comunicación entre el proceso de aprendizaje y la creatividad.

De hecho, si observamos la Figura 29 de la investigación realizada por Posner, Rothbart, Sheese, y Kieras (2008), acerca de la influencia de las artes en los procesos cognitivos, es curiosa la relación que existe entre las áreas de activación de las artes lingüísticas y las artes visuales. Cuando se desarrolla una actividad de arte visual, se activan los lóbulos occipital y temporal, mientras que cuando se desarrolla una actividad de arte lingüístico, se activan los lóbulos frontales (área de Broca) y, también, el lóbulo temporal (área de Wernicke). Esta coincidencia de ambas artes en la activación del lóbulo temporal, explicaría la estrecha relación que guardan las artes visuales con el desarrollo del lenguaje.

De este modo, queda clara nuestra postura acerca de la importancia de la presencia del área de las artes plásticas durante toda la etapa de Educación Primaria, pudiéndose esta relacionar de forma interdisciplinaria con otras áreas.

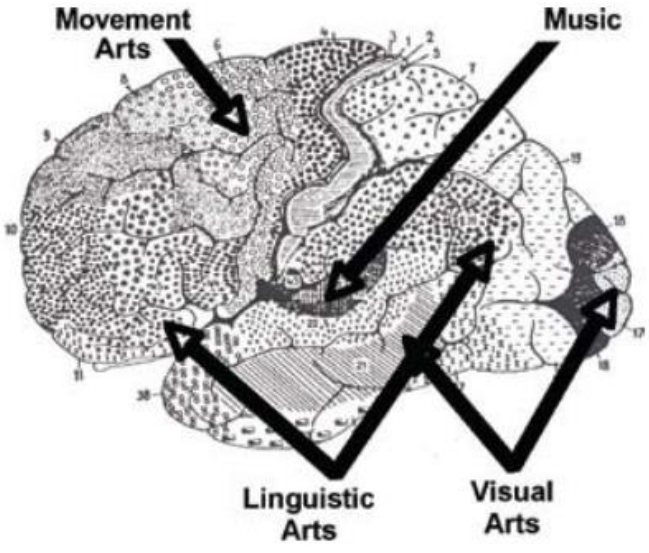


Figura 29. Áreas del cerebro implicadas en el desarrollo de los diferentes tipos de artes. Fuente: (Posner et al., 2008)

No obstante, retomando el Decreto n.º 198/2014, y deteniéndonos en los bloques que comprenden el área de las artes plásticas (el cual se encuentra limitado solamente al primer tramo de Educación Primaria) donde se trabajaría el

contenido del cine, vemos que el apartado que mayor relación guarda con el mencionado es el *Bloque 4. Expresión audiovisual*. Así pues, adentrándonos de forma general en ese mismo bloque, encontramos como contenidos comunes al primer, segundo y tercer curso de Educación Primaria, los siguientes (Decreto n.º 198/2014):

- Observación, exploración, descripción y análisis de los elementos plásticos presentes en el entorno próximo (ilustraciones, fotografías, cromos, adhesivos, carteles…) y en especial de aquellos dirigidas especialmente a los niños (anuncios, carteles, cómics).
- Observación y exploración.
- Análisis y descripción usando una terminología adecuada.
- Evolución de la fotografía: del blanco y negro.
- Realización de fotografías con los medios tecnológicos a su alcance.
- Creación de las imágenes de algunas viñetas de historia y secuenciación de las mismas en el orden especificado en la misma.
- Creación de viñetas con imagen y texto a partir de una historia.
- Secuenciación de las viñetas de una historia en el orden en que transcurre la misma.
- Elaboración de carteles utilizando todo tipo de materiales plásticos a su alcance y utilización del sentido del equilibrio y proporción en sus composiciones.
- El cine de animación.
- Utilización de programas y herramientas de la web 2.0.

Con respecto a los criterios de evaluación de los anteriores contenidos, hallamos de forma común en el primer tramo los siguientes (Decreto n.º 198/2014):

- Distinguir las diferencias fundamentales entre las imágenes fijas y en movimiento clasificándolas siguiendo patrones aprendidos.
- Aproximarse a la lectura, análisis e interpretación del arte y las imágenes fijas y en movimiento en sus contextos culturales e históricos siendo capaza de elaborar imágenes nuevas a partir de los conocimientos adquiridos.

- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera responsable para la búsqueda, creación y difusión de imágenes fijas y en movimiento.

Finalmente, los estándares de aprendizaje comunes al primer tramo de Educación Primaria, en relación a los contenidos reflejados anteriormente, encontramos los siguientes (Decreto n.º 198/2014):

- Reconoce las imágenes fijas y en movimiento en su entorno y la clasifica en diferentes categorías (cómic, fotografía, cine, etc.).
- Analiza y describe de manera sencilla y utilizando la terminología adecuada imágenes fijas y en movimiento atendiendo al tamaño, formato, elementos básicos (puntos, rectas, planos, colores, iluminación, función…).
- Elabora imágenes fijas teniendo como base los conocimientos adquiridos.
- Conoce la evolución de la fotografía del blanco y negro al color, y valora las posibilidades que ha proporcionado la tecnología.
- Realiza fotografías, utilizando medios tecnológicos a su alcance.
- Elabora carteles con diversas informaciones considerando los conceptos del tamaño, equilibrio, proporción y color, y añadiendo textos.
- Crea imágenes fijas para la elaboración de carteles con fin informativo.
- Secuencia una historia en diferentes viñetas en las que incorpora imágenes siguiendo el patrón de un cómic.
- Maneja programas informáticos sencillos de elaboración de imágenes y retoque de imágenes digitales (copiar, cortar, pegar) que le sirvan para la ilustración de trabajos o textos.

A pesar de que estos contenidos audiovisuales solo se encuentren reflejados en los tres primeros cursos de Educación Primaria en el área de Educación Artística, en nuestra investigación, basándonos en los beneficios anteriormente mencionados acerca de la utilización de las artes visuales, haremos uso del cine y de sus técnicas implicadas como recursos para el desarrollo de los contenidos del área de enseñanza de la Primera Lengua Extranjera. Asimismo, se ha podido observar que en el MCER se encuentra contemplado el cine, tanto de forma

perceptiva (visualización y comprensión de películas) como productiva (uso de técnicas relacionadas con el cine, como el empleo de la dramatización, realización de guiones, etc.).

Por todo ello, en esta investigación, emplearemos el cine y sus técnicas como contexto para la mejora de la pronunciación de la LE Inglés.

IV.2.2 La dramatización como técnica cinematográfica en el aula

En el *Capítulo III* estuvimos viendo la dramatización como recurso para la mejora de la pronunciación, pero no exploramos las ventajas didácticas que esta de forma intrínseca aporta. Puesto que en la presente investigación se tratará el cine desde una perspectiva inmersiva (esto es de forma productiva, experimentando con él), la dramatización será uno de los recursos más destacados de nuestra propuesta. Indudablemente, la relación que guardan la dramatización y el cine es clara, puesto que el cine es la extensión del teatro, siendo el escenario de la dramatización en la gran pantalla.

Habida cuenta de ello, puesto que emplearemos el cine como contexto significativo y fluido para la mejora de la dicción en el discurrir natural del discurso en la LE Inglés, la dramatización jugará un papel relevante dentro de este marco.

Según Podlozny (2000) la dramatización tiene unos claros beneficios en las destrezas verbales. Así, expuso que los alumnos norteamericanos que se encuentran involucrados en actividades de dramatización poseen mejores habilidades lectoras que los que no realizan dichas actividades. Lo mismo indicó en el caso de los alumnos británicos, en los que se tiende a asociar que los que participan en actividades de teatro tienen resultados excelentes en los exámenes nacionales de inglés. En el caso de alumnos alemanes que participan en actividades de dramatización, el autor apuntó que tienden a poseer mayor vocabulario que los que no participan en este tipo de actividades. Resultan curiosas e interesantes las afirmaciones que dio a conocer este autor, pues a partir de esos ejemplos ya se pueden deducir algunas de las ventajas aportadas por la actividad de dramatización.

Si tuviéramos que ofrecer una definición acerca de lo que es la dramatización en el ámbito educativo, elegiríamos las acertadas palabras que nos proporcionan

Nordin, Sharif, Fong, Mansor, y Zakaria (2012), quienes la describen de la manera siguiente:

> Drama is an activity which requires participants to be creative in order to assume the assigned role. During the activity, the participants are required to portray the characters and persona of themselves or others imaginatively into another situation through verbal expressions and gestures (p. 196).

Davies (1990), por su parte, señaló que con la dramatización los alumnos establecen un diálogo, interaccionando y reaccionando ante lo que dicen y hacen entre ellos, al mismo tiempo que recurren a su bagaje lingüístico para poder establecer una conversación significativa. Por otra parte, este mismo autor amplió esta definición apoyándose en las palabras de Hubbard et al. (citado en Davies, 1990), en las que este último indica que la dramatización es un recurso que ofrece una gran diversidad de actividades orales que a su vez permiten el desarrollo de la creatividad, remarcando al mismo tiempo la importancia de esta como elemento esencial para el avance de la sociedad. Athiemoolam (2004) da otra definición acerca de la dramatización, indicando que la dramatización educativa (o dramatización creativa) “is an improvisational, non-exhibitional, process-centred form of drama in which participants are guided by a leader to imagine, enact and reflect upon human experiences” (p.4).

Una de las extensiones conocidas del campo de la dramatización y empleadas en el ámbito educativo es el *role-play*. Como técnica de dramatización que se trata, Poorman (2002) indicó que los *role-plays* motivaban a los alumnos potenciando su interés por la materia, además de facilitarles la comprensión del nuevo *input*. También, Poorman señaló, de acuerdo a su investigación, que los *role-plays* fomentaban la empatía y la compasión por las personas, debido a que este tipo de técnicas teatrales ayudaban a situar al alumno desde diferentes perspectivas. Esto mismo es también señalado por Silver y Silver (1989), quienes indican que este tipo de actividades hacen que los alumnos interioricen el personaje que interpretan, empatizando con la personalidad y experiencias del mismo. Por otra parte, Huyck (1975) demostró a raíz de su investigación que los *role-plays*, además de mejorar las habilidades comunicativas, permitían cambiar los patrones de comportamiento

de los participantes. Jarvis, Odell y Troiano (2002) subrayaron que estas técnicas de dramatización ya llevan en sí mismas de forma innata el fomento del aprendizaje social, mediante la cooperación entre los alumnos, favoreciéndoles tanto a nivel social como intelectual. Asimismo, Stevens (2015) indica que el *role-play* facilita el aprendizaje colaborativo y fomenta la lectura crítica. Todas estas ventajas mencionadas anteriormente sobre el *role-play* se pueden observar a mayor escala con la dramatización. El hecho de que la aplicación de técnicas teatrales en el aula promueva el interés por la asignatura aumentando la motivación, es un valioso dato para el diseño de nuestra propuesta que aplicaremos en esta investigación, puesto que lo que también se pretende es que los alumnos sientan motivación hacia la LE Inglés, de una forma que les sea atrayente y que les impulse a la producción, ampliación y perfeccionamiento de la lengua.

Podlozny (2000) realizó un análisis de siete investigaciones existentes acerca de la relación de la dramatización con la mejora de las habilidades verbales. De este modo, apuntó que los estudios realizados por Kardash y Wright (1986) así como las de Conard (1992), evidenciaban un vínculo positivo entre la aplicación de la dramatización en el aula y la mejora de procesos cognitivos como la lectura y la comunicación oral y escrita, así como la percepción personal y las habilidades de interpretación teatral. Asimismo, estos beneficios se veían de forma aumentada en poblaciones con participantes más jóvenes.

Podlozny (2000), para realizar el meta-análisis de los estudios seleccionados, englobó en tres dimensiones la dramatización: la *representación*, el *argumento* y el *líder*.

En el caso de la *representación*, indicaba que toda actividad de dramatización debía representar una situación simulada, pero las formas en que esta se podía llevar a cabo eran múltiples. De esta forma, la autora señalaba cuatro posibles maneras para realizar la actividad de dramatización: la primera era de forma verbal, donde los niños representaban una historia o improvisaban acerca de un tema (generando diálogos improvisados sobre la marcha). La segunda era la representación de la historia únicamente mediante lenguaje kinésico. La tercera implicaba bien la representación de la historia utilizando como único elemento el

actor-niño o bien la puesta escena de la misma mediante el empleo de marionetas. La cuarta sería una combinación de todas las anteriores.

En lo que respecta al *argumento*, la autora indicó que la forma de elegir la trama a representar puede ser de tres formas: la primera de manera estructurada a través de una historia o guion. La segunda de forma libre, sin estructura. Y la tercera podría ser una combinación de la representación estructurada y no estructurada.

Con respecto a la tercera dimensión, la autora señaló dos maneras de participación del *líder* que dirige la actividad de dramatización. Puede involucrarse participando como un personaje más dentro de la representación teatral o puede estar fuera como guía, respondiendo preguntas, asignando roles y atendiendo a las necesidades de los alumnos.

De esta forma, Podlozny (2000) indicó que en un estudio compuesto por 25 participantes donde se les leyó la historia y más tarde se les pidió que la representaran, obtuvieron mejores resultados en un test de comprensión de la historia que los del grupo control, que solamente se habían limitado a leer la historia. Además, la investigadora dedujo a partir de los resultados que la dramatización no solo ayudaba a la hora de comprender y recordar las historias que se representaban, sino que esta habilidad se extrapolaba a la comprensión y recuerdo de otros relatos no representados.

Así pues, la autora concluyó que tras el meta-análisis de las siete investigaciones se pudo apreciar un efecto significativamente positivo en el desarrollo de la capacidad verbal. Asimismo, señaló que aquellos estudios donde se aplicaba la dramatización con un argumento estructurado de una historia, arrojaban mejores resultados en la respuesta verbal que los que se realizaban sin estructura. De este modo, Podlozny (2000) indicó que la dramatización favorecía la comprensión de la historia, preparaba y perfeccionaba la lectura y la escritura, además de mejorar el lenguaje oral.

Con respecto al uso de la dramatización en el aula de LE Inglés, resulta un recurso que proporciona un ambiente positivo y distendido para el uso de la lengua. Esto es importante, puesto que como indicó Athiemoolam (2004), los alumnos de LE Inglés suelen sentir inseguridad al utilizar la lengua meta por miedo a cometer errores y ser objetos de burla. De hecho, en nuestro país, según nuestra propia

experiencia, se tiende a hacer mofa entre los propios españoles acerca de los errores ajenos que se cometen en la LE Inglés, especialmente en la pronunciación. Esto hace que el individuo que está aprendiendo y poniendo en práctica la LE, se cohíba y sienta timidez a la hora de hablar en un idioma extranjero. Además, según Carretero (2013), Virginia Vinuesa afirmó que en otros países las personas hablan en otros idiomas sin preocuparse de cometer errores. Es por ello que señalamos la importancia de promover un espíritu de equipo en el aula de LE/L2 donde los alumnos se apoyen y se alienten entre sí para la producción oral, que es lo que pretenderemos también desarrollar en nuestra propuesta.

Así pues, Athiemoolam (2004), conocedor de las dificultades que tienen los alumnos de LE Inglés, señaló que la dramatización contribuye de forma invaluable en el desarrollo de la comunicación oral en la LE/L2, y por ello abogó por el empleo de esta en el aula de LE/L2. Esto mismo fue también señalado por Atas (2015) y Nordin et al. (2012), quienes destacaron que la dramatización disminuía los niveles de ansiedad en los aprendices de LE/L2, haciéndoles sentirse más relajados a la hora de comunicarse en la lengua meta. Además, a partir de otros estudios, Nordin et al. (2012) indicaron que los alumnos se expresaban mucho mejor en la lengua meta cuando se metían dentro del papel del personaje asignado. Esto ocurría especialmente con mayor grado con los alumnos tímidos, quienes utilizaban el personaje para esconder todas sus inseguridades, haciéndoles sentirse más seguros y cómodos a la hora de utilizar la L2 en el aula. Needlands (2002) también afirmó lo expuesto por los anteriores autores, añadiendo que la dramatización favorecía la activación de conocimientos previos de la LE/L2, permitiendo que los aprendices de LE/L2 combinaran el nuevo *input* con los conocimientos que ya poseían, pudiendo avanzar de forma creativa en el desarrollo de la L2.

Así pues, quedan claras las ventajas que aporta el uso de la dramatización en el aula. Puesto que, como se mencionó anteriormente, esta técnica se encuentra relacionada con el cine, veremos los beneficios que se desgranan al emplear la dramatización dentro de un contexto cinematográfico. Efectivamente, cuando introducimos el uso de la cámara de vídeo para grabar esas dramatizaciones, y estas últimas se adaptan a la simulación de un contexto de rodaje de una película, se crean ambientes mágicos y motivadores para los alumnos. Ello hace que estos

den rienda suelta a su imaginación y creatividad, a la vez que se sienten relajados y receptivos para practicar la pronunciación en la LE.

Temur (2015) indicó que aplicando lo que denomina "la Técnica de Construcción de Escenarios" en el aula de LE Inglés ayudaba a los alumnos a sentirse más motivados por el inglés. Esta técnica consistía en dividir en grupos de siete a ocho estudiantes y se les asignaba un tema social (calentamiento global, visitar un dentista, etc.), el cual debían representar. Para ello, a cada miembro del grupo se le asignaba un rol. De esta manera, un alumno se encargaba de diseñar de forma escrita el escenario (incluyendo el diálogo de los personajes), otro se encargaba de utilizar la cámara para grabar la escena, otro de dirigir, otro de diseñar los disfraces y los demás ejercían de actores. El investigador concluyó que aplicando esta técnica los alumnos se encontraban más motivados y predispuestos a utilizar la LE Inglés, además de mejorar considerablemente en todas destrezas de la lengua. Además, señaló que la aplicación de este tipo de técnica favorecía el desarrollo de las inteligencias múltiples de las que habla Gardner (1999), y mejoraba la socialización del alumnado. Esta técnica de la que habla Temur (2015) no es ni más ni menos que la implementación de proyectos de filmación de escenas dramatizadas.

Carney y Foss (2008) señalaron que los proyectos de filmación en EFL situaban al alumno como protagonista de la actividad, señalando lo siguiente:

> Video production introduces students to skills — in this case writing, directing, acting in, and editing a movie. This in turn stimulates interest in language and requires students to interact in activities that involve problem solving and higher order thinking in the second language. (p.14)

Efectivamente, este tipo de actividades, además de poner en práctica todas las destrezas de la lengua, fomenta la resolución de problemas entre los propios alumnos, activando el pensamiento de orden superior en la L2. Asimismo, Carney y Foss (2008) señalaron que diversos investigadores (Carkin, 2004; Hardison y Sonchaeng, 2005) respaldaban que el empleo de proyectos cinematográficos en el aula de LE mejoraban las destrezas orales de los aprendices de LE, incluyendo la fluidez y la pronunciación.

Así pues, el empleo del vídeo, además de ser motivador para los alumnos, les permite reflexionar acerca de su propio aprendizaje. Así lo indicó la investigación de Suwartono (2014), en la cual se pudo comprobar que el empleo de la grabación de vídeo en alumnos para la mejora de los elementos suprasegmentales de pronunciación de la LE Inglés, supuso un progreso significativo en ellos, llegando al punto de que los alumnos poseían en ciertos momentos una pronunciación cercana a la nativa.

Ligado a la dramatización, ineludiblemente tenemos que hablar del guion, también presente en el mundo cinematográfico. Este recurso empleado en el plano educativo, especialmente en la didáctica de las lenguas, fomenta la creatividad del alumno y mejora la producción escrita. Además, resulta una técnica real para la producción de películas, lo que hace que el alumnado se sienta inmerso en una activad auténtica y, por lo tanto, incentivado a mejorar sus destrezas en la lengua. Ryan (1998) fomentó el uso creativo del guion a partir del visionado de escenas de películas, donde los alumnos debían desarrollar diálogos distintos a los originales. Davies (1990), a raíz de su propuesta de actividades para el desarrollo adecuado y más fiel posible a la realidad de las dramatizaciones, incluyó la realización de guiones. Para ello proponía el *método de Hayes*, el cual suponía una forma de aprendizaje sistemática para la realización de guiones. De esta forma, los alumnos primero aprendían a describir una escena mediante el debate oral y la observación de una representación de una escena cotidiana. Tras una serie de actividades de improvisación y exploración de la escena, sentimientos y comportamientos de los personajes, se procedía a pedir a los alumnos que trasvasaran la acción a un guion. En el caso de nuestra propuesta, abogaremos por el empleo del *diagrama de trama*[27] para la realización del guion que tendrá que elaborar el alumnado. Este método resulta mucho más sencillo y estructurado para las edades de los alumnos donde se llevará a cabo la investigación. Además, debido a las circunstancias de limitación de tiempo con el que nos encontramos en la realidad de las aulas, la utilización del diagrama de trama nos supone una sencilla organización que

[27] El diagrama de trama o de argumento se trata de un recurso que se utiliza generalmente para organizar la trama de la historia a relatar. De esta manera, supone una organización para comprender las partes importantes de la historia, teniendo de base la estructura piramidal de inicio, nudo y desenlace descrita por Aristóteles, la cual fue más tarde modificada por Gustav Freytag (dramaturgo y novelista del siglo XIX) añadiéndole el aumento y disminución de la acción. Es una herramienta de ayuda bastante empleada por escritores.

requiere de un menor tiempo. El método Hayes supone una forma ideal para la enseñanza de realización de guiones, y resulta un recurso interesante de emplear en el aula de LE Inglés para la mejora de la destreza escrita. No obstante, aunque en nuestra investigación se trabajarán de forma integrada todas las destrezas, el foco de esta investigación estará orientado hacia la mejora de la pronunciación, por ello nos limitaremos a enseñar directamente la estructura y elementos del guion para su elaboración.

De esta forma, podemos concluir que la dramatización supone un recurso muy completo, puesto que, además de trabajar las cuatro destrezas de la lengua (especialmente la lengua oral y, por lo tanto, la dicción y la voz), promueve un ambiente de aprendizaje social y fomenta la seguridad y autoestima de los alumnos. Este recurso se verá reforzado al enmarcarlo dentro de nuestra propuesta cinematográfica, donde se desarrollará nuestra investigación.

IV.2.3 Investigaciones sobre el uso de las técnicas cinematográficas en la didáctica de las lenguas

Llegados a este punto, se hace necesario realizar una revisión de la literatura existente acerca del empleo del cine como recurso en el aula, especialmente en la enseñanza de L2/LE.

Se puede decir que, en la literatura existente sobre el empleo del cine en las aulas, en todas coinciden en el hecho de que el cine como recurso aporta numerosos beneficios educativos. Resulta oportuno recoger las palabras citadas por Carracero (2009) de Carmen Rojas Gordillo, donde claramente se resume el significado del cine como elemento favorecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje:

> 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).

Efectivamente, el cine resulta un recurso versátil, que puede permitir una pedagogía multimodal en el aula. Ejemplos de ello son las propuestas de trabajo del cine en el aula de Educación Primaria y Secundaria, recogidas por Ambrós y Breu (2007; 2011) y Pérez Parejo (2010). Además, debido a ese carácter social y cercano que posee el cine para los alumnos (pues forma parte de sus vidas), resulta también un recurso motivador para ellos. De hecho, Yaseen y Shakir (2015) señalan que las películas son en realidad un instrumento clave como narraciones de historias (*storytelling*), y ejercen una influencia sobre quienes las ven y escuchan, facilitando además el aprendizaje del idioma de una forma motivadora para los aprendices de EFL. De hecho, en el sentido más simbólico y profundo del cine como medio de comunicación en la sociedad, según Barthes (1992) el espectador, antes de ver una película, se encuentra ya predispuesto por el ambiente que le envuelve la sala oscura, y en el momento de la proyección, este se sumerge en la historia y se mimetiza de forma hipnótica con los personajes. De hecho, Barthes (1992) señala que los espectadores que prefieren sentarse cerca de la pantalla son los cinéfilos y los niños, costumbre que se sigue reproduciendo hoy en día. De este modo, esa magia que provoca el cine en los niños y niñas pensamos que, desde nuestra perspectiva, se puede llevar al aula de EFL como si fuera un juego, posibilitando la producción oral de la LE Inglés dentro de un contexto significativo.

Siguiendo con la ventajas que proporciona el cine como recurso en el aula, Dobos (2013), por su parte, señala que este aglutina contenidos históricos, culturales, socioculturales, lingüísticos, gramaticales y extralingüísticos, que facilita de forma visual y auditiva el aprendizaje de una LE en todas sus dimensiones. Suh-Ching Li (2008) también señala este mismo aspecto, indicando que el cine es un recurso pedagógico que facilita la introducción de contenidos de la programación dentro de un contexto cercano al alumno, en el que, además, le introduce en la diversidad cultural (facilita el contacto con otras culturas a aquellos alumnos que no pueden viajar), permitiendo que exista un enfoque comunicativo integrador.

En línea con lo anteriormente señalado sobre las características del cine en educación, conviene destacar la aportación de Infante (2018) como ejemplo de ese carácter sociocultural e integrador que posee el cine como recurso. En dicha investigación, Infante aplicó en un colegio de Educación Primaria de Chile una metodología activa del cine, proponiéndoles a los alumnos (con edades entre los 10-12 años) la realización de un cortometraje para trabajar un tema de educación en valores: la discriminación. El objetivo de dicha investigación era que los alumnos reflexionaran de forma creativa acerca de sus experiencias vividas como sujetos discriminados o como testigos de ello, con el objetivo de superar y erradicar este tipo de prácticas en el colegio. Asimismo, mediante talleres y sesiones de cine, los alumnos elaboraban cortos que estaban basados en experiencias personales de discriminación con compañeros, a la misma vez que experimentaban con la cultura y producción cinematográfica.

En la investigación se destaca la facilidad de integración e inclusión de alumnos con diversidad funcional, inmigrantes, escolares procedentes de diferentes etnias, etc., debido al carácter integrador que posee el cine empleado desde una perspectiva inmersiva, puesto que no existe limitación de capacidades y todos pueden participar, aportando lo mejor de sí mismos, lo que hace que los propios alumnos tomen conciencia de la valía de sus compañeros, considerándolos como sus iguales. Los resultados de la investigación de Infante (2018) fueron satisfactorios, y los propios alumnos señalaron que mediante este proyecto pudieron expresar sus experiencias, además de empatizar con los compañeros que habían sido víctimas de la discriminación.

En referencia a las perspectivas desde las que se puede utilizar el cine como recurso en el aula, Amenós (1998) señala la siguiente clasificación de Baddock (1996):

- **Como materia que se enseña**. Esto es como inmersión lingüística, aprendiendo la lengua a través del cine.
- **Como parte integrante de los contenidos.** Dentro de la programación de un curso escolar.
- **Como entretenimiento.** Simplemente, disfrute de una película.

- **Como material de apoyo.** Es decir, con carácter motivador como apoyo para la enseñanza de la lengua (introducción de formas lingüísticas), para conocer y mostrar otras culturas, como acicate para debates o temas de conversación, etc.

Amar (2000) también expone otro tipo de clasificación de acuerdo a los métodos y posibilidades didácticas que puede ofrecer el cine en la educación, que sigue de la siguiente forma:

> 1) Instrucción, discusiones, estudio de películas, ejercicios prácticos.
>
> 2) Producción de películas: redacción de guiones, realización, toma de vistas, montaje, proyección.
>
> 3) Adaptación de la educación cinematográfica a la edad y al desarrollo intelectual de los alumnos.
>
> 4) Introducción de la educación cinematográfica en los programas de enseñanza; la educación cinematográfica como actividad extraescolar. (p.148)

De acuerdo con ambas clasificaciones, la propuesta que se diseñará y llevará a cabo en la investigación de esta tesis, será desde el planteamiento del cine como "materia que se enseña" (es decir, creando una especie de inmersión lingüística desde el mundo del cine), o como Amar también indica en su clasificación como "producción de películas", y, por ende, se empleará el cine también como "material de apoyo" para el aprendizaje de la LE.

En relación con las investigaciones existentes sobre el cine como recurso didáctico en el aula de L2/LE, debemos distinguir, desde nuestra perspectiva, dos grandes grupos: los que aplican una *metodología tradicional* y los que aplican una *metodología activa con el cine*.

Por metodología tradicional con el cine nos referimos a aquellas propuestas o investigaciones que se centran en el desarrollo de actividades tras el visionado de una película o un fragmento de ella (Amenós, 1998; Asadbeigi, Mehrdad, y Ahmadi, 2016; Blasco, Blasco, Levites, Moreto, y Tysinger, 2011; Canning-Wilson, 2000; Carracedo, 2009; Lee y Choi, 2015; Rodríguez Durán, 2015; Suh-ching Li, 2008; Talaván y Ávila-Cabrera, 2015; Tuncay, 2014; Xiaoqiong y Xianxing, 2008; Yuksel

y Tanriverdi, 2009; entre otros). Estas actividades que se desprenden del visionado, van enfocadas en su mayor parte al desarrollo de la comprensión oral y la expresión escrita, y también implica un desarrollo de la reflexión crítica acerca de la película proyectada (pudiéndose dar, en algunas ocasiones, debates que permitan el desarrollo de la destreza oral). En otras ocasiones, también pueden involucrar la extracción de vocabulario o frases hechas de la película seleccionada para su aprendizaje, mediante la ayuda o no de subtítulos (Aparicio y Bairstow, 2016; Mahmoodi-Shahrebabaki y Mahmoodi, 2015; Rostam Shirazi, Hesabi, y Simin, 2016; Shamsaddini, Ghanbari, y Nematizadeh, 2014; Yuksel y Tanriverdi, 2009).

En cambio, por metodología activa con el cine, nos referimos a aquellas propuestas e investigaciones que buscan el uso creativo y artístico del cine, es decir, los alumnos “crean cine” o “interactúan con él”, poniendo en práctica las cuatro destrezas de la L2/LE (Barrera, 2009; Castiñeiras y Herrero, 1998; Chan y Herrero, 2010; Chiu, 2012; Del Moral Pérez, Villalustre, y Neira, 2016; Donaghy y Xerri, 2017; González, 2015; Herrero y Vanderschelden, 2019; Kebble, 2008; Lázaro Ibarrola, 2007; Pardo Díaz, 2000; Qiang, Hai, y Wolff, 2007; Ryan, 1998; Soler, 2014). De este modo, en este grupo se incluyen aquellas actividades encaminadas a la realización de cortometrajes, el trabajo de técnicas relacionadas con el cine, actividades de doblaje, dramatización de escenas y la aplicación del *Digital Storytelling*.

Con esta clasificación no se pretende realzar una metodología por encima de la otra, pues cada una contribuye de una forma especial al aprendizaje de las lenguas, llegando a trabajar una serie de aspectos que son importantes que se desarrollen. Además, la combinación de ambas podría beneficiar en determinados momentos (como en ciertas actividades o sugerencias que tímidamente se muestran en Dobos, 2013; Durán, Almeida de Freitas, y de Assis Barreto, 2007). Lo que se pretende en esta tesis es explorar un campo que no ha sido muy utilizado en la enseñanza de la LE/L2, en comparación con la metodología tradicional anteriormente señalada y, así pues, estudiar los beneficios que se pueden conseguir con una metodología activa del cine, especialmente en el terreno de la mejora de la pronunciación en la Educación Primaria.

Ahondando en las investigaciones existentes con relación al segundo grupo (metodología activa con el cine), es oportuno hablar del *Digital Storytelling* (DST), un concepto amplio que engloba el arte de contar historias por medio del aprovechamiento de los nuevos medios digitales, ya sea por medio de la combinación de imágenes, audio y vídeo. El DST puede presentarse en una variedad de formatos (*podcasts*, animaciones, videojuegos, vídeos, cine, etc.) siendo el alumno quien cuenta una historia mediante la combinación digital de texto, fotografías, vídeos, etc., en definitiva, de forma similar a la aplicación de las técnicas cinematográficas. Algunos ejemplos de aplicación de esta técnica serían las investigaciones presentadas por Soler (2014), Del Moral Pérez et al. (2016) y Donaghy y Xerri (2017). A título ilustrativo de la aplicación de esta técnica en educación, destacaremos el estudio de Del Moral Pérez et al. (2016). En dicho estudio las investigadoras tratan de poner en práctica el Programa CINEMA de la Consejería de Educación asturiana (2014-2015), en el que se fomenta la creación colaborativa de DST, con la finalidad de fomentar la sociabilidad y creatividad en los discentes.

Así pues, los investigadores destacan el uso de las herramientas digitales multiformato (audio, vídeo, imágenes, etc.) a través de la creación de relatos digitales (DST), los cuales afirman que permiten un aprendizaje significativo en los propios estudiantes, a la vez que se fomentan competencias habilidades y talentos de diversa índole. Asimismo, destacan que el uso de los DST supone un ajuste implícito de la metodología didáctica empleada en el aula, pues se ha de estructurar el proceso creativo de los relatos e identificar las herramientas digitales que se necesitarán para dicho proceso.

Debido al carácter globalizador e interdisciplinar del diseño colaborativo de DST, las autoras decidieron implementar el Proyecto CINEMA en Educación Infantil y Primaria, puesto que es una buena oportunidad para el desarrollo de múltiples competencias, unido al pensamiento crítico y a la reflexión personal. Las autoras señalan que el objetivo de la investigación está encaminado al análisis de las oportunidades que la elaboración colaborativa de DST es capaz de brindar para promover las habilidades sociales y creativas de los discentes.

De este modo, Del Moral Pérez et al. (2016) comunican que el proyecto se llevó a cabo en seis escuelas rurales durante el curso 2014-2015, en Educación Infantil y Primaria, contando con una participación de 49 docentes y 282 alumnos de ambas etapas educativas.

La puesta en práctica del proyecto se llevó a cabo en seis fases: I) Organización del proyecto, coordinación por vídeo-conferencia con las escuelas rurales participantes y elección de coordinadores de centro; II) Creación de una comunidad de práctica en Moodle, para los docentes implicados con acceso a un repositorio virtual de contenidos, herramientas digitales, tutoriales y descripción de experiencias; III) Diseño del instrumento de evaluación de habilidades (tras consensuar 10 indicadores cualitativos se mide —con una escala Likert— el nivel de habilidades sociales y creativas del alumnado tras concluir el proyecto); IV) Elaboración de los relatos digitales: constitución de los grupos de estudiantes, decisión del tipo de relato a elaborar, elección de temática, historia, y personales, selección de herramientas y técnicas a emplear, planificación y montaje audiovisual del relato; V) Estudio empírico (habilidades sociales y creativas adquiridas por el alumnado participante) y valoración cualitativa (plasmación creativa de los 14 relatos finales elaborados); VI) Presentación y divulgación de los relatos Jornadas CINEMA (CPR de Avilés).

Asimismo, las investigadoras informan de que, tras el término de la puesta en práctica del proyecto, se elaboraron 14 relatos digitales, que fueron analizados por un grupo de docentes universitarios expertos en el diseño de *digital storytelling.* Así pues, los alumnos realizaron *stopmotions*[28], cortometrajes y montajes audiovisuales.

Tras realizar un análisis exhaustivo de los datos y exponer los resultados de estos, las investigadoras concluyen con una visión bastante positiva en la que se pone de manifiesto los beneficios educativos que ha tenido la puesta en práctica del proyecto, como por ejemplo la ejercitación de las habilidades de mediación en el aula de infantil o la promoción del trabajo colaborativo en todos los niveles,

[28] Técnica que consiste en la animación de objetos estáticos por medio de la toma fotográfica secuencial de las diferentes posiciones de los mismos. Posteriormente, uniendo fotograma a fotograma, se consigue el movimiento y acción del objeto inanimado. Un ejemplo de aplicación de esta técnica de animación sería la serie "*Shaun the Sheep*" (2007-2020), de Nick Park.

confirmando así el desarrollo de las habilidades sociales y creativas a través de los DST, tanto en los alumnos como en el profesorado implicado.

En el plano de la aplicación de esta técnica en la enseñanza de la LE Inglés, tenemos la investigación de Soler (2014). En su estudio de caso buscaba como objetivo fomentar la expresión oral y escrita de los alumnos de LE Inglés, por medio de un proyecto en el que narraran una historia haciendo uso de los medios digitales. En concreto, la autora persiguió cinco finalidades para los alumnos implicados en la investigación: reforzar el desarrollo y la adquisición del lenguaje, promover la alfabetización digital, aumentar la motivación mediante el uso de las TIC para la obtención de mejores resultados, fomentar la actitud crítica hacia sus propios trabajos y la crítica constructiva de sus iguales, y evaluar la efectividad del empleo del DST en la enseñanza de la LE Inglés.

De este modo, mediante el empleo del software *Photo Story 3*, los alumnos en grupos de dos o tres personas seleccionaban el tema de la historia a narrar (siendo las temáticas de diversa índole, como narrativas personales, cuentos de hadas, eventos históricos, etc.), elaboraban el guion, buscaban y seleccionaban imágenes de Internet para narrar su historia, grababan sus voces narrando (con entonación y pronunciación adecuadas), y, finalmente, editaban el vídeo incluyendo la voz grabada, música y las imágenes digitales seleccionadas. El proyecto dio origen a siete historias elaboradas por los alumnos.

En los resultados del estudio de caso de Soler (2014), se demostraron los beneficios que aportaba el DST en la enseñanza de LE Inglés, afirmando que no solo los alumnos mejoraron sus habilidades lingüísticas, sino que también se fomentó en ellos sus habilidades artísticas, técnicas y creativas.

De esta manera, a raíz del significado del DST y las investigaciones reseñadas anteriormente, podemos decir que esta técnica está muy vinculada con las técnicas cinematográficas.

Cabe destacar que, a raíz de la evidencia existente del cine como herramienta beneficiosa para el aprendizaje de idiomas, nació la asociación *Film* in *Language Teaching Association*[29] (FILTA), liderada por Carmen Herrero, en asociación con

[29] La página web de la asociación se puede consultar en el siguiente enlace: https://www.filta.org.uk/

Ana Valbuena García, Isabelle Vanderschelden y Jessica Frye. Esta iniciativa se encuentra patrocinada por la universidad de *Manchester Metropolitan University* y el proyecto *Routes into Languages*. De esta forma, esta plataforma reúne a profesores de idiomas, educadores de cine e investigadores sobre la misma temática, y persigue el objetivo de ser un foro de intercambio de información acerca del uso del cine como recurso en la enseñanza de idiomas, abarcando áreas acerca de su uso como instrucción, como trabajo de temas educativos, como formación en alfabetización multimodal y su uso en el aprendizaje de idiomas.

En referencia a la misma fundadora de la asociación FILTA, cabe destacar el proyecto que promovió en el 2010 (Chan y Herrero, 2010), donde se empleó el cine como una metodología activa para el aprendizaje de lenguas extranjeras, en concreto del italiano, urdu, árabe y mandarín. Desde agosto de 2009 a abril de 2010, *Cornerhouse* y *Routes Into Languages North West* llevaron a cabo en Manchester el *Projector: Community Languages,* con el objetivo de acercar la educación cinematográfica a estudiantes y aprender los idiomas minoritarios de las diferentes comunidades del noroeste de Manchester, así como conocer las culturas de los mismos. Así pues, con la colaboración de *Film: 21st Film Century Literacy* y *UK Film Council,* se desarrolló un programa educativo con los cuatro idiomas descritos, en el que se incluyeron sesiones y talleres creativos sobre cine, junto con el aprendizaje de estos idiomas.

De este proyecto destacan los talleres creativos que se realizaron en colaboración con un actor, un cineasta del cine británico y un especialista en idiomas. En los mismos, además de la integración natural de las TIC, se introdujeron técnicas cinematográficas junto con el aprendizaje de idiomas, donde los alumnos trabajaron junto a estos profesionales, desarrollando su creatividad en la elaboración de películas, al mismo tiempo que ponían en práctica sus habilidades lingüísticas en los idiomas anteriormente mencionados. De este modo, Chan y Herrero (2010) resaltan que mediante la utilización de las películas como medio para el desarrollo de la creatividad, los alumnos pudieron experimentar con las técnicas de realización de películas, a la misma vez que el aprendizaje de idiomas transcurría en una atmósfera informal y distendida. La realización de este proyecto dio como fruto la creación de numerosas películas por parte de los participantes, llegando a ser una de ellas proyectada en el *Arabic Arts Festival* de Liverpool, y

otras dos participaron en los premios LAFTAs (*Languages and Film Talent Awards*), en la nueva categoría *A World of Languages*.

Tras esta experiencia, las autoras afirman que la utilización de películas en el aula supone un recurso lúdico que proporciona innumerables beneficios para la enseñanza de LE, permitiendo al alumno ser activo en su aprendizaje, interactuando y participando en las actividades, proporcionándoles ambientes con situaciones reales para el desarrollo de un lenguaje natural, además de promover el intercambio de ideas y opiniones entre sus iguales, y mejorando en sus destrezas orales y auditivas.

Por otra parte, Chan y Herrero (2010) señalan la importancia de la "alfabetización visual" junto con el aprendizaje de idiomas, entendiéndose el concepto señalado como la habilidad para la interpretación y creación de medios audiovisuales y digitales, siendo esenciales para la alfabetización del siglo XXI. Asimismo, las autoras resaltan el modelo comunicativo alternativo a la visión tradicional de la enseñanza de idiomas que propusieron Kress y Van Leeuwen (2001). En el mismo, los teóricos puntualizaron la existencia de otras formas de comunicación como son la imagen, el gesto, la música, los códigos espaciales y corporales, los cuales podían contribuir a las formas multimodales de construcción y creación de significados (Kress y Van Leeuwen, 2001). De este modo, Chan y Herrero (2010) señalan que el *New London Group* resumió esta visión en seis tipos de diseños para la creación de significados en el aprendizaje de idiomas: diseño lingüístico, diseño de audio, diseño espacial, diseño visual, diseño gestual y diseño multimodal, siendo este último la combinación de los diseños de códigos semióticos anteriores. De esta manera, Chan y Herrero destacan la relevancia del empleo de las películas en todas sus dimensiones en la enseñanza de idiomas, al contener los códigos semióticos anteriormente mencionados.

Encontramos más referencias al empleo del cine en la modalidad metodología activa (de acuerdo a la clasificación establecida anteriormente en este trabajo) en la enseñanza de LE Inglés, con la investigación de Kebble (2008). Haciendo uso de la metodología ABT, Kebble (2008) plantea a sus alumnos como tarea la realización de unos cortos de una duración aproximada de cinco minutos. Su objetivo en su investigación era incentivar al alumnado de ESL, puesto que se había encontrado

con una motivación bastante baja entre los mismos hacia el aprendizaje del inglés. El grupo de aprendices adultos que participaron en la investigación era de diez, siendo de procedencia francesa, española, suiza, japonesa y coreana.

Para el desarrollo de la tarea, el investigador proyectó inicialmente solo tres etapas (planificación, representación y producción), pero en su puesta en práctica observó que se hacía necesario realizarla en seis: *discusión del tema de elección para la película*, *producción de un guion*, *práctica de pronunciación y ensayos*, *rodaje de la película*, *montaje* y *presentación pública*. También a esta lista, se añadió una etapa de realización de *storyboards* y de división del guion para la práctica de pronunciación y ensayos. Además, como reflexión del autor tras la puesta en práctica de la experiencia, sugiere para un mejor desarrollo de la tarea la introducción de técnicas y actividades de discusión, búsqueda e investigación del tema para la película a través de la lectura, desarrollo del léxico, trabajo de pronunciación con el léxico, uso auténtico del inglés, comprensión de lenguaje técnico en inglés relacionado con la realización de películas, y trabajo de los elementos prosódicos como acentuación de frases, entonación y dicción.

De este modo, la experiencia didáctica de Kebble (2008) fue llevada a cabo en dos grupos de entre cuatro y cinco alumnos. El primer grupo decidió realizar un documental acerca de la fauna australiana, mientras que el segundo se decantó por una historia de género de suspense (*thriller*). En el caso del primer grupo, la variedad de interpretación de personajes iba desde entrevistadores a la representación de koalas, canguros y corales. En el caso del segundo, los personajes eran todos humanos. Durante la etapa de rodaje, el autor destaca que a pesar de llevar más tiempo del planificado, resultó interesante el grado de participación e implicación por parte de los alumnos. La etapa del montaje también llevó más tiempo del esperado, debido a las discusiones y controversias que surgían entre los propios miembros de los grupos, aunque el resultado del montaje fue bastante aceptable. En la etapa de proyección de los cortos, el investigador resalta el gran éxito que tuvo y cómo los propios alumnos veían reforzada su autoestima al ver sus propias producciones y la acogida positiva y entusiasta del público.

Por último, vale la pena destacar de esta investigación los comentarios de los propios alumnos tras la realización de la tarea. El investigador pidió a los aprendices que escribieran sus opiniones e impresiones acerca de la realización de la película de cinco minutos, teniendo en cuenta aspectos como las dinámicas de grupo, planificación, organización, desarrollo del inglés, involucración y disfrute de la tarea. La apreciación en general de los propios alumnos resultó bastante positiva, destacando que era una buena forma de aprender inglés y de trabajar su pronunciación, además de generar una concienciación y valoración cultural del proceso y trabajo que conlleva la realización de películas.

Por otra parte, y dentro de esta misma tónica, nos encontramos la investigación de Pardo Díaz (2000), que aunque fue diseñada para estudiantes de ELE, consideramos que las orientaciones que proporciona son extrapolables al campo de la enseñanza de la LE Inglés. La propuesta didáctica de Pardo Díaz (2000) pone también su acento en el poder motivador que ofrece la realización de películas, otorgándole al alumno un papel activo. De este modo, su propuesta metodológica la divide en tres fases: *preparación*, *elaboración* y *evaluación*.

La primera fase consiste en una contextualización teórica acerca de lo que son los cortometrajes y el léxico relacionado que le rodea (géneros, argumento, largometraje, cortometraje y las profesiones involucradas en la realización de películas). De este modo, se trabaja el léxico relacionado con el cine en la lengua meta. La segunda fase la dedica a la organización de los grupos, la selección del género del corto, redacción del argumento, el reparto de roles para la realización del corto (director, vestuario, guionistas, maquilladores, música, vestuario, etc.) y su ensayo y grabación. Cada grupo crea su propio corto, el cual, tras la realización del guion, se divide en secuencias para su grabación. Previo al rodaje, transcurren unas sesiones de preparación para la filmación del corto, que van desde la preparación de los decorados al aprendizaje del manejo de cámara y el ensayo general. La autora sugiere determinadas actuaciones para que en el caso de que nos encontremos con grupos numerosos de alumnos, estos, para que sean integrados en la actividad (aunque en una fase posterior), jueguen los roles de periodistas y críticos de cine. Finalmente, la tercera fase se dedica a la proyección del cortometraje para todo el centro educativo, evaluando la creatividad y esfuerzo

del alumnado, así como la adquisición de los conocimientos trabajados en clase, puestos en práctica durante la realización del corto.

Las investigaciones de Pardo Díaz (2000) y Kebble (2008), junto con la experiencia de Chan y Herrero (2010), supondrán un referente especial para el diseño y puesta en práctica de la propuesta que se llevará a cabo en la investigación de esta tesis.

Desviándonos un poco de las propuestas en donde se emplea la elaboración de cortometrajes para la mejora del aprendizaje/adquisición de la LE Inglés, y como último punto de este capítulo, consideraremos otras facetas del cine como recurso para la mejora de la LE Inglés.

Destacamos la investigación de Lázaro Ibarrola (2011) en el empleo de películas y series para mejorar la pronunciación. La investigación trató de un diseño pre-test/post-test de un solo grupo, llevado a cabo en 15 alumnos españoles (aprendices de LE Inglés) con una duración de 14 semanas. Así pues, el proceso que llevó a cabo Lázaro Ibarrola (2011) consistió en que los alumnos escuchaban grabaciones reales de películas y series originales, y estos tenían que tratar de imitar los diálogos de la forma más parecida a como lo hacían los propios actores (tanto a nivel de elementos segmentales como suprasegmentales), practicando tantas veces como lo necesitaran. De este modo, complementariamente, los participantes del estudio tenían, por un lado, una hora a la semana en la que se les suministraba conocimientos básicos de fonología inglesa y, por otro lado, un taller práctico de dos horas por semana. El taller se dedicaba a la escucha y práctica de textos orales extraídos también de películas y series.

Más tarde, los propios alumnos seleccionaban por su cuenta un extracto de libre elección de una película o serie en inglés y realizaban una transcripción, la cual era posteriormente entregada a la docente y revisada por esta para asegurarse de que fuera fiel a la escena y no contuviera errores. Luego, la transcripción era devuelta a los alumnos y durante una hebdómada lo practicaban por su cuenta. A la semana siguiente, los alumnos leían el texto en voz alta delante de la profesora, siendo grabados. Al finalizar el curso, los alumnos tuvieron que realizar un discurso de un tema de libre elección, con una duración de un minuto. En total, por alumno se recogieron tres grabaciones (dos de las lecturas en voz alta de los fragmentos, y

uno de la producción libre). Estas grabaciones fueron evaluadas por nativos de lengua inglesa con una escala del 1 al 5, valorando el grado de inteligibilidad y pronunciación de los participantes. Asimismo, la investigadora les pidió que los audios de lectura de los textos se concentraran en ver cuál era el mejor, mientras que en los audios de discurso libre se limitaran a valorar si eran mejores que los de los audios de lectura de textos.

La autora apunta que los resultados mostraron una leve mejora en la pronunciación de los alumnos, aunque en la parte del discurso oral libre se observó que los alumnos eran mucho más inteligibles que en las grabaciones de lecturas en voz alta. Esto era debido en parte a que la selección de los fragmentos de diálogos de películas/series era realizaba por los propios alumnos, y en varios casos, se trataban de textos orales complejos de pronunciar debido a la presencia de elementos del discurso coloquial. Por otra parte, debido a la diferencia de las tareas a evaluar (lectura en voz alta de fragmentos de películas/series y discurso de temática libre), los evaluadores encontraron más dificultad de comprensión en los audios de lectura al faltarles el contexto en el que transcurría el fragmento de la película/serie.

En este estudio encontramos interesantes las palabras de la investigadora con respecto al empleo de películas y series para mejorar la pronunciación, en las que indica que estas ofrecen una muestra natural y contextualizada de discurso hablado, además de ser un elemento motivador para los alumnos (Lázaro Ibarrola, 2011). Este hecho se puede corroborar a través de los resultados mostrados en esta investigación y de las propias valoraciones de los alumnos, en los que afirman haber encontrado útiles y motivadoras las actividades de práctica de pronunciación con películas/series.

Una variación de la investigación anterior, y previa a la misma, sería la realizada por Ryan (1998), en donde tomando también de referencia el empleo de las películas en la enseñanza de EFL, propone una combinación de actividades que desembocan en el doblaje de una escena de una película. El proceso que siguió con sus alumnos fue el siguiente:

1) Visionado de una película
2) Selección por parte de los alumnos de una escena

3) Focalización en el guion del diálogo de los personajes recurriendo al visionado de la escena tantas veces como requirieran
4) Redacción de un guion alternativo a la escena seleccionada
5) Representación de la escena versionada en el aula
6) Grabación de la voz de los alumnos reproduciendo la nueva versión de diálogo de la escena seleccionada por ellos
7) Reproducción de las escenas seleccionadas por los alumnos, silenciando el audio original y poniendo de *playback* las grabaciones realizadas por estos

Con respecto al último paso, el autor sugiere otra versión en la cual se edite la escena original, sustituyendo el audio por la versionada por el alumnado.

De esta manera, se puede apreciar como en la propuesta de Ryan (1998) los alumnos se convierten en actores de doblaje, trabajando de forma motivadora la pronunciación en la LE Inglés.

Cabe destacar que el empleo de actividades de doblaje en la enseñanza de EFL se encuentra también recomendada por Herrero y Vanderschelden (2019). Las investigadoras señalan que diversos autores (Chiu, 2012; Sánchez-Requena, 2016) evidencian el uso del doblaje para la mejora de la pronunciación, entonación y fluidez, tanto en EFL como en ELE. Además, Herrero y Vanderschelden (2019) destacan el poder motivador que posee la actividad de doblaje, puesto que promueve la participación activa del alumnado. Carracero(2009) también incluye como recomendación la actividad de doblaje dentro de su repertorio de tipología de actividades (como el desarrollo del guion, empleo del lenguaje cinematográfico, ejercicio de audiciones, etc.) para aplicar el cine en el aula. Chiu (2012), en su investigación llevada a cabo con aprendices de EFL, pudo comprobar el beneficio que aportaban las actividades de doblaje para la corrección y adquisición correcta de la pronunciación y entonación inglesa, concluyendo que el método de doblaje de películas ofrece un contexto real para los aprendices de EFL, permitiéndoles que mejoren su dicción y fluidez en la LE Inglés, fomentando al mismo tiempo una conciencia lingüística en ellos. Por su parte, Barrera (2009) propone la utilización de tráilers de películas para mejorar la entonación y ritmo del inglés, primero trabajando en clase el texto de los mismos (identificando la acentuación, entonación, etc.) y, posteriormente, pidiéndoles a los alumnos que traten de

reproducir los diálogos de la misma forma que los actores en el anuncio promocional de la película.

Por último, en relación a los beneficios que pueden ofrecer las películas en la didáctica de la LE Inglés, Canning-Wilson (2000) señala las bondades de estas a través de Arthur (1999), las cuales se pueden enumerar de la siguiente forma:

- Proporciona a los aprendices modelos realistas para su imitación y aprendizaje
- Desarrolla la conciencia cultural al conocer los registros lingüísticos adecuados, así como su pertinencia e idoneidad
- Refuerza la comprensión lingüística simultanea audiovisual
- Permite el desarrollo de una amplia gama de actividades en clase
- Facilita la comprensión y análisis de las características paralingüísticas asociadas con la lengua meta
- Proporciona escenarios y contextos reales, permitiendo practicar una variedad de situaciones características de la lengua meta
- Refuerza visualmente el aprendizaje de la lengua
- Puede ayudar a reducir los niveles de ansiedad al practicar la comprensión oral

De este modo, en la investigación realizada por Canning-Wilson (2000) se pudo comprobar como los aprendices de LE utilizaban las películas como medio preferente para el aprendizaje de una lengua meta. Asimismo, y como ya se señaló en el apartado anterior, la autora pudo también observar que la preferencia de géneros de películas que tenían los encuestados de la investigación para el aprendizaje de idiomas, eran los géneros de acción y entretenimiento. La explicación ante esta preferencia es argumentada por la investigadora señalando que las películas de este género ofrecen una mayor variedad de contextos, escenarios, diálogos y situaciones, donde los sujetos de la historia están predispuestos a la realización de un sinfín de acciones y movimientos que refuerzan el significado de las palabras, permitiendo que los aprendices de LE puedan intuir lo que está ocurriendo de una forma más fácil y natural, a la vez que asimilan la pronunciación de la misma manera que con su lengua materna.

Con tales consideraciones e investigaciones expuestas en este subapartado acerca del séptimo arte y sus numerosas formas de contribución en el ámbito de la enseñanza de L2/LE Inglés, queda manifiesto que el cine resulta un poderoso y atractivo recurso para el aprendizaje de la LE, especialmente, y en lo que a este estudio nos atañe, la pronunciación inglesa.

Es oportuno también señalar las palabras de Amar (2000) en cuanto a la importancia de la educación cinematográfica desde los niveles básicos, en los que indica la necesidad de que los profesores de Educación Primaria se formen e introduzcan actividades que fomenten en la escuela la alfabetización con la imagen (educación con el cine), puesto que se trata de una herramienta eficaz para la enseñanza. Esta importancia de la "alfabetización visual" del siglo XXI, fue también señalado por las investigadoras Chan y Herrero (2010), como ya se mencionó anteriormente en este subapartado.

Así pues, conociendo las características que poseen los alumnos a los que va dirigida esta investigación, quienes además se encuentran en unas edades en las que la fascinación por sus ídolos cinematográficos les lleva al deseo de imitación natural de sus personajes favoritos y a sumergirse en mundos imaginarios (que ya de por sí reproducen en sus juegos rutinarios), recurriremos al cine como medio creativo para trabajar y mejorar la pronunciación en la LE Inglés. Además, mediante la metodología activa con el cine que desarrollaremos en nuestra propuesta, se les proporcionará a los alumnos unas herramientas para que de forma autónoma avancen en el conocimiento oral de la lengua meta, permitiéndoles así un conocimiento global de las características segmentales y suprasegmentales la LE Inglés. De este modo, mediante la creación de un contexto similar al desarrollo y rodaje de una película, en la que se encuentren presentes elementos como la interpretación y el aprendizaje de aspectos técnicos básicos que se hallan en el cine, y desarrollando a la misma vez la alfabetización visual y la creatividad en los alumnos, se buscará un ambiente motivador que propicie seguridad a los alumnos en sus producciones orales, progresando en el perfeccionamiento de su pronunciación.

IV.3 Corolario

En el próximo capítulo nos adentraremos en los beneficios de la literatura infantil como recurso complementario que emplearemos en nuestra propuesta didáctica, por medio de una novela gráfica basada en una obra clásica y universal, que servirá como base temática para los participantes de la investigación.

CAPÍTULO V

La literatura clásica infantil como medio transmisor de la cultura británica en el aula de L2/LE

★★★★★★★★★★

There is more treasure in books than in all the pirate's loot on Treasure Island.

★★★★★★★★★★

Walt Disney

V.1 La literatura infantil en el aula de LE Inglés

Uno de los objetivos que se persigue en el Real Decreto 126/14, por el que se establece a nivel nacional el currículo básico de Educación Primaria, es el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Dentro de las ocho competencias descritas en la misma y que se han de desarrollar en esta etapa, se encuentra la competencia en comunicación lingüística, la cual se ha de desarrollar tanto para la L1 como para la LE. Para su progreso en la LE, se han de trabajar las llamadas habilidades lingüísticas, las cuales implican escuchar, hablar, leer y escribir.

Como ya se mencionó en el *Capítulo II*, el proceso natural para el aprendizaje/adquisición de una lengua comienza primero por las destrezas receptivas para más tarde desarrollar las destrezas productivas. La lectura en la LE supone el desarrollo de la comprensión, lo que involucra la implementación de estrategias y técnicas que impulsen a los alumnos hacia la escucha y lectura activa. En este sentido, la gran riqueza de los textos de la literatura infantil nos proporciona

unos recursos inestimables para generar la concienciación de la función poética del lenguaje, en especial, y en lo que a este estudio nos atañe, de la LE Inglés. Y no solo eso, sino que también suponen un medio transmisor de la cultura de una lengua.

En este sentido, y puesto que nos propondremos en nuestra investigación utilizar como base de nuestro proyecto la lectura y adaptación de un clásico británico/universal de la literatura infantil y juvenil, resulta necesario adentrarnos en la revisión teórica de este género y la adecuación de los mismos en la etapa de Educación Primaria.

V.1.1 El concepto de la literatura infantil y juvenil

En primer lugar, deberemos comprender el significado de "género literario", un concepto que *a priori* parece sencillo, pero que en realidad es mucho más complejo. Etimológicamente hablando, "género" proviene de las palabras latinas *genus/generis*, cuyo significado es "origen", "clase" o "linaje". Por su parte, la palabra "literario" deriva del vocablo latino *litterarius* que significa "de la lectura y escritura", que a su vez procede de *littera*, cuya acepción es "letra". De este modo, por "género literario" se entiende como "origen o clasificación de las obras literarias".

La clasificación más conocida de géneros es la tradicional, la cual fue establecida primero por Platón en su libro *III* de la *República* (Martín Jiménez, 1994), y por Aristóteles (Rodríguez, 2013). Esta categorización establece tres grandes grupos: *épico (narrativo)*, *lírico* y *dramático*. A su vez, estos se subdividen en subgéneros, como se puede observar en la Figura 30.

De este modo, se podría decir que la literatura infantil se incluiría dentro del género épico, con subgéneros como fábulas, mitos, leyendas, cuentos y novelas. Sin embargo, no es tan sencillo como parece, pues de acuerdo con Nodelman y Reimer (2003), la literatura infantil estaría considerada como un género propio, con sus características específicas. No obstante, esta visión estaría sujeta a la consideración de los adultos entre los que opinan que son para niños y los que no. Una tarea compleja, puesto que muchas veces la literatura infantil bebe de la adulta y, en ocasiones, lo que en un principio se escribió para adultos, resultó ser también adecuado para niños (Nodelman, 2008).

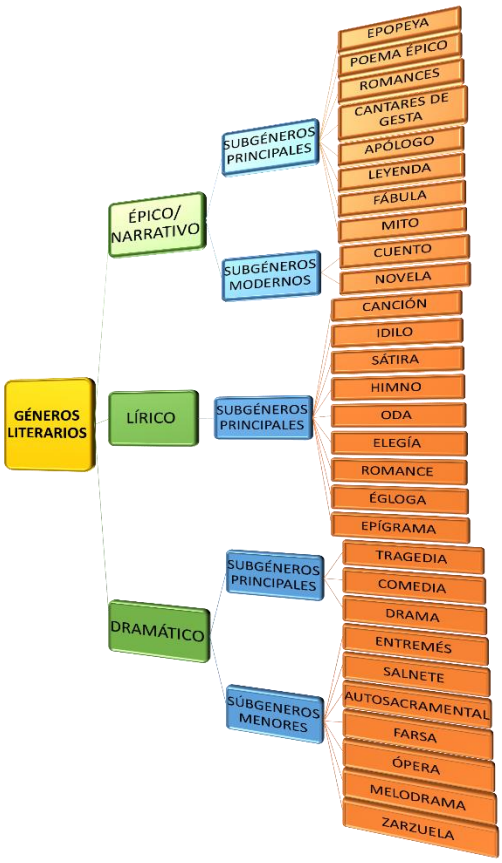


Figura 30. Clasificación tradicional de los géneros literarios. Fuente: elaboración propia.

Debido a la complejidad del tema, la clasificación tradicional resulta limitada cuando se trata de literatura infantil. Es más, hablando en términos generales, la clasificación de los géneros tampoco resulta en sí una tarea fácil, debido a que estos se nutren unos de otros, llegando a crear hibridaciones. Pozuelo Yvancos (1988) señala las dos dimensiones convencionales existentes en lo que se refiere a la clasificación del género literario: una dimensión que presta atención a la forma exterior (el metro o la estructura específica del texto), y otra que se centra en su forma interior (el tema, el tono, el universo representado o la actitud). Adicionalmente, concibe una tercera dimensión que aunaría las otras dos, la cual establecería un criterio que asimilaría o sancionaría las relaciones existentes de unas estructuras asociadas a unos temas (convención estética o normativa). Como podemos observar, hablar de géneros literarios resulta complejo debido a la diversidad que hay con respecto a ellos.

No obstante, retomando el concepto de literatura infantil, Cerrillo (2007) se refiere a esta englobándola como “LIJ” (Literatura Infantil y Juvenil), e indica que, en esencia, esta se trata de literatura. El autor explica que la denominación de

"infantil" o "juvenil" es solamente para indicar a qué edades van dirigidas. No obstante, este sostiene que la LIJ no es solamente aquella que ha sido escrita para niños, sino que también engloba aquellas que en su momento no estaban pensadas para esas edades, pero que con el transcurrir de los tiempos han sido absorbidas por la literatura juvenil. De hecho, Barone (2011) sostiene que hay cierta controversia con respecto a los inicios de la literatura infantil, señalando dos vertientes: por un lado, aquellos que consideran que los inicios de la misma fueron con libros directamente escritos para niños y, por otro lado, encontramos la vertiente de los que consideran que fueron los propios niños quiénes escogieron la literatura adulta para su lectura. A título ilustrativo de lo reflejado anteriormente, tendríamos por caso en la actualidad los libros de *Harry Potter*, los cuales, pese a encontrarse categorizados como literatura infantil y juvenil, han tenido también un gran éxito entre lectores adultos.

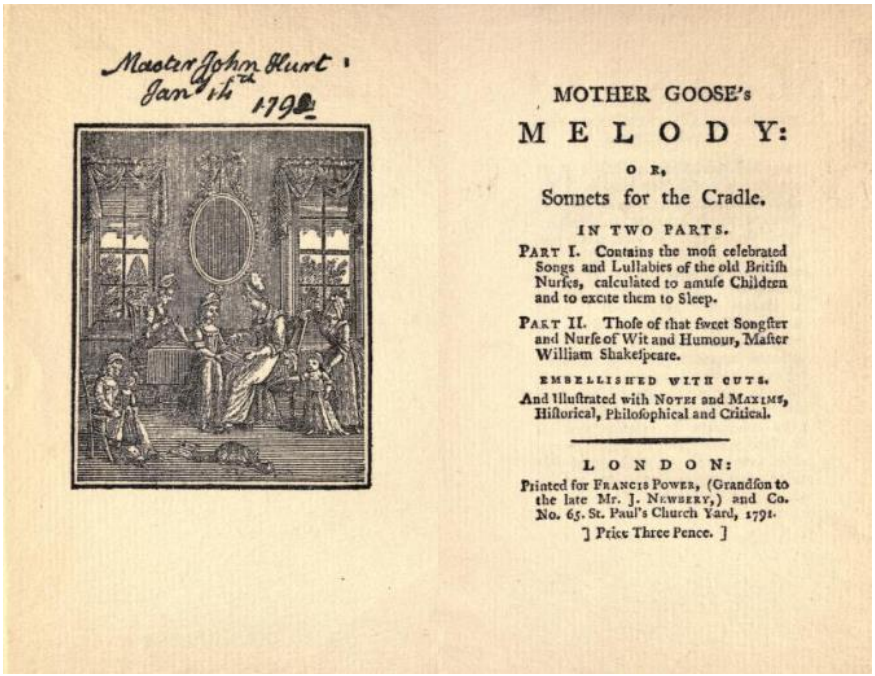
V.1.2 Contextualización histórica de la literatura infantil y juvenil

Realizando un breve repaso histórico de la literatura de este género, en la Edad Media lo más cercano que podía existir a la literatura infantil serían las canciones de cuna que escuchaban y los documentos religiosos. Posiblemente también se transmitieran leyendas o cuentos de forma oral, por medio de los juglares. Pero no es hasta más adelante cuando se podría destacar la aparición de los primeros trabajos de literatura infantil, por medio de la publicación de la obra de Comenius, *Orbis Sensualium Pictus* (1658). Esta obra se trataba del primer libro ilustrado para infantes, empleado para la enseñanza del latín (Barone, 2011).

No fue hasta mediados del siglo XVIII (tras la Revolución Industrial) cuando comenzó a aparecer lo que conocemos como literatura infantil o LIJ, como refiere Cerrillo (2007). Los factores determinantes para su aparición iban ligados a un resurgir económico y social de esta época, donde emergió la clase media y estaba presente la corriente del pensamiento ilustrado, la cual favoreció la emancipación de la literatura femenina e infantil y, por consiguiente, existía un culto hacia el romanticismo del mundo infantil (Barone, 2011).

Es en el año 1765 cuando claramente aparece una novela escrita especialmente para niños. Se trata de la novela *The History of Little Goody Two-Shoes,* escrita por el escritor londinense, John Newbery (*ibídem*). Como nota

curiosa, de este libro se popularizó la frase *goody two-shoes* como expresión para describir a una persona demasiado bondadosa. He aquí, pues, un claro ejemplo de la influencia de la literatura en la sociedad y su cultura. Veintiséis años más tarde, este mismo autor publicó en el Reino Unido la obra *Mother Goose's Melody* (1791), un recopilatorio de canciones infantiles (Figura 31). Originalmente, esta obra era un recopilatorio de cuentos de hadas franceses, recogidos por Charles Perrault en su obra *Histoires ou Contes du Temps Passé* (1697), conocido también como *Les Contes de ma Mère l'Oye*. En esa misma obra, el personaje ficticio de mamá Ocá (haciendo una referencia a cómo se llamaba de forma entrañable a la tradicional mujer de campo de aquella época) es quien cuenta las historias de la tradición oral (como *Caperucita Roja*, *El gato con botas*, *Pulgarcito*, etc.), pero relatándolas de una forma dulcificada con respecto a los relatos originales. Tanto la obra de Perrault como la derivada de Newbery, son consideradas como uno de los clásicos más antiguos e importantes de la literatura infantil.


Master John Hurt's
Jan 1th 1798

MOTHER GOOSE's
MELODY:
OR,
Sonnets for the Cradle.
IN TWO PARTS.
PART I. Contains the moſt celebrated Songs and Lullabies of the old Britiſh Nurſes, calculated to amuſe Children and to excite them to Sleep.
PART II. Thoſe of that ſweet Songſter and Nurſe of Wit and Humour, Maſter William Shakeſpeare.
EMBELLISHED WITH CUTS.
And Illuſtrated with NOTES and MAXIMS, Hiſtorical, Philoſophical and Critical.
LONDON:
Printed for FRANCIS POWER, (Grandſon to the late Mr. J. NEWBERY,) and Co. No. 65. St. Paul's Church Yard, 1791.
] Price Three Pence.]

Figura 31. Facsímil de la obra *Mother Goose's Melody or Sonnets for the Cradle*. Fuente: elaboración propia a partir del acceso a la obra original digitalizada (Newbery, 1791) en *Internet Archive*.

Otro ejemplo de otra obra infantil británica serían los poemas ilustrados de William Blake, recogidos en 1789 en *Songs of Innocence*. En dicha obra se recogen poemas escritos desde la perspectiva de los niños, y también sobre ellos.

A partir del siglo XIX, fue cuando la literatura infantil prosperó en Europa y Estados Unidos. Los cuentos de hadas de los hermanos Grimm, dirigidos a un

público de la recién surgida clase media, se popularizaron durante esta época. En el Reino Unido y en los Estados Unidos fue donde comenzaron a surgir obras que se ganarían su lugar como clásicos universales de la literatura infantil y juvenil, perdurando hasta nuestros días (Nodelman, 2008). Algunos ejemplos famosos de la LIJ decimonónica son *Ivanhoe* (1820), de Walter Scott; *Las aventuras de Tom Sawyer* (entre 1876 y 1878) y *Las aventuras de Huckleberry Finn* (1884), de Mark Twain; *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas* (1865), de Lewis Carroll; *El libro de la selva* (1894), de Rudyard Kipling; y *La isla del tesoro* (1883), de Robert Louis Stevenson. Fuera de los países angloparlantes, y como obras consideradas también dentro de la literatura infantil y juvenil, destacan *Viaje al centro de la tierra (1864)*, *Veinte mil leguas de viaje submarino (1870), y La isla misteriosa (1874),* de Julio Verne, o las obras de Hans Christian Andersen, como *El patito feo* (1843) y *La sirenita* (1837), por mencionar algunos ejemplos.

En España, destacan los cuentos de Calleja (1884), de Saturnino Calleja, el cual puso al alcance de todas las clases sociales una serie de cuentos infantiles de tamaño reducido a un bajo coste (Figura 32), que incluso suministró de forma altruista a las escuelas. De esta forma, la lectura de los cuentos de Calleja se popularizó a finales del siglo XIX y mediados del siglo XX. Fruto de la influencia y popularidad de estos cuentos, surgió un dicho que llega hasta nuestros días, como parte de nuestra cultura. Se trata de la famosa frase “Tienes más cuento que Calleja”.

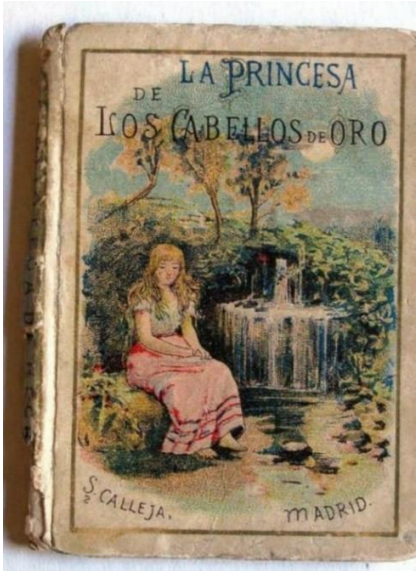


Figura 32. Muestra original de *La princesa de los cabellos de oro*, uno de los cuentos de Calleja. Fuente: Biblioteca Nacional de España.

Por otra parte, hay que mencionar también de esta época *El Ratón Pérez* (1894), recogido por Luis Coloma a partir de un cuento de tradición oral, en el que el protagonista de este cuento era el encargado de cambiar los dientes de leche por un regalo. Los *Cuentos y poesías populares andaluzas* (1809), de Fernando Caballero también fueron famosos en esta época (Sánchez Morrillas, 2018).

En el siglo XX, el género de la literatura infantil y juvenil continuó creciendo y consolidándose, naciendo obras como *El maravilloso mago de Oz* (1900), de Lyman Frank Braum; *Los cuentos de Peter Rabbit* (1901), de Beatrix Potter; Peter Pan y Wendy (1904), de James Matthew Barrie; *Los cinco* (1942), de Enid Blyton; *El señor de los anillos* (1954), de J.R.R.Tolkien, *Las crónicas de Narnia* (1950-1956), de Clives Staples Lewis; *Charlie y la fábrica de chocolate* (1965) y Matilda (1988), de Roald Dahl, entre otros. A finales de este siglo y comienzos de XXI, siguieron surgiendo obras de la literatura infantil y juvenil hasta nuestros días, como es el caso de la serie de libros de *Harry Potter* (1997-2007), de J.K. Rowling, o en el territorio español, *Finis Mundi* (1999), *Crónicas de la torre* (2000-2004) y *Memorias de Idhún* (2004), de Laura Gallego, entre otros muchos.

Así pues, podríamos decir que la evolución de la literatura infantil ha pasado de la nada absoluta, donde en épocas anteriores solo se les ofrecía a los niños algo de la literatura existente para adultos, a la consolidación de este género enfocado al público juvenil.

Por otra parte, conviene destacar que la literatura infantil y juvenil se ha ido adaptando a los nuevos tiempos y a los pensamientos socioculturales. Barone (2011) señala que los avances tecnológicos han permitido que los ilustradores de libros de este género realicen un mayor uso del color en las ilustraciones. Asimismo, temas como la muerte o el divorcio, los cuales anteriormente se consideraban inapropiados, se introducen en la LIJ. Por otro lado, la inclusión de una mayor diversidad racial ha supuesto el enriquecimiento cultural de muchas obras literarias. Barone (2011) también señala la aparición de una mayor complejidad de géneros, debido a la existencia de autores que introducen varias temáticas y contextos de diversos géneros, resultando a veces difíciles de catalogar.

Además, conviene resaltar el fenómeno de la tendencia de éxito de las series de libros, como la saga de *Harry Potter*, que a día de hoy siguen triunfando[30], tanto a nivel literario como cinematográfico, y continúa expandiendo su universo literario, creando expectación por los siguientes libros entre sus lectores infantiles y adultos. El autor también nos habla de un auge de los libros de carácter informativo, los cuales, además de ser libros lúdicos, son también instructivos. Asimismo, destaca la aparición de formatos como la novela gráfica, la cual deriva del cómic (Barone, 2011).

V.1.3 Características y clasificación de la literatura infantil y juvenil

En lo que se refiere a las características de la literatura infantil y juvenil, Cerrillo (2007) señala de forma general cuatro grupos, atendiendo a la tipología: los referidos a *los contenidos*; los relacionados con las *técnicas y las estructuras literarias*; los concernientes a *las formas*; y los pertenecientes a las *ediciones*. En nuestro caso, destacaremos las características concernientes a los contenidos. Este grupo engloba las siguientes ocho características, las cuales Cerrillo (2007) explica de la siguiente forma:

> 1ª. La frecuente presencia de elementos no normales, lo que provoca una relación inmediata con el paradigma de la normalidad, de la que surge un choque que llama la atención del destinatario; de este modo, se pueden explicar los elementos de *Gulliver*, *Pulgarcito*, *El Gato con botas* o *Alicia en el País de las Maravillas*, entre otros muchos.
>
> 2ª. La tendencia a personificar y, en general, a humanizar, lo que no es humano. El ejemplo más significativo es el de la gran tradición de las fábulas, tan presente en la LIJ [Literatura Infantil y Juvenil], con sus protagonistas animales que tienen la capacidad de hablar.

[30] Los ejemplares de Harry Potter han alcanzado los 500 millones de ventas en el mundo, y han sido traducidos a 84 idiomas. Por su parte, la saga original de ocho películas tuvo una recaudación total de 7.723 millones de dólares. Incluso la primera película de las precuelas de esta saga, *Animales fantásticos y dónde encontrarlos* (2016), recaudó unos 814 millones de dólares (Vilar, 2018).

> 3ª. La ausencia de complicación temática. Sin embargo, sí hay una serie de elementos argumentales recurrentes: el viaje a través del tiempo, los cambios radicales de suerte (casi siempre provocados por una intervención extraordinaria), el premio al bueno y el castigo al malo, etc., algunos de ellos tomados de la literatura popular.
>
> 4ª. Las historias contenidas en los libros infantiles suelen plantear un conflicto externo al que se suele dar solución en el propio libro.
>
> 5ª. Una importante carga afectiva.
>
> 6ª. Un cierto simbolismo.
>
> 7ª. Presencia de contenidos fantásticos y fabulosos.
>
> 8ª. En cuanto a los personajes, suele haber un protagonista que destaca sobre el resto de los personajes, así como que muchos protagonistas son niños o adolescentes. (pp.45-46)

Con respecto a la clasificación de la literatura infantil y juvenil, Baruah (citado en Novasyari, 2019) distingue dos grupos: la *literatura infantil tradicional* y la *literatura infantil moderna*. La tradicional incluye los cuentos y canciones populares, los cuentos de hadas, las rimas, los mitos, las fábulas, las leyendas, canciones de cuna, etc. Por otro lado, la literatura infantil moderna engloba la ficción (incluyendo las temáticas de fantasía, ciencia ficción, ficción histórica, etc.), la realidad, la biografía y autobiografía, el diario de viaje, la poesía y el verso, y la presentación de la historia (libros de cuentos, cómics, etc.).

V.1.4 Las obras clásicas y la competencia literaria en la Educación Primaria

Llegados a este punto, conviene adentrarnos en la cuestión sobre la conveniencia o no de la introducción de las obras clásicas en el aula de Educación Primaria. Para ello, primero se deberá atender a las diferencias entre lo que se considera *clásico* y *canon literario*.

De acuerdo con Cerrillo (2007), estos conceptos se encuentran asociados con la selección de obras para la lectura escolar, debido a que llevan al planteamiento de preguntas como “qué enseñar, qué seleccionar, qué valores transmitir y en qué momento hacerlo” (p.64). Así pues, según Sullà (citado en Cerrillo, 2007) por *canon literario* se entiende un compendio de obras de gran valor e interés para su estudio y debate. Cerrillo sostiene que este canon literario debería tener una alta calidad literaria, un carácter histórico y pervivencia en el tiempo. A menudo se suele confundir el concepto de “canon” con “clásico” (y a día de hoy, también sigue siendo objeto de debate), pues, de acuerdo con el autor, hay libros que son considerados cánones literarios, pero no necesariamente tienen que ser clásicos. De este modo, por “clásico” se entiende toda obra que ha sobrevivido al paso del tiempo y es capaz de atraer a los lectores y emocionarlos con su lectura, sea de la época que sea. Cerrillo (2007) plantea la posibilidad de introducir un canon literario escolar que permita la coexistencia entre los clásicos y los libros contemporáneos.

Así pues, este señala que los clásicos son un patrimonio cultural que se debería fomentar en la escuela, aunque atendiendo siempre a las capacidades de los alumnos, puesto que la gran mayoría de los clásicos poseen un lenguaje complejo. Es por ello que el autor, para solventar esta problemática, sugiere una serie de opciones para facilitar la introducción de los clásicos en el aula: 1) seleccionar textos que tengan un lenguaje accesible y los alumnos se sientan identificados con los personajes y sus vivencias, 2) considerar la lectura de adaptaciones de los clásicos, y 3) introducir fragmentos de las obras originales.

Con respecto a la introducción de adaptaciones, parece ser la opción más recomendable, pues como señala Navarro Durán (2006), las capacidades y el lenguaje de los niños y adolescentes suponen una dificultad para ellos a la hora de leer y entender los textos clásicos. Por lo tanto, las adaptaciones suponen una oportunidad ideal para el acercamiento de los clásicos a estas edades

Es más, si tenemos en cuenta que los adolescentes manifiestan no entender la literatura clásica o que se encuentran desfasados (Cerrillo, 2007), resulta provechoso el comienzo de la introducción de clásicos adaptados en la etapa de Educación Primaria. La facilidad con la que los niños se sumergen en mundos imaginarios, debido a su capacidad para fantasear, hace que estos se introduzcan

de manera natural en espacios atemporales y en las acciones de las historias que están leyendo. Esta es una oportunidad que debemos aprovechar para dar a conocer nuestro patrimonio cultural de la literatura clásica. El germen de estas actividades de lectura crecerá con los años y, a su debido tiempo, los alumnos ya adultos desearán leer *motu proprio* aquel clásico que recuerdan. Esto mismo es argumentado por Cerrillo y García-Padrino (1992) de la siguiente manera:

> Los primeros años de la vida de un niño son fundamentales para desarrollar su gusto por este arte, de ahí que la Educación Infantil y la Primaria sean momentos cruciales y decisivos para introducir la literatura. Las posibilidades de actuación y desarrollo son múltiples y variadas y abarcan todos los géneros literarios, ahora bien, estos deberán adaptarse a las características e intereses psicológicos de esos niños. (p.61)

Efectivamente, la etapa de Educación Primaria supone un momento ideal para la introducción de los clásicos infantiles y juveniles. Ello, por supuesto, no quita que se sigan introduciendo los clásicos en la Educación Secundaria, dentro de ese canon escolar del que habla Cerrillo (2007), pero atendiendo a las recomendaciones anteriormente mencionadas por el propio autor.

Además, este señala la importancia del desarrollo de la competencia literaria en los discentes (la cual entendemos como toda actividad cognitiva desprendida de la lectura de un texto), en la que se evalúe la eficacia como lector ante cualquier lectura. Asimismo, esta enseñanza-aprendizaje ha de atender a que el alumno tenga una buena experiencia en su encuentro con la lectura, para que, en su disfrute, aprenda a apreciar los textos literarios y, por ende, a valorar el diverso patrimonio cultural que tenemos, al mismo tiempo que es capaz de tener una actitud crítica de análisis personal y la habilidad de comprender la realidad en la que vive.

En relación con la selección de lecturas aconsejables para las edades infantiles y juveniles, Cerrillo (2007) propone una guía, en la que toma como base los estadios de desarrollo cognitivo de Piaget. En ella, establece seis estadios, donde relaciona algunas características de la teoría de Piaget, uniéndolas con las tipologías literarias más adecuadas de acuerdo a cada rango de edad. Puesto que nuestra

investigación se centrará en el rango de edades de 10 a 12 años, nos apoyaremos en la información proporcionada por el autor en su cuadro ilustrativo sobre el estadio de las operaciones concretas (II) (Tabla 12).

Tabla 12

Cuarto estadio: estadio de las operaciones concretas (II), etapa de interés por el mundo exterior (edad: 9 a 11 años)

Contenidos	Estructura Literaria	Diseño y forma
Aventuras reales y fantásticas	Acción dinámica	Ilustraciones fieles al texto
Biografías y hagiografías sencillas	Diálogos y descripciones rápidas	Tipografía ya normalizada
Ausencia de moralejas		Formato convencional
Elementos humorísticos	Caracterización de los personajes	Libros de 120 páginas, más o menos
Deportes	Sintaxis breve y sencilla	
Vidas animales		

Fuente: extraído y adaptado de Cerrillo (2007, p. 108).

De este modo, de acuerdo con la Tabla 12, podemos observar que los alumnos de estas edades se sienten atraídos por los géneros narrativos de aventura y fantasía, por textos que contengan acción, y cuyo diseño del libro posea imágenes acordes con la historia. Es por este motivo, que en esta investigación se procurará que la selección de la obra contenga las temáticas anteriormente mencionadas, a la vez que el protagonista de la historia se identifique con la edad de los alumnos.

V.1.5 La literatura clásica infantil en la didáctica de la LE Inglés

Una vez debatida la introducción e importancia de los clásicos en educación, así como los géneros (atendiendo al contenido) que son más atractivos y recomendados para los niños de entre 10 y 11 años, procederemos a analizar la importancia del uso de la literatura en la enseñanza de la LE Inglés.

Nasr (2001) y Van (2009) enumeran una serie de ventajas que se desprenden de la utilización de la literatura en la LE Inglés:

- Ayuda a consolidar las cuatro destrezas lingüísticas: *reading*, *writing*, *listening* y *speaking.*
- Proporciona contextos significativos para el desarrollo de la lengua.
- Enriquece el vocabulario de los alumnos debido a que la lectura de la literatura introduce una variedad de palabras, diálogos y expresiones en prosa.

- Fomenta el pensamiento crítico, puesto que amplía las perspectivas intelectuales e incrementa la maduración cognitiva, además de implicar la utilización de estrategias especiales para solventar las dificultades que pueda presentar las peculiaridades inherentes a la estructura del texto (verso o prosa).
- Ayuda a desarrollar sentimientos y apreciación por la lengua que están aprendiendo, además de ayudarles a tener una conciencia cultural.
- Mejora la creatividad, puesto que implica la utilización de la imaginación.
- Ayuda a apreciar la estética de la creación artística.
- Promueve los principios del CLT (*Communicative Language Teaching*), puesto que se pueden desarrollar actividades interactivas, que sitúen al alumno como protagonista.

Krashen (2009) también señala una serie de ventajas que se desprenden de la lectura de libros en la L2, destacando que los alumnos que leen tanto en su L1 como en la L2, atesoran una mejor destreza escrita, habilidad para la lectura (mayor que los que no leen), dominan mejor el deletreo, poseen una gran riqueza de vocabulario y tienen una mayor facilidad para controlar estructuras gramaticales complejas.

Así pues, como se puede observar, la lectura en la L2/LE aporta muchos beneficios en el aprendizaje de una L2/LE. La introducción de los clásicos de la literatura británica en el aula de LE Inglés en Educación Primaria supone en sí un acercamiento hacia la cultura literaria de las Islas Británicas y un complemento en el conocimiento de la lengua meta, ampliando su conciencia cultural. Por supuesto, esta se deberá hacer atendiendo a las capacidades cognitivas del alumnado, es decir, adaptándose al proceso de aprendizaje/adquisición de la LE Inglés, y teniendo en cuenta que la comprensión oral precede a la escrita.

Si contemplamos el currículo de enseñanza de la Primera Lengua Extranjera para Educación Primaria en la Región de Murcia (Decreto n.º 198/2014), la importancia de la lectura en la LE estaría recogida en el *Bloque 3: Comprensión de textos escritos*, que trata del asunto enunciado. Ello conlleva el fomento del uso de estrategias para la comprensión lectora, de acuerdo con los procesos cognitivos de los alumnos que intervienen en la adquisición natural de una lengua. Así pues, el

propio currículo de forma general recoge la importancia de incluir una dedicación diaria a la lectura en las aulas. Por otra parte, el desarrollo de hábitos de lectura en la LE Inglés resulta hoy en día esencial, puesto que, además de ser la *lingua franca*, se debe considerar su presencia en medios como Internet. Por ello, se ha de fomentar también la lectura en la LE Inglés dado que, a través del aprendizaje de la misma, los niños desarrollan actitudes positivas, como un sentido de logro y una mayor motivación hacia el aprendizaje de la lengua. El MCER también destaca la importancia de la lectura literaria como complemento para el desarrollo y dominio de una lengua, además de su contribución en el conocimiento sociocultural de la lengua meta.

Con respecto a las técnicas y actividades de integración de la literatura en el aula de LE Inglés, Gajdusek (1988) propone una secuencia de actividades dividida en cuatro niveles: 1) actividades de *pre-reading*, 2) trabajo factual, 3) análisis, y 4) actividades de ampliación.

En relación a la primera, la autora propone el trabajo de vocabulario previo a la lectura, y distingue tres tipos: palabras que pueden y deben ser derivadas del contexto, palabras que contienen pistas esenciales sobre el contexto cultural y emocional de la historia, y palabras que los lectores competentes saben clasificar. De este modo, se pueden realizar una serie de ejercicios para trabajar el vocabulario que puede deducirse del contexto (mediante actividades tipo *cloz*e), o proporcionar información sobre las palabras clave de la historia, etc.

En cuanto al segundo nivel (tras la lectura del texto), la investigadora propone una serie de actividades que se desglosen a partir de las preguntas *who*, *where*, *when* y *what* para volver a contar la historia. Asimismo, propone cuatro pasos: el punto de vista (¿quién cuenta la historia?), el personaje (¿quién es el/los protagonista/s?), el contexto (¿cuándo y dónde sucede?) y la acción (¿qué ocurre?). De este modo, se puede volver a reescribir la historia desde otros puntos de vista, enumerar los personajes que intervienen, proporcionar información sobre el autor del libro, etc.

En referencia al tercer nivel, Gajdusek (1988) propone que los alumnos analicen la trama de la historia en base a su estructura (argumento, conflicto y clímax), dividiendo el texto en partes significativas y, en resumidas cuentas, volviendo a

contar la historia. Si lo relacionamos con el currículo de Educación Primaria, en lo que nos atañe al currículo de enseñanza de la Primera Lengua Extranjera (Decreto n.º 198/2014), se puede observar que la propuesta de distinción y análisis del argumento de una historia, se encuentra reflejado como el estándar de aprendizaje "Distingue en una narración escrita: el inicio, nudo y desenlace" en el *Bloque 3*, de sexto curso de Educación Primaria. Así pues, una de las actividades que desarrollaremos en nuestra propuesta para trabajar el argumento de la obra literaria, será la realización de un diagrama de trama/argumento, que a su vez facilitará a los alumnos la realización del guion para el cortometraje que tendrán que realizar.

Por último, el cuarto nivel es descrito por la autora como un nivel cuyo objetivo busca la integración del conocimiento. De este modo las actividades de *role-play*, las dramatizaciones, la escritura de finales alternativos a la historia o la escritura de una historia similar siguiendo la estructura de la historia original, son algunos ejemplos que provee la investigadora para que los alumnos terminen de comprender e interiorizar la historia. García-Padrino y Cerrillo (1992) también hablan de la dramatización como un actividad excelente para trabajar la comprensión de una historia literaria. De este modo, los autores señalan que la dramatización es una parte esencial en estas etapas para desarrollar la creatividad y la competencia comunicativa, pues por medio del empleo del lenguaje gestual y de las palabras, el niño puede expresar sus ideas y sentimientos de forma eficaz, "lo que le lleva a un dominio lingüístico y a un desarrollo personal" (Cerrillo y García-Padrino, 1992, p.62). Por este motivo, en nuestra propuesta, el *Proyecto Final* que tendrán que realizar los alumnos será la adaptación de la obra clásica seleccionada para su lectura, cuya realización implicará, entre otras actividades, la elaboración de un guion y la dramatización de la historia.

Por otra parte, McKay (2001) realiza varias propuestas para la integración y trabajo de las cuatro destrezas por medio de la literatura infantil. De este modo, para trabajar las destrezas orales (*listening* y *speaking*), la autora señala que leer en voz alta ayuda a proporcionar contextos significativos para el desarrollo de habilidades de escucha y para el trabajo de la pronunciación. La autora sostiene que el empleo de actividades orales a partir de la lectura de un texto, resultan motivadoras para los alumnos, además de ofrecer situaciones contextualizadas

para el aprendizaje de la LE. Asimismo, el propio contexto de la historia permite una mejor comprensión de los diálogos, a la vez que los alumnos pueden representar esos mismos diálogos (u otros inventados a partir del mismo) ante toda la clase. Además, la utilización de actividades que involucren la grabación de la voz, puede ayudar al docente a evaluar si los alumnos han comprendido la historia. De igual modo, estas mismas actividades pueden permitir, tanto a los alumnos como al profesor, evidenciar el progreso de la producción oral de los discentes. También, el escuchar una historia, ayuda a que los alumnos se familiaricen con los ritmos, entonaciones y sonidos de la lengua, mejorando de esta manera la comprensión y producción oral

Por otra parte, para trabajar la comprensión escrita (*reading*), McKay (2001) indica que las actividades de análisis de textos literarios ayuda a los alumnos a desarrollar la lectura atenta, habilidad que podrán extrapolar en otras lecturas. Así pues, para abordar la lectura, la autora sugiere que el docente de LE promueva las técnicas de *skimming* (lectura globalizada) y *scanning* (lectura focalizada). También se deberán de tener en cuenta las estrategias implicadas en el proceso lector, es decir, el *top-down* (de lo general a lo particular), el *bottom-up* (de lo particular a lo general) y la estrategia interactiva (alternancia y simultaneidad de los dos anteriores). Según Acquaroni Muñoz (2004), el *bottom-up* constituye un proceso secuencial y organizado, donde el lector emplea sus habilidades para la descodificación de unidades mínimas de significado (las palabras) y avanza progresivamente de nivel, de forma ascendente y unidireccional, hasta alcanzar el significado global del texto. El *top-down*, por su parte, lo describe Acquaroni Muñoz como aquel proceso donde el lector comienza una trayectoria lineal descendente, partiendo desde los aspectos generales (título, tipo de texto, etc.), para después adentrarse en los elementos particulares más lingüísticos. Asimismo, la estrategia interactiva supone la combinación de los procesos de *bottom-up* y *top down*, siendo la utilización de ambos imprescindibles para abordar la comprensión lectora de un texto.

Por otra parte, McKay (2001) sugiere que, antes del empleo de las técnicas y procesos implicados para la lectura del texto, se realicen actividades de discusión que faciliten a los alumnos la comprensión de la historia que leerán, como la realización de preguntas sobre el contexto, los personajes y el argumento de la

historia. Además, con alumnos de entre 11 y 12 años indica que se puede realizar preguntas más complejas, como pensar desde el punto de vista del escritor, la actuación de los personajes, etc., para guiarles hacia su propia interpretación de la historia.

Por último, en relación a la destreza de producción escrita, la investigadora indica que la literatura infantil resulta un recurso idóneo para el desarrollo de la escritura en la L2/LE (Mckay, 2001). De esta forma, la autora propone dos maneras de trabajar la destreza escrita: 1) como modelo, o 2) como tema. Si se trabaja como modelo, los alumnos pueden seguir un esquema básico en el que imiten el texto original, centrándose en la trama, en los personajes, situaciones, etc. Si se trabaja como tema, la autora indica que los alumnos pueden realizar trabajos escritos en los aporten su pensamiento, interpretación o análisis originales sobre la historia. Así pues, en niveles iniciales, se les puede pedir a los alumnos que reescriban pequeñas partes de una historia para practicar ciertas estructuras gramaticales o vocabulario. En niveles más avanzados, las actividades de escritura pueden ser más complejas y guiadas, involucrando la realización de un resumen de la historia, volviendo a contar la historia o incluso inventar finales alternativos.

Así pues, teniendo en cuenta todo lo visto anteriormente sobre la importancia de la introducción de la literatura en clase de EFL, así como la inclusión de los clásicos literarios dentro del canon escolar, y después de conocer las temáticas que más atraen a las edades de entre 10 y 11, en este estudio se apostará por la selección del clásico de *La isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson, en su versión adaptada en formato de novela gráfica, para facilitar la comprensión de la historia y hacer atractiva su lectura.

V.2 El cómic y la novela gráfica. Relación con el lenguaje cinematográfico

Como se comentó en el apartado anterior, la obra seleccionada para el desarrollo de la propuesta de esta investigación será *La isla del tesoro* de R.L. Stevenson. Puesto que las edades a las que irá dirigida nuestra propuesta didáctica experimental serán de entre 11 y 12 años, deberemos buscar un formato que les sea cercano y motivador para facilitar la comprensión de la obra seleccionada. Los cómics resultan un recurso ideal para acercar la literatura clásica, especialmente en el aula de LE Inglés, puesto que la semiótica del cómic sirve de apoyo para la

comprensión de las palabras y acciones de la historia. Como indican Cuñarro y Finol (2013, p.268), "el lenguaje de los cómics está formado por códigos lingüísticos, icónicos, cromáticos y gráficos". Estas cualidades son las que convierten al cómic en un recurso valioso para la enseñanza de la LE. Por este motivo, elegiremos para tratar la obra seleccionada una adaptación del mismo en novela gráfica, género derivado del cómic del que hablaremos más adelante. Además, la narrativa gráfica del cómic guarda una estrecha relación con la narrativa cinematográfica, y por ello, este recurso servirá también de base a los alumnos participantes de la presente investigación para la realización de los cortometrajes.

Así pues, el objetivo de este apartado será realizar una contextualización acerca del cómic y la novela gráfica, observar sus ventajas didácticas en la enseñanza de la LE y explorar las relaciones que guarda el cómic con el cine como didáctica del lenguaje visual.

V.2.1 Del cómic a la novela gráfica: contextualización histórica

Si tuviéramos que buscar una definición del *cómic*, quizá la más adecuada sería la del teórico McCloud (1993), quien lo define como "gráficos yuxtapuestos y otras imágenes en secuencia deliberadas, destinadas a transmitir información y/o producir una respuesta estética en el espectador" (p.9). Asimismo, el cómic está considerado como un género literario y artístico, aunque no ha estado exento de discusión, especialmente en el mundo del arte, debido a sus características peculiares de combinación de palabras con imágenes (Chute, 2008; Williams, 2008).

Los orígenes del cómic son tan remotos como los de la humanidad. Haciendo una retrospectiva, los posibles inicios del cómic se podrían situar desde el primer momento que el ser humano sintió la necesidad de reflejar sus modos de vida y conocimientos, a modo de huella para la posteridad. De esta forma, se pueden encontrar evidencias en las pictografías rupestres del Paleolítico o en las civilizaciones surgidas en el Neolítico (McCloud, 1993). De este periodo nos llega el legado sumerio y egipcio, donde se reflejan sus costumbres diarias, tradiciones, rituales, culturas y conocimientos (*ibídem*). Con solo observar el Estandarte de Ur (Figura 33), de Sumeria (Maza, 2013), o los jeroglíficos egipcios podemos hacernos

una idea de las historias que contaban, desde la victoria del Rey Sumer, con los conceptos de la paz y la guerra, a la mitología de la creación del mundo (Figura 34).



Figura 33. El Estandarte de Ur (Cara de la Paz). Fuente: *British Museum Gallery* (2018c).

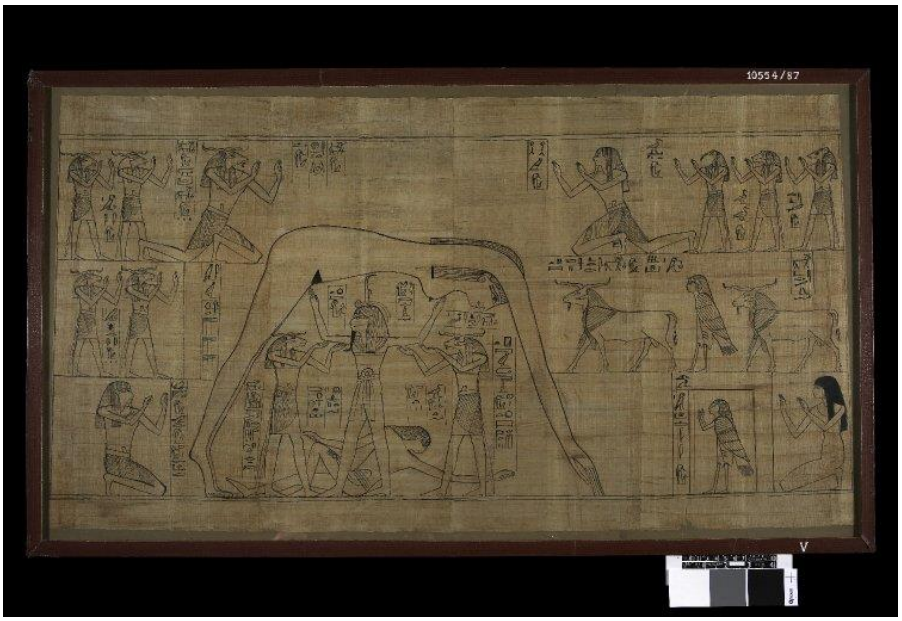


Figura 34. Representación del cosmos: Nut (Cielo), Shu (Aire) y Geb (Tierra). Papiro de Greenfield. Fuente: British Museum Gallery (2018b).

En el arte prehispánico de la América precolombina se puede encontrar el Códice Zouche-Nuttall (Figura 35), que supone una tira pictórica de 11,22 metros compuesto por 47 láminas, en el que se narra en sus dos caras la historia de Ocho Venado Garra de Jaguar, un importante gobernador mixteca (McCloud, 1993).

Resulta otra clara evidencia de los inicios de la utilización de los pictogramas para relatar historias, al igual que sucede en los cómics actuales (*ibídem*).

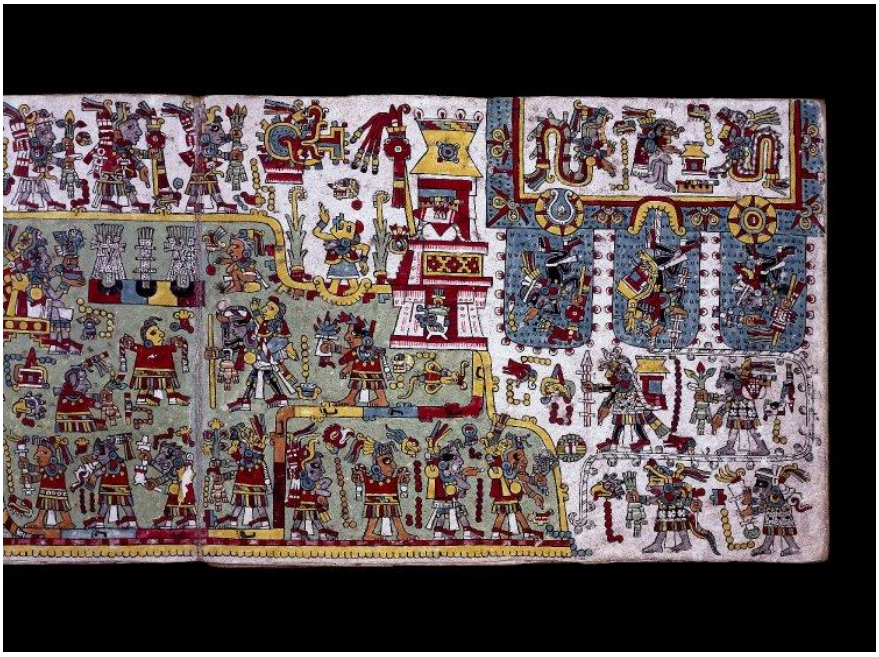


Figura 35. Códice Zouche-Nuttall de la cultura mixteca. Fuente: British Museum Gallery (2018a).

Otro claro precursor del cómic es el Tapiz de Bayeux de Francia (Figura 36), donde se narra en una gran lienzo alargado la conquista normanda de Inglaterra (McCloud, 1993).



Figura 36. El tapiz de Bayeux. Fuente: Bayeux Museum (2018)

Sin embargo, el cómic entendido como documento que se reproduce en grandes tiradas, no surgiría hasta el siglo XIX, con el perfeccionamiento de la imprenta que permitió popularizar la prensa (Vilches, 2014). En este mismo siglo,

en Suiza, el pedagogo y caricaturista Rodolphe Töpffer comenzó a crear historietas para sus alumnos (*ibídem*). Estas estaban realizadas en formato apaisado, por lo que a Töpffer se le podría considerar el padre del cómic moderno (*ibídem*). Los trabajos de Töpffer sirvieron de inspiración al alemán Wilhelm Busch para creación de su propia historieta, *Max y Moritz*. Hay que mencionar que anteriormente las caricaturas satíricas en la prensa también fueron precursores del cómic (Corredor, 2017).

Más tarde, el verdadero auge del cómic surgiría en Estados Unidos, en 1895, con la publicación del *Hogan's Alley* de Richard F. Outcault, en el periódico *New York World*, cuyo protagonista era el Chico Amarillo (*The Yellow Kid*). En aquellas historietas ya aparecían de forma rudimentaria los bocadillos con diálogos y las onomatopeyas. Esta misma serie de cómics serviría de campo de experimentación del cómic, con numerosos artistas (Lorente, 1990).

A partir del siglo XX, uno de los pioneros del cine de animación (creador del cortometraje *Gertie the Dinosaur* y fuente de inspiración de Walt Disney, entre otros), Winsor McKay, asentó muchas de las bases del cómic actual, desarrollando diversos recursos narrativos y estéticos, es decir, el metalenguaje del cómic (marcos de viñeta, bocadillos, interacción entre personajes, etc.). Por este motivo, McKay se convirtió en una de las figuras más importantes de la historia del cómic (Corredor, 2017), destacando con su creación de *Little Nemo in Slumberland* (1905-1911).

George Herriman, Frank King y Elzie Crisler Segar fueron también importantes contribuyentes al desarrollo del cómic durante el siglo XX, introduciendo elementos narrativos, jugando con el espacio-tiempo y experimentando con los colores (*ibídem*). De Herriman destaca *Krazy Kat*, de King su obra *Gasoline Alley,* y de Segar la serie de cómic *Thimble Theater* (más conocido por su protagonista marino, Popeye).

Paralelamente, en Japón también se desarrollaba el cómic, denominado como "manga" ("dibujo involuntario" o "historieta"), término que acuñado en 1814 por Katsushika Hokusai al publicar su obra *Hokusai Manga* (Vilches, 2014). Hokusai se convertiría en un referente significativo para el desarrollo del manga. Como figura más importante de este género sobresale Osamu Tezuka, puesto que tras la

Segunda Guerra Mundial innovó en la forma en la que se realizaban los cómics, convirtiéndose en el mayor referente del manga. Destaca su obra *Shin Takarajima* (*La nueva isla del tesoro*), basada en la novela de *La isla del tesoro* de R.L. Stevenson, la cual constaba de 200 páginas, siendo el pionero en relatar historias extensas en el manga (Figura 37). En ella, combinaba la animación y el cómic occidental, además de introducir numerosas ideas innovadoras que perduran hasta la actualidad (*ibídem*). Algunas de estas ideas estaban relacionadas con la secuenciación de planos y la forma de narrar, empleando viñetas al estilo de una cinta cinematográfica, además de crear un nuevo estilo de personajes inspirados en las películas Disney, en los que utilizaba los característicos ojos grandes que hoy en día se pueden ver en este género. De esta forma, podemos ver como el cómic ha recibido influencias del cine, y viceversa.



Figura 37. Ejemplar de Shintaka Rajima (1947). Fuente: TezukaInEnglish (2018).

De vuelta a Estados Unidos, en la década de los años treinta del siglo pasado surgió un nuevo formato para el cómic, los *comic-book* (Corredor, 2017). Conviene recordar que hasta entonces las tiras de cómic se publicaban únicamente en los periódicos dominicales, por lo que este formato especializado para el cómic supuso otro avance para este género. En 1934, Malcolm Wheeler-Nicholson fue uno de los primeros editores de este nuevo formato, el cual junto con Jack S. Liebowitz fundó la futura empresa más importante de cómics: *Detective Comics* (actualmente, *DC*

comics). De esta empresa surgirían los conocidos superhéroes como Superman, Batman, Linterna Verde, Flash, Wonderwoman, Hawkman, Black Widow, el Capitán América, el Capitán Marvel, etc., estos cuatro últimos serían más tarde absorbidos por la empresa Marvel Cómics, siendo el impulsor de esta casa el conocidísimo escritor y editor de cómics, Stan Lee (Maza, 2013; Palau y Rojo, 2013; Vilches, 2014).

De este modo, este esplendor del cómic se iría poco a poco expandiendo también por Europa. En Francia, destacarían los cómics de *Le Petit Vingitème* (1930), de Georges Prosper Remi (más conocido como Hergé), con el famoso personaje Tintin, así como *Astérix le Gaulois* (1959), de René Goscinny y Albert Uderzo, en ambos casos llegándose a convertir en las historietas más influyentes en el cómic y populares a nivel mundial (Corredor, 2017). En España destaca la editorial Bruguera, casa de numerosos dibujantes y guionistas de cómics de gran renombre. Sobresalen *Inspector Dan* (1947), de Eugenio Giner y Rafael González, *El capitán Trueno* (1956), de Víctor Mora y Miguel Ambrosio (Ambròs), y *Mortadelo y Filemón, agencia de información* (1958), de Francisco Ibáñez, entre otros (Corredor, 2017; Vilches, 2014). Estos dos últimos resultaron muy influyentes en el cómic español y en la sociedad de la época, teniendo un gran éxito hasta nuestros días (*ibídem*).

Más adelante, en 1978 el cómic volvió a renovarse con otro nuevo formato, la llamada *novela gráfica*. Con el fin de justificar la extensión del cómic *A Contract with God and Other Tenement Stories*, Will Eisner empleó por primera vez esta denominación, puesto que su obra sobrepasaba el límite establecido en los cómics normales, entonces de tan solo 32 páginas (Palau y Rojo, 2013). Por aquel entonces, este formato no era muy aceptado entre los artistas y era considerado marginal, y no fue hasta más adelante con los trabajos artísticos de Frank Miller y con la campaña publicitaría que se le dieron a los cómics de superhéroes de DC, cuando realmente fue aceptada la novela gráfica, llegando a conseguir prestigio, pasando de los quioscos a las estanterías de las librerías (*ibídem*). En verdad, la novela gráfica es un formato bastante joven, si consideramos que su éxito llegó a principios del siglo XXI, con novelas gráficas como *Batman: El regreso del Caballero Oscuro* (2007), de Frank Miller, o *Watchmen* (2009), de Alan Moore y Dave Gibbons (Palau y Rojo, 2013; Vilches, 2014). Aunque no se ha de olvidar que

el éxito de la novela gráfica *Maus: relato de un superviviente de Art Spiegelman*, en 1986, supuso también un impulso para este soporte del cómic. Este formato tiene actualmente una difusión internacional, que engloba tanto los cómics estadounidenses como los francófonos, japoneses, y españoles (*ibídem*).

Así pues, la novela gráfica, entendida por Stephen Cary como "el primo más largo del cómic" (citado en Guzmán, 2018, p.1), comprende diversos géneros literarios, llegando a ser un libro de gran extensión que contiene elementos de la literatura convencional de las novelas (Guzmán, 2018). Las novelas gráficas difieren del *comic-book* por estar compuestas por una unidad temática, en la que se presentan un tema central o más que estructuran el núcleo narrativo. Además, la extensión de las mismas no está supeditada a las exigencias del formato seriado de los cómics, dependiendo exclusivamente de la narrativa (Palau y Rojo, 2013).

V.2.2 La novela gráfica como recurso para potenciar la competencia literaria en LE Inglés

En cuanto a las posibilidades didácticas que provee la novela gráfica en la enseñanza de la LE, Guzmán (2018) señala que estas suponen un material atrayente y motivador para los alumnos, facilitándoles la comprensión de la historia mediante el apoyo del lenguaje visual. Esto mismo es señalado por Ambrós y Rovira (2001), quienes además indican que "el cómic puede considerarse como un acto literario más, que entusiasma a un gran número de nuestros alumnos" (p.209). Asimismo, Guzmán (2018) indica que el lenguaje de las novelas gráficas permite que los alumnos con diferentes niveles de competencia lingüística puedan comprender, al mismo tiempo que están en contacto con un lenguaje auténtico. Además, la investigadora señala que diversos académicos manifiestan la necesidad de extender la concepción de la competencia comunicativa, ampliándola a la visión multimodal del lenguaje, de la que hablan Kress y Van Leeuwen, entendiendo esto como la potenciación del aprendizaje y uso de una lengua desde las dimensiones visual, gestual, auditiva y espacial, impulsados por la comunicación en los medios tecnológicos del siglo XXI.

Liu (2004) señala una serie de funciones que cumplen las imágenes en la enseñanza de la LE Inglés, siendo las siguientes:

- Representation: Visuals repeat the text's content or substantially overlap with the text.
- Organization: Visuals enhance the text's coherence.
- Interpretation: Visuals provide the reader with more concrete information.
- Transformation: Visuals target critical information in the text and recode it in a more memorable form.
- Decoration: Visuals are used for their aesthetic properties or to spark readers' interest in the text. (p. 226)

Efectivamente, las imágenes, además de ejercer un efecto estético y cautivador sobre el lector, ayudan a reforzar el significado de los textos y a recordar más fácilmente la información. De hecho, en la misma investigación de Liu (2004), se pudo corroborar cómo en los cómics que repetían visualmente la información que venía en el texto, los estudiantes de niveles bajos presentaban una mayor comprensión de la historia.

Debido a las ventajas señaladas anteriormente, en la propuesta didáctica de esta tesis se ha elegido como formato la novela gráfica, para la lectura de *La isla del tesoro* de R.L. Stevenson. Asimismo, nos gustaría señalar que existen investigaciones como la de Paré (2016) donde se aborda y expone el valor acerca de las posibilidades didácticas del cómic en el aula de LE en Educación Primaria, que aunque se centra en la didáctica de la LE francés, son también extrapolables para el aula de LE Inglés.

V.2.3 La relación entre el cómic y el cine en la didáctica del lenguaje visual

Por otra parte, en la anterior revisión histórica sobre el cómic, se aludió a la estrecha relación que guardan el cine y el cómic. De hecho, actualmente son numerosas las adaptaciones de cómics que se han llevado al cine (siendo *DC* y *Marvel* los titanes de dichas producciones), y de igual modo, son cuantiosos los cómics que se han derivado de películas (como es el caso de *Star Wars*),

generando universos expandidos de las mismas. De esta forma, el cine y el cómic moderno se han ido retroalimentado mutuamente a lo largo del tiempo.

Examinando sus similitudes, Lorente (1990) señala que tanto el cómic como el cine se han inspirado de la literatura popular, y que ambos comparten su manera de narrar historias: el empleo de la imagen y sucesión de viñetas (en el caso del cómic) o de fotogramas (en el caso del cine). En ambos casos, el autor indica que la sensación de movimiento es una ilusión, siendo en el caso del cine creada por el paso rápido de los fotogramas, y en los dos el tiempo transcurre de forma panorámica, discurriendo el presente, el pasado y el futuro a la vez. La única diferencia entre estos medios sería que el cine proporciona una experiencia multisensorial y goza de mayor popularidad (*ibídem*).

La simbiosis entre cómic y cine llega aún más lejos cuando examinamos el empleo del lenguaje visual. Los guiones gráficos o *storyboards* son herramientas importantes para la planificación en cómics/novelas gráficas y películas. Como ya vimos en el anterior capítulo, los *storyboards* servían para la concreción visual del guion cinematográfico. Si exploramos el lenguaje visual del cómic y el del cine, en ambos casos se emplea el encuadre, es decir, los planos y las angulaciones. De este modo, en ambos casos podemos encontrar, de forma general, los siguientes planos (Lorente, 1990; Prado-Aragonés, 1995): gran plano general, plano general, plano americano, plano medio, primer plano y plano detalle (Figura 38).

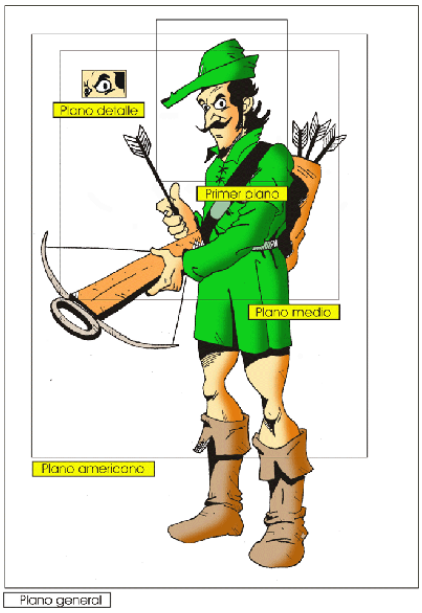


Figura 38. Tipos de planos en el cómic y en el cine. Fuente: *Educomunicación* (Martínez-Salanova Sánchez, 2018c).

Con respecto a las angulaciones, es decir, “el punto de vista desde el que se observa la acción” (Prado-Aragonés, 1995), encontramos en ambos casos el ángulo normal o medio, el ángulo picado, el ángulo contrapicado y el plano subjetivo (PDV) (Figura 39).

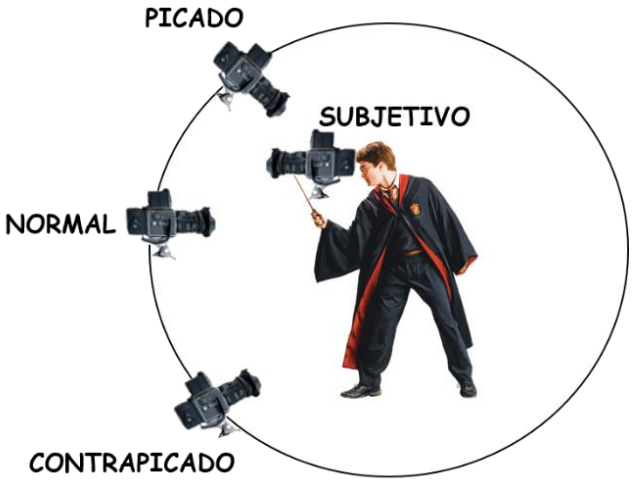


Figura 39. Tipos de angulaciones. Fuente: elaboración propia.

El lenguaje visual presentado anteriormente es el mismo que se emplea a la hora de la elaboración de los *storyboards*. Por consiguiente, se podría decir que los *storyboards* suponen una especie de serie de “cómics”, solo que sin los elementos de la metáfora visual y las onomatopeyas. Precisamente, este será el segundo motivo de la elección de la novela gráfica como formato para *La isla del tesoro*, puesto que supondrá una estupenda introducción al lenguaje visual y una guía para los alumnos en la realización de los *storyboards* que tendrán que elaborar para el desarrollo de sus cortometrajes.

V.3 Literatura y cultura británica: *La isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson

A medida que hemos ido avanzando en este capítulo, se han ido revelando las temáticas que más atraen a las edades a las que va dirigida la presente investigación. De este modo, a los alumnos de entre 10 y 12 años les fascina las historias de acción, aventura y fantasía. Puesto que consideramos importante la lectura de la literatura clásica y el conocimiento de un patrimonio cultural inherente a la sociedad en la que vivimos, fundamental para el desarrollo de una actitud crítica en el alumnado, como referente hemos seleccionado *La isla del tesoro*. Una obra clásica que contiene todos los ingredientes de la literatura infantil y juvenil, y cuya

temática es siempre actual a pesar del paso del tiempo. Además, *La isla del tesoro* es familiar para los alumnos por su conexión con la edad del protagonista. Esta característica, como ya vimos anteriormente, es lo que hace que los propios alumnos empaticen con las inquietudes, emociones, sentimientos y vivencias del protagonista, Jim Hawkins.

Por este motivo, queremos dedicar este último apartado de este capítulo a la realización de una breve reseña acerca de la obra, la cual funcionará como temática para el desarrollo de nuestra propuesta, y de su creador, Robert Louis Stevenson.

V.3.1 De ingeniero a escritor: la historia de un aventurero

Robert Louis Stevenson fue un escritor peculiar. Emprendió numerosos viajes durante su vida, en su mayor parte en busca de lugares propicios para su delicada salud, pues padecía de una enfermad respiratoria, que más tarde se le complicó con una tuberculosis. La mayor parte de sus rutas las realizó en barco, lo que le dotó de una serie de conocimientos que más tarde plasmó en algunas de sus obras, como *La isla del tesoro*, al margen de sus conocimientos de construcción naval (sobre todo sobre faros) al pertenecer a una familia de ingenieros civiles (Gray, 2004; Mehew, 2001). Estas travesías le llevaron a conocer diversas culturas, paisajes y personalidades que le sirvieron también de inspiración para sus obras. A título ilustrativo de lo anterior, en la Figura 40, se puede observar un resumen de los viajes marítimos que realizó R.L. Stevenson por las islas del océano Pacífico (Gray, 2004). Por otra parte, en la Figura 41 se puede contemplar otro mapa resumen que muestra parte de los viajes que realizó el escritor por el mundo.

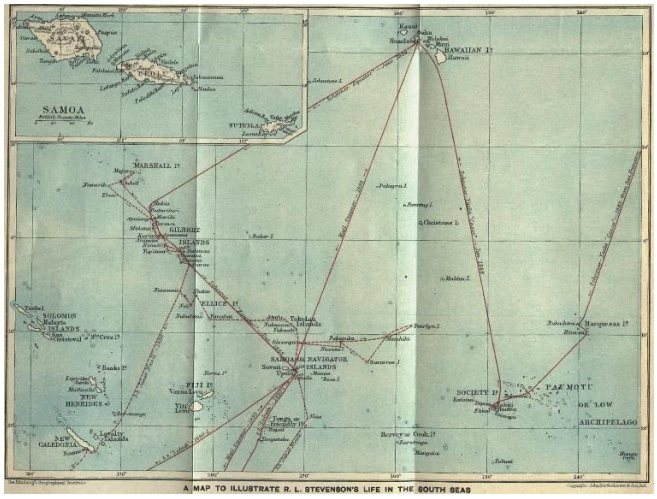


Figura 40. Mapa de los viajes de Stevenson en los mares del Sur. Fuente: ilustración de *In the South Seas*. The Edinburgh Geographical Institute, John Batholomew & Son Ltd., (Labertville Free Public Library, 2018).

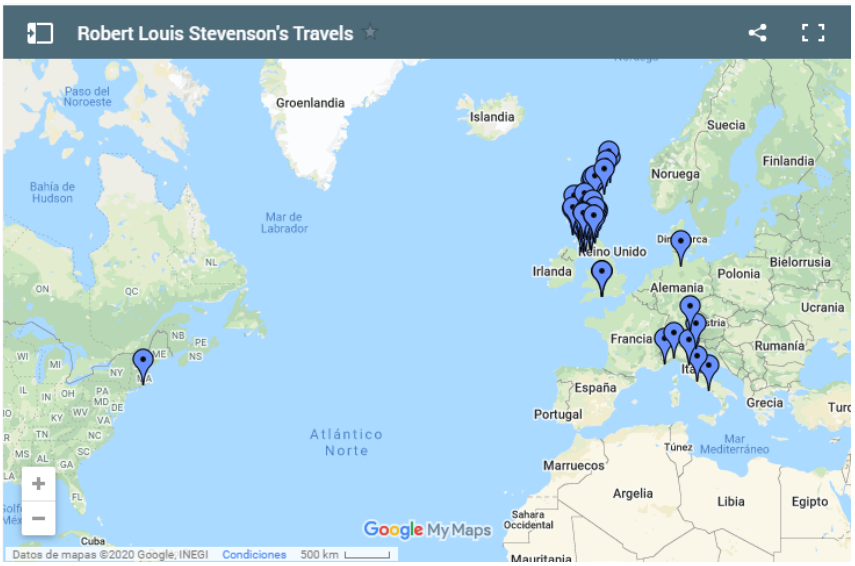


Figura 41. Mapa ilustrativo de algunos de los muchos viajes realizados por R.L. Stevenson a lo largo de su vida. Fuente: *RLS Website* (Dryden, Egan, Dury, Benyon, y Grimes, 2020).

Así pues, R.L. Stevenson nació en las tierras escocesas de Edimburgo, el 13 de septiembre de 1850. Era hijo de Thomas Stevenson y Margaret Isabella Balfour. El padre de Stevenson era un prestigioso ingeniero de faros y meteorólogo (Mehew, 2001). Esta pasión y dedicación hacia este campo provenía del abuelo del escritor, Robert Stevenson, un célebre e importante ingeniero civil de Escocia, conocido principalmente por la invención de luces intermitentes y parpadeantes para los faros, y por el diseño que realizó para la construcción del faro de Bell Rock (Figura 42), el cual sigue funcionando en la actualidad. De este modo, siguiendo los pasos del padre, Thomas Stevenson llegó a diseñar alrededor de treinta faros por toda Escocia, aplicando la tecnología más avanzada de la época, además de inventar la famosa pantalla de Stevenson, la cual servía de refugio para los instrumentos de medición meteorológica, y actualmente se sigue empleando en las llamadas estaciones meteorológicas (Gray, 2004).



Figura 42. Grabado de William Miller (1824) donde se muestran las obras de construcción del faro, fotografía del faro de Bell Rock y lámpara original del faro con reflectores catóptricos (de izquierda a derecha). Fuente: The RLS Web Site (Dryden, Egan, Dury, Benyon, y Grimes, 2018).

Por otra parte, la madre de Stevenson era la hija del importante pastor presbiteriano de la Iglesia de Escocia, Lewis Balfour, en Colinton, lugar donde R.L. Stevenson pasaba sus vacaciones de niño (Mehew, 2001). Margaret sufría de enfermedades respiratorias, patologías que también padeció a lo largo de su vida el escritor (Stevenson, 2015). La influencia familiar materna hizo que R.L. Stevenson desarrollara a una edad muy temprana su inquietud por los versos y las historias, puesto que solía imitar a su abuelo materno, recitando, cantando como un pastor, y relatando historias (Mehew, 2001). El escritor también estaba habituado desde niño a escuchar los pasajes bíblicos y las siniestras historias que le contaba su niñera Alison Cunningham, relatos que le hacían sentir temor, pero que también le encantaban (Stevenson, 2015). Estas experiencias fueron forjando la vocación del autor. Asimismo, el cariño y agradecimiento que sentía hacia su niñera, se vio reflejado en la obra *A Child Garden of Verses* (1885), la cual dedicó a Cunningham (Gray, 2004).

Como curiosidad, la vida de R.L. Stevenson está bien documentada desde su nacimiento gracias a que su madre registró en un diario todos los acontecimientos de su existencia (Gray, 2004; Mehew, 2001). Por ello sabemos que el nombre inicial del autor era en realidad Robert Lewis Stevenson, pero a los veinte años su padre se lo cambió por el nombre francés “Louis”, a causa de la coincidencia con el nombre de un polémico político llamado “Lewis[31]”.

Durante la infancia, el autor escribió numerosos relatos. Esta pasión por la escritura literaria le llevó a que a la tierna edad de cinco años escribiera su primer quinteto (Mehew, 2001). Fue ya en su adolescencia, cuando a los dieciséis años publicó de forma anónima su primera obra, *The Pentland Rising*, la cual fue financiada por su padre, pero desafortunadamente no tuvo éxito hasta que el autor llegó al punto álgido de su carrera (Gray, 2004).

La educación del escritor se vio afectada en muchas ocasiones por su débil salud (Stevenson, 1907). En sus inicios escolares, solo podía asistir al *Mr. Henderson’s School* durante dos horas diarias, pero pronto la enfermedad que le aquejaba no le permitió asistir a la escuela, por lo que sus padres recurrieron a una

[31] La pronunciación de los nombres “Louis” y “Lewis” es idéntica (/ˈluːɪs/), aunque la grafía no. Es decir, son homófonas.

educación privada en su propio hogar, recibiendo clases particulares. Asimismo, pudo continuar sus estudios en la *Edinburgh Academy*, aunque tuvo que abandonarla a los trece años (Gray, 2004). Más adelante, su formación se trasladó por poco tiempo al internado de Spring Grove, en Londres. Muchos años más tarde, en 1867, ingresó en la *Edinburgh University*, donde cursó estudios de ingeniería, que meses más tarde le sirvieron para colaborar con su familia en la inspección de faros de Anstruther y Wick (Mehew, 2001). Aquellos viajes que realizó con su padre le sirvieron de inspiración para sus futuras obras y también para la escritura de *The Education of an Engineer* (1888), donde registró todo su conocimiento náutico (Gray, 2004). Durante sus estudios, tuvo la oportunidad de conocer a Fleeming Jenkin (Mehew, 2001), un profesor de ingeniería por el que sentía aprecio, y del cual, más tarde escribiría su biografía. Sin embargo, la ingeniería no era la vocación del autor, sino una influencia paterna, y muy pronto empezó a ausentarse, siendo el club de debate *Speculative Society* un lugar de refugio para el escritor en el que se sentía más cómodo (Stevenson, 2015). De este modo, cambió sus estudios de ingeniería por la carrera de Derecho en 1871, profesión que llegó a ejercer por poco tiempo, ya que su verdadera vocación se centraba más en la literatura (*ibídem*).

En 1873, el escritor manifestó su agnosticismo a su padre, lo que llevó a una serie de tensiones familiares (Gray, 2004). En ese mismo año, la salud del autor comenzó a empeorar debido a la tuberculosis, enfermad con la conviviría hasta su fallecimiento. Esto fue un detonante para el comienzo de sus viajes por el mundo. En 1876, viajó a Francia, concretamente a la comuna de Grez, donde conoció a la norteamericana Fanny Osbourne, la cual se convertiría en su pareja (Stevenson, 2015). Con Osbourne conoció al hijo de esta, quien sería un importante colaborador en algunas de sus obras, además de ser la fuente de inspiración de una de sus novelas, *La isla del tesoro*.

Así pues, R.L. Stevenson realizó muchos viajes por el mundo, centrándose en su país natal, Reino Unido, Francia, Austria, Bélgica, Alemania, Italia, Países Bajos, Mónaco, Suiza, Estados Unidos, y en los mares del Sur (Hawaii, Vailima y Sídney, entre otros), donde finalmente eligió su zona de residencia (Gray, 2004). Una vez que se instaló en Samoa, se embarcó en varios navíos, como las goletas *The Casco*, *The Equator* (Figura 43) y el barco de vapor *Janet Nicoll* (Dryden et al., 2020). Algunos de estos viajes en barco, los hacía en segunda clase, esto le

conectaba con la realidad nada romántica de las personas que emigraban. La relación a bordo con todo tipo de personas, incluidos polizones, le proveyó de numerosos personajes para sus novelas (Gray, 2004; Mehew, 2001).



Figura 43. Lloyd Osbourne, R.L. Stevenson y Fanny Osbourne (de izquierda a derecha) embarcados en la goleta The Equator. Fuente: The RLS Website (Dryden et al., 2018).

Con respecto a la vida literaria del autor, como ya se subrayó en líneas anteriores, siempre manifestó una gran inquietud por escribir acerca de todo cuanto le rodeaba en sus viajes, por lo que posee una extensa obra literaria muy variada, desde ensayos y poesías a novelas (Gray, 2004). En sus primeros años como escritor, tenía una fuerte influencia de las obras de Walter Scott, que se manifestaría en su primer libro anónimo, *Pentland Rising* (1866), y, más tarde, en su obra literaria juvenil *The Black Arrow* (1888), esta última siendo la única novela de R.L. Stevenson que está ambientada en la Edad Media (Figura 44).

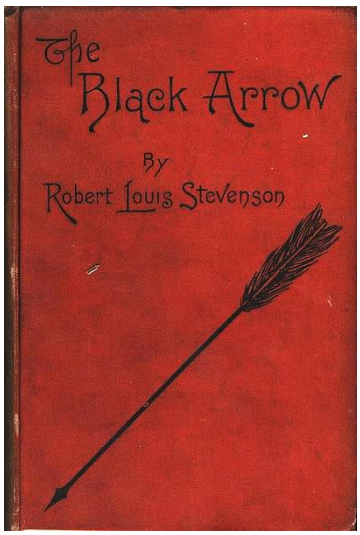


Figura 44. Portada original de la primera edición del libro *The Black Arrow*. Fuente:(Wikimedia Commons, 2008).

El escritor también se caracterizó por publicar en numerosas revistas, como fue el caso de su primera publicación remunerada denominada *Ordered South* en la revista de *Macmillan's Magazine,* y meses más tarde con *Victor Hugo's Romances* en *Cornhill Magazine*, ambas publicadas en el año 1874. También escribió su primera obra de ficción, *A Lodging for the Night* (1877) para la revista *Temple Bar*, y redactó también para otras revistas como *New Quarterly Review*, *London*, *Magazine of Art* y *Longsman's*, entre otros (Gray, 2004). Esta forma de publicar sus trabajos en revistas, le permitió dar a conocer de primera mano al público historias seriadas, que, tras su éxito, se consolidaron como novelas en formato libro (*ibídem*).

Así fue el caso de las publicaciones que realizaba para la revista de literatura infantil *Young Folks*, donde obras como *Treasure Island*, *Prince Otto*, *The Black Arrow* y *Kidnapped* vieron su luz en sus inicios en formato seriado, los cuales se publicaban semanalmente para niños, bajo el seudónimo de "Capitán George North" (*Captain George North*). Efectivamente, el autor también contribuyó significativamente en el campo de la literatura infantil y juvenil, siendo sus obras más notables *La isla del tesoro*, *La flecha negra* y *Secuestrado*, todas ellas pertenecientes a los géneros de fantasía y aventura. También destaca por su novela de ficción, policíaca y de terror, *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde*, el cual supuso una obra que trataba sobre la personalidad escindida, presentando temas del campo de la psicología.

Sin duda, con las evidencias anteriores podemos percibir la especial sensibilidad que tenía R.L. Stevenson hacia la literatura infantil y juvenil. Asimismo, nos gustaría centrar nuestra mirada en su obra más notable de la literatura infantil, *La isla del tesoro*.

Como ya se vio anteriormente, *La isla del tesoro* fue publicada primeramente como historia seriada en la revista *Young Folks*, pero resulta curiosa la historia del origen de esta novela. Para ello deberemos trasladarnos al año 1881, cuando Stevenson, su mujer y su hijastro, Lloyd, se encontraban en Braemar veraneando en familia en la casa de campo de *The Late Miss McGregor*, en tierras escocesas (Stevenson, 2015).

Por aquel entonces, R.L. Stevenson tenía veintinueve años, y en una tarde lluviosa que no ofrecía posibilidades de salir al exterior, ideó un juego en el que

entre toda la familia tenían que escribir una historia, en la cual se iban pasando un papel. El único ausente en aquel juego familiar era su hijastro de doce años, Lloyd Osbourne, al cual le gustaba pasar el tiempo dibujando y pintando con acuarelas. Cuando el escritor entró a la habitación de su hijastro y observó el dibujo de un mapa de una isla. Inmediatamente el autor sintió interés por la creación de Lloyd, y como si fuera un juego, comenzó a completar el mapa con nombres y detalles que comenzaron a brotar de su imaginación (Stevenson, 1907).

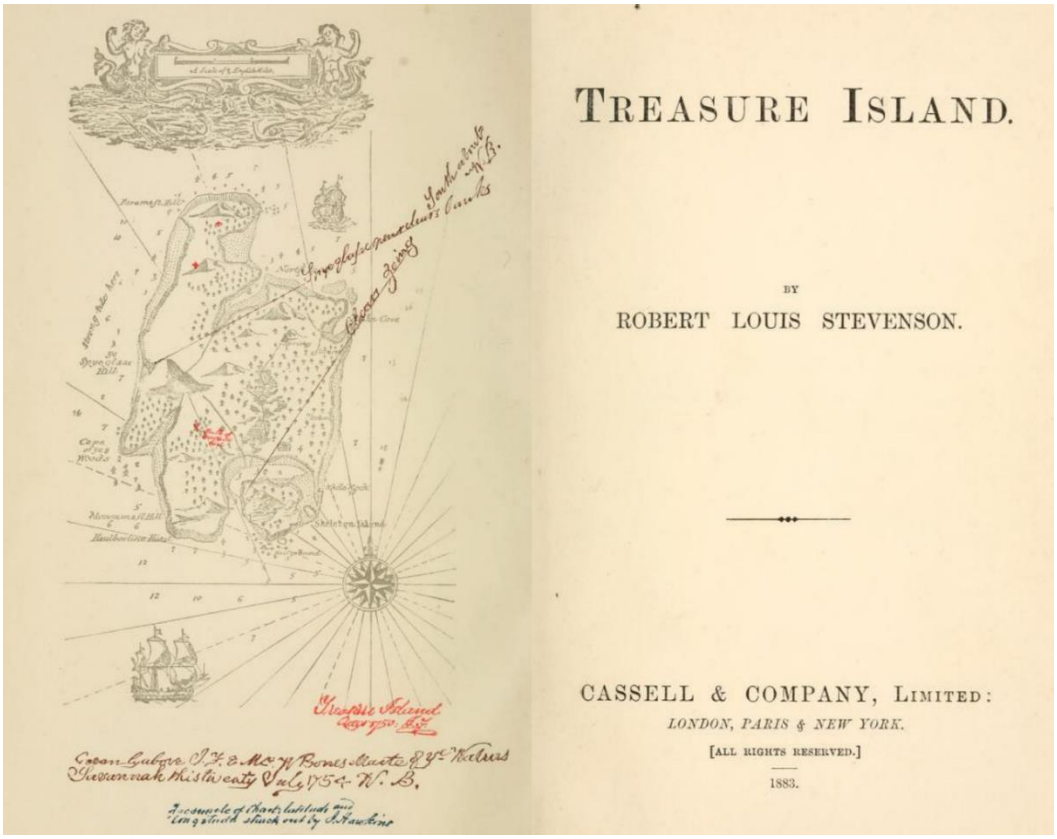
De este modo, de la mano de Stevenson comenzaron a aparecer sobre el mapa cruces rojas, la Isla del Esqueleto, la Colina del Catalejo, el Cabo de los Bosques, etc. Hasta que llegó el momento en el que el escritor bautizó la isla con el nombre "La Isla del Tesoro". Pero nuestro autor no se detuvo ahí, y ante el asombro de su hijastro, comenzó a describir a los habitantes de la isla y la existencia de un tesoro escondido por los piratas, entre otros personajes con los que la historia fue cobrando vida (Gray, 2004).

Maravillado, el joven Lloyd instó a su padrastro para que escribiera la historia. El escritor pensó que, puesto que la historia había partido del mapa de un niño, Lloyd, tuvo claro que el protagonista de la historia sería un niño. Así, todos los días el escritor leía un capítulo nuevo a la familia, y estos, a la vez que disfrutaban como niños, iban aportando nuevas ideas (Stevenson, 2015). Pronto, un amigo del padre de Stevenson, el Dr. Alexander J. Japp, también se sintió fascinado por la historia y se ofreció para llevar los primeros capítulos para publicarlos en la revista *Young Folks* (Stevenson, 1907). Estos capítulos fueron apareciendo en series semanales bajo el nombre *The Sea Cook*, pero por problemas de salud del escritor, la historia se detuvo.

Tras recuperar su salud en las montañas suizas de Davos, R.L. Stevenson retomó la historia, y fue cuando decidió cambiar el nombre bajo el que se publicaban estas historias, dándole el título por el que hoy en día lo conocemos, *Treasure Island* (Gray, 2004; Mehew, 2001).

Finalmente, la historia completa se publicó en formato libro el 14 de noviembre de 1883 (Figura 45). Sin embargo, no estuvo exento de problemas. Para esta primera publicación, el escritor envió con entusiasmo a la editorial el mapa original que había hecho su hijastro, el cual era muy apreciado por el autor puesto que

había sido la inspiración de la novela, pero desafortunadamente el editor lo extravió (Mehew, 2001). Con mucho pesar, R.L. Stevenson tuvo que realizar rápidamente un nuevo mapa, el cual, de acuerdo con el autor, no contenía la misma vistosidad ni la misma emoción que ofrecía el primigenio mapa pintado con acuarelas por su hijastro (Gray, 2004). En esta edición, el padre de R.L. Stevenson, que ya de por sí demostró una gran fascinación por la obra de su hijo, simuló en rojo sobre el mapa la firma del ficticio poseedor del mismo: el temido y despiadado pirata, Capitán Flint (Gray, 2004; Mehew, 2001).



TREASURE ISLAND.

BY

ROBERT LOUIS STEVENSON.

CASSELL & COMPANY, LIMITED:

LONDON, PARIS & NEW YORK.

[ALL RIGHTS RESERVED.]

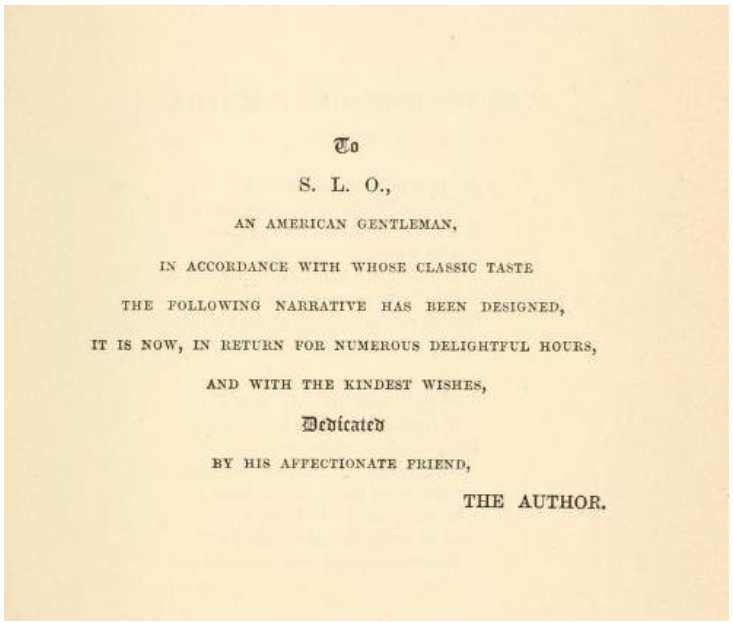
1883.

Figura 45. Libro original de la primera edición de *La isla del tesoro*. Fuente: elaboración propia a partir del acceso a la obra original digitalizada (Stevenson, 1883) en *Internet Archive*.

También, el padre del escritor fue quien sugirió la escena de Jim Hawkins ocultándose en un barril de manzanas (basado en una experiencia personal), describió el contenido del cofre de Billy Bones y le dio nombre al navío del capitán Flint, el Walrus (Stevenson, 2015). Además, como nota curiosa sobre uno de los personajes centrales de la historia, el personaje John Silver estaba inspirado en el amigo del escritor, William Henley, al cual le faltaba una pierna que había perdido por la tuberculosis (Gray, 2004).

En cuanto a la descripción que realiza el escritor en su novela sobre la isla y su situación geográfica, de acuerdo con Gray (2004) esta resulta un poco confusa. Por un lado, el investigador indica que la ubicación de la isla se la suele situar en el Caribe, debido a la tradicional asociación de este lugar con piratas que solían frecuentar estas zonas para saquear los tesoros de los territorios españoles. Pero, por otra parte, la descripción de la fauna y la flora de la isla pertenecen más a la costa de California, debido a la aparición de secuoyas, robles, serpientes de cascabel, nativos americanos, etc. Además, el paisaje de la isla del Tesoro se parece al existente en el Silverado y a la Península de Monterrey. De modo que nos podríamos encontrar ante la descripción de un paisaje norteamericano, inspirado por los viajes que realizó el autor.

Como última nota anecdótica de esta obra, R.L. Stevenson dedicó la novela de *La isla del tesoro* a su hijastro (Figura 46), Samuel Lloyd Osbourne (S.L.O.), en agradecimiento por la inspiración que proporcionó para escribir la historia (Mehew, 2001).


To

S. L. O.,

AN AMERICAN GENTLEMAN,

IN ACCORDANCE WITH WHOSE CLASSIC TASTE

THE FOLLOWING NARRATIVE HAS BEEN DESIGNED,

IT IS NOW, IN RETURN FOR NUMEROUS DELIGHTFUL HOURS,

AND WITH THE KINDEST WISHES,

Dedicated

BY HIS AFFECTIONATE FRIEND,

THE AUTHOR.

Figura 46. Dedicatoria de Stevenson a Lloyd Osbourne. Fuente: elaboración propia a partir del acceso a la obra original digitalizada (Stevenson, 1883) en *Internet Archive*.

Retomando la vida del escritor, cabe destacar que pocos años más tarde de la publicación de *La isla del tesoro*, viajó a Nueva York, donde conoció a otro escritor renombrado de la época, Mark Twain (Gray, 2004; Mehew, 2001; Stevenson, 2015). Desde allí partió para San Francisco en donde emprendió un viaje hacia las islas

de Oceanía. Allí fue donde finalmente se instaló con su familia en la isla de Samoa, en la población de Vailima (Figura 47), cercana a la capital de la isla, Apia.



Figura 47. Casa museo de Robert Louis Stevenson en Vailima (Samoa). Fuente: *The Robert Louis Stevenson Museum* (2018).

En sus últimos años de vida, R.L. Stevenson se sintió muy comprometido políticamente con la población indígena de las islas, los cuales sentían cariño y agradecimiento hacia el escritor, al que llamaban de forma afectuosa "Tusitala", que significa "el que narra historias" (Gray, 2004). El escritor también tuvo la oportunidad de conocer la situación del Padre Damián, el cual se encontraba por Molokai curando y cuidando a una colonia de enfermos de lepra (Stevenson, 2015). Conmovido por esta situación, R.L. Stevenson escribió una carta abierta titulada *La defensa del Padre Damián*, la cual se publicó en Sídney. Otra muestra de la personalidad del autor, siempre comprometido con la sociedad.

Finalmente, el autor falleció a la temprana edad de cuarenta y cuatro años el 3 de diciembre de 1894, a causa de una hemorragia cerebral (Gray, 2004). Sin embargo, dejó un importante legado de sus obras, algunas de ellas sin publicar y otras inconclusas, que fueron publicadas posteriormente.

En la Tabla 13 se recoge una muestra cronológica con algunas de las obras[32] de R.L. Stevenson.

Tabla 13

Cronología de algunas obras de R.L. Stevenson

Fecha	Obras	Fecha	Obras
1866	The Pentland Rising	1889	The Wrong Box. The Body-Snatcher
1877-1880	New Arabian Nights	1890	Father Damien: an Open Letter to the Reverend Dr. Hyde of Honolulu
1879	An Inland Voyage. Travels with a Donkey	1891	Ballads
1879	Edinburgh: Pinturesque Notes		
1881-1883	Treasure Island	1892	The Wrecker
1881	Virginibus Puerisque and Other Papers	1893	Catriona
1882	Familiar Studies of Men and Books	1893	Island Nights' Entertainments
1883	The Silverado Squatters	1894	The Ebb-Tide. The Story of a Lie
1885	The Dynamiter	1895	The Amateur Emigrant (obra póstuma)
1885	Prince Otto	1895	Vailima Letters (obra póstuma)
1885	A Child's Garden of Verses	1896	Songs of Travel and Other Verses (obra póstuma)
1885	A Good Play	1896	In the South Seas (obra póstuma)
1886	Strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde	1896	Fables (obra póstuma)
1886	Kidnapped	1896	Weir of Hermiston & Some Unfinished Stories (inconclusa)
1887	Memories and Portraits	1897	St Ives (inconclusa)
1887	Underwoods		
1887	The Merry Men and Other Tales and Fables		
1888	Memoir of Fleeming Jenkin and Records of a Family of Engineers		
1888	The Black Arrow		
1888	The Master of Ballantrae		

Fuente: elaboración propia.

[32] Se ha optado por mantener los títulos de las obras en su idioma original.

V.3.2 *La isla del tesoro*: una obra cultural del patrimonio británico y universal

Como ya vimos en el anterior apartado, *La isla del tesoro* nació a partir del dibujo de un mapa realizado por Lloyd Osbourne, a la edad de doce años. Puesto que en esta tesis se elegirá esta obra como tema para los cortometrajes que deberán realizar los alumnos, se procederá a hablar sobre la novela y su contribución a los valores educativos y socioculturales.

V.3.2.1 Contenido argumental de la obra

La isla del tesoro se trata de una novela de aventuras, considerada también como un género de *coming-of-age* por la evolución psicológica del protagonista. Esta se encuentra narrada en primera persona, en su mayor parte desde la perspectiva del protagonista, Jim Hawkins, siendo únicamente en los capítulos 16, 17 y 18 de la Parte IV (*La estacada*), donde los hechos son narrados desde la perspectiva del Dr. Livesey. Así pues, la novela se encuentra originalmente dividida en seis partes, conformándola un total de 34 capítulos (Tabla 14 y Tabla 15).

Tabla 14

Partes y capítulos de La isla del tesoro (Stevenson, 1883)

Partes	Capítulos
I- The Old Buccaneer	1. The Old Sea Dog at the “Admiral Benbow” 2. Black Dog Appears and Disappears 3. The Black Spot 4. The Sea Chest 5. The Last of the Blind Man 6. The Captain’s Papers
II- The Sea Cook	7. I go to Bristol 8. At the Sign of the “Spy-Glass” 9. Powder and Arms 10. The Voyage 11. What I Heard in the Apple Barrel 12. Council of War
III- My Shore Adventure	13. How my Shore Adventure Began 14. The First Blow 15. The Man of the Island

Fuente: elaboración propia.

Tabla 15

Partes y capítulos de La isla del tesoro (Stevenson, 1883) (continuación)

Partes	Capítulos
IV- The Stockade	16. Narrative continued by the Doctor: How the Ship was Abandoned 17. Narrative continued by the Doctor: The Jolly Boat's Last Trip 18. Narrative continued by the Doctor: End of the First Day's Fighting 19. Narrative resumed by Jim Hawkins: The Garrison in the Stockade 20. Silver's Embassy 21. The Attack
V- My Sea Adventure	22. How my Sea Adventure Began 23. The Ebb-Tide Runs 24. The Cruise of the Coracle 25. I Strike the Jolly Roger 26. Israel Hands 27. "Pieces of Eight"
VI- Captain Silver	28. In the Enemy's Camp 29. The Black Spot Again 30. On Parole 31. The Treasure Hunt—Flint's Pointer 32. The Treasure Hunt—The Voice Among the Trees 33. The Fall of a Chieftain 34. And Last

Fuente: elaboración propia.

Los personajes principales de la historia son Jim Hawkins, el Dr. Livesey, el *Squire* John Trelawney, John Silver, el Capitán Alexander Smollett, y Ben Gunn. Por otra parte, los personajes secundarios son la madre de Jim, Billy Bones, Black Dog, Blind Pew, el Capitán Flint (loro de John Silver), Thomas Redruth, John Hunter, Richard Joyce, Israel Hands y la tripulación de la Hispaniola.

La historia comienza cuando un joven Jim Hawkins de diecisiete años es alentado por el señor Trewlaney, Dr. Livesey y el resto de caballeros para que narre los hechos acaecidos en la búsqueda del tesoro del capitán Flint, en la Isla del Tesoro. De este modo, Jim se remonta al tiempo en el que sucedió la historia, cuando siendo niño ayudaba a sus padres en la posada del "Almirante Benbow", posiblemente a la edad de doce años (como se vio en el apartado V.3.1, cuando

R.L. Stevenson escribió la novela, se inspiró para el personaje de Jim en su hijastro Lloyd, el cual tenía la misma edad).

Un día irrumpió en la posada un extraño bucanero, Billy Bones, que se hacía llamar "capitán". El bucanero se hospeda por necesidad en la posada de los padres de Jim, para ocultarse de unos piratas que lo están persiguiendo, y le paga a Jim para que vigile y le avise si ve llegar a un hombre con una sola pierna. Durante su estancia en la posada, se caracterizaba por ser un hombre alborotador y ruidoso, el cual siempre andaba cantando una canción, "Quince hombres en el cofre del muerto, y una botella de ron". El viejo bucanero no pagaba su estancia en la posada y asustaba a los clientes. Los disgustos ocasionados por el bucanero, llevaron a la repentina muerte del padre de Jim.

Unos días después aparece en la posada Perro Negro (Black Dog), preguntando por Billy Bones, cuyo encuentro con el bucanero termina en un enfrentamiento que hace que Perro Negro abandone la posada. Billy Bones decide contarle a Jim que él pertenecía a la tripulación del sanguinario pirata, el capitán Flint, y que le confió el lugar donde se encontraba algo valioso. También le revela que los hombres que le están buscando andan detrás de su cofre.

Días más tarde, aparece un ciego en el exterior de la posada, Blind Pew, preguntándole a Jim por el capitán Billy Bones. Blind Pew agarra a Jim y le obliga a que lo lleve ante él. El ciego le entrega a Billy Bones la "mancha negra" y le indica que tiene hasta las diez. Inmediatamente, de la impresión, Billy Bones sufre un ataque y muere en el acto. Jim se queda conmocionado por ser la segunda muerte que presencia. Su madre, asustada, urge a Jim para que coja la llave del cofre de Billy Bones y así poder cobrarse lo que le debe. Al abrir el cofre, Jim y su madre encuentran el dinero y un extraño envoltorio con papeles. Huyen de la posada que es asaltada por los piratas, y buscan ayuda en casa del magistrado Trelawney. Allí, junto al Dr. Livesey descubren que el envoltorio contenía el mapa de la Isla del Tesoro, con las indicaciones de un tesoro español escondido por el capitán Flint. De este modo, deciden ir en busca del mencionado tesoro y se embarcan en la goleta *La Hispaniola*, con el capitán Smollett al mando.

Entre la tripulación, se encuentran infiltrados los piratas y John Silver el Largo, un misterioso y agradable personaje al que le faltaba una pierna y que se hacía

fácilmente con la simpatía de todos, terminando enrolándose como cocinero del barco. John Silver iba siempre acompañado por un loro al que le llamaba el "Capitán Flint", el cual constantemente repetía la misma frase, "¡doblones de a ocho!".

Una noche, mientras Jim estaba buscando manzanas dentro de un barril, escuchó a John Silver hablando con la tripulación para llevar a cabo un motín. Justo en ese momento avistan la isla. Inmediatamente, Jim informa al Dr. Livesey, al señor Trelawney y al Capitán Smollett acerca del motín. Este último elabora una estrategia para deshacerse de la tripulación desleal, permitiéndoles desembarcar e ir a tierra.

De este modo, la mayoría de los piratas se embarcan junto con John Silver en dos botes y se dirigen a la isla, pensando en encontrar el tesoro. Jim, curioso, se esconde en uno de esos botes y logra llegar también a la isla.

Preocupados por la desaparición de Jim, el Dr. Livesey, el señor Trelawney, el capitán Smollett y sus leales deciden ir a buscarle. En el momento en el que abandonan la goleta, son atacados por los piratas que quedan en *La Hispaniola*, que John Silver había dejado como vigilantes. Al llegar a tierra, son perseguidos por los hombres de John Silver y se refugian en un antiguo fortín.

Mientras tanto, Jim, huyendo de los piratas y de John Silver, se adentra en la isla, encontrándose con un extraño hombre vestido con pieles de cabra, el cual resulta ser Ben Gunn. Este hace confianza en el chico y le cuenta que formaba parte de la tripulación del capitán Flint. De esta forma, le revela que Billy Bones era el segundo de abordo, y John Silver era el contramaestre de Flint, y que, al cabo de tres años, cuando volvieron a la isla para enterrar el tesoro, fue abandonado en ella. Asimismo, afirma conocer la localización del tesoro y promete ayudar a Jim a cambio de que le llevara de vuelta a casa y le diera una parte del tesoro.

Jim se dirige al fortín donde se reencuentra con sus amigos y les cuenta su encuentro con Ben Gunn. En ese momento, Silver se aproxima a la empalizada con una bandera blanca pidiendo negociar. A pesar de saber lo manipulador que era, el capitán Smollett acepta dialogar, pero la negociación fracasa y se produce un enfrentamiento que termina con la huida de los piratas y con algunas bajas por parte de la tripulación leal.

Por la noche, conociendo la ubicación del bote que había construido Ben Gunn, Jim parte con la intención de recuperar *La Hispaniola*. De este modo, Jim corta las amarras con la intención de que el barco encalle y los piratas no puedan huir. Justo en ese instante había escuchado a dos piratas y, en el momento que hubo silencio, Jim se aventuró a subir a bordo. Allí se encuentra con dos piratas tirados en cubierta, uno de ellos semiconsciente, Israel Hands. Aprovechando la situación, Jim se hace con el barco, pero Israel intenta asesinarlo. En su huida hacia la cruceta del barco, Jim siente el cuchillo de Israel Hands cerca de su hombro y dispara sin pensar a Hands para defenderse. Este cae de cabeza al mar, muriendo en el acto.

De este modo, Jim se hace con el control de *La Hispaniola* y lo esconde. Regresa rápidamente al fortín para encontrarse con sus amigos, pero en su lugar halla a John Silver y a sus secuaces. Jim intenta negociar y les ofrece ser testigos a su favor si lo dejan vivo. Silver, sintiendo simpatía por el chico, lo protege y convence a los piratas para que no lo maten, también con la intención de ganarse el favor tanto del chico como del Dr. Livesey para no ser juzgado. Los piratas se impacientan porque aún no tienen el mapa del tesoro. En ese momento, Silver les revela que el Dr. Livesey se lo había entregado y les muestra el mapa.

A la mañana siguiente, aparece el Dr. Livesey para curar a los piratas heridos, debido a la negociación que había llevado a cabo con John Silver a cambio de que los dejaran libres. En ese momento, le pide permiso a Silver para hablar con Jim. El Dr. Livesey reprende a Jim por haberse puesto en riesgo, a la vez que reconoce su valentía y le da las gracias a Jim al conocer que había recuperado y puesto a resguardo el navío. El doctor advierte tanto a Jim como a Silver de que estén preparados para una posible pelea cuando lleguen al lugar del tesoro.

Así pues, John Silver y sus secuaces, junto a Jim (a quien Silver lleva atado con una cuerda), inician su recorrido hacia el lugar del tesoro. Cuando llegan a la localización, se encuentran que el tesoro no está allí y se produce un enfrentamiento contra Silver y Jim. En ese momento, aparecen el Dr. Livesey, el señor Trelawney, Gray y Ben Gunn con sus armas para ayudarles, y consiguen deshacerse de los piratas, pues parte de estos salen huyendo.

El Dr. Livesey le cuenta a Jim que Ben Gunn había trasladado el tesoro a una cueva, y por eso habían decidido entregar el mapa a Silver. Así, Silver, Jim, el Dr.

Livesey y el resto marchan hacia la cueva donde se encuentra el capitán Smollett custodiando el tesoro.

Tras transportar el tesoro a *La Hispaniola*, parte abandonando a los tres piratas que quedan en la isla. Cuando recalan en un puerto de la América Española, John Silver aprovecha para huir con un saco de monedas. Los demás se alegran de haberse liberado de tan nefasta compañía y regresan a Inglaterra, donde reparten el tesoro entre todos. Los protagonistas de la historia utilizan para bien el tesoro, a excepción de Ben Gunn quien lo gasta rápidamente y acaba mendigando por las calles de Inglaterra.

La historia termina con Jim estando a salvo con su madre, en la taberna familiar, aunque reconoce que por las noches se sobresalta con pesadillas en las que se encuentra todavía en la isla o escuchando la voz del loro de John Silver.

Como complemento a la narrativa de la que hemos hablado anteriormente, quisiéramos destacar un hecho muy relevante que realzó aún más, si cabe, la obra de literatura infantil y juvenil de R.L. Stevenson.

La primera edición de 1883 de *La isla del Tesoro* no poseía ilustraciones, pero más tarde el autor, deseoso de ver una edición ilustrada de su obra, se ocupó de encargarla a la misma editorial con la que se había publicado su novela. Un año más tarde, en la tirada americana, se publicó por primera vez una edición ilustrada con cuatro imágenes del artista Merrill. Pero no fue hasta el año 1885 cuando verdaderamente vio la luz una edición inglesa completamente ilustrada de la obra de Stevenson. Esta contenía 28 ilustraciones, conservando el mapa del autor y tres de las imágenes de Merrill. El resto de los grabados estaban realizados por el artista francés, George Roux (el mismo ilustrador de las obras originales de Julio Verne), del que el propio Stevenson se quedó maravillado por la belleza de las ilustraciones, como se puede apreciar en el siguiente extracto de una de las cartas que escribió a su padre, el 28 de octubre de 1885 (Stevenson, 1907, pp.431-432):

> My dearest father, — […] An illustrated “Treasure Island” will be out next month. I have had an early copy, and the French pictures are admirable. The artist has got his types up in Hogarth; he is full of fire and spirit, can draw and can compose, and has understood the book as I meant it, all but one or two

> little accidents, such as making the *Hispaniola* a brig. I would send you my copy, *but I cannot*, it is my new toy, and I cannot divorce myself from this enjoyment. […]

Así pues, esta edición también incluyó una viñeta en la página del título y un frontispicio (Figura 48).

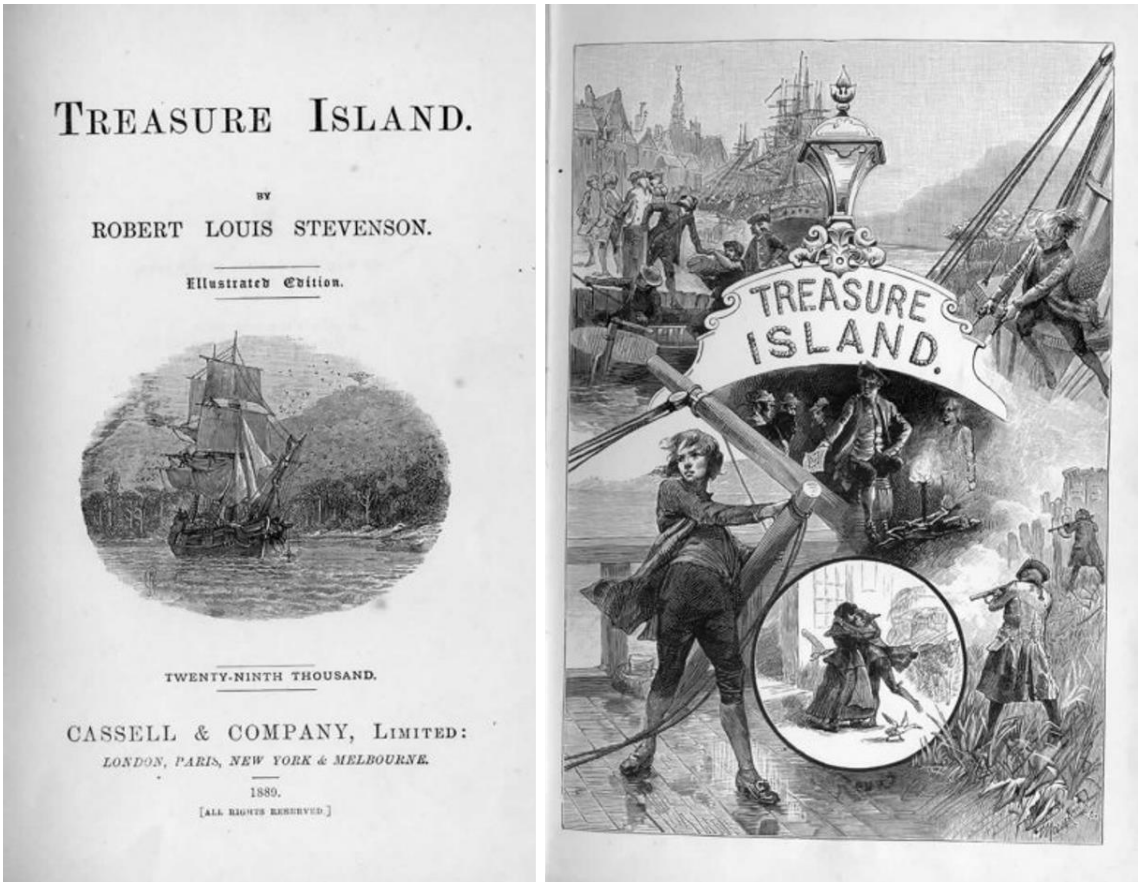


*Figura 48.*Detalles de las ilustraciones de Roux de la edición impresa de 1889 de *La isla del tesoro*. Fuente*: The RLS Website* (Dryden et al., 2018)

V.3.2.2 El valor educativo de la obra

Con respecto a las contribuciones educativas que se pueden desprender de la obra, existen estudios como el de Ward (1974), González Pérez y Nieto Martín (2001) y Mendelson (2010) que afirman que la novela ofrece una gran riqueza en valores propios de la literatura infantil y juvenil.

De este modo, a partir del análisis como obra de lectura para niños de entre 10 y 12 años, González Pérez y Nieto Martín (2001) indican que la historia "ofrece la posibilidad de impactar en la conducta del alumno mediante un proceso de

autorregulación de la misma, generando actitudes y comportamientos conscientes acorde con objetivos que orientan la educación moral" (pp. 162-163). En efecto, al ser además el protagonista de la historia un niño, los alumnos tienden a identificarse con él, empatizando e interiorizando sus valores y actitudes que calan en ellos como niños, de tal forma que crean en ellos mismos un código moral que utilizarán por sí mismos en un momento dado.

Asimismo, González Pérez y Nieto Martín (2001) y Mendelson (2010) indican que la lectura de obras de la literatura infantil, como *La isla del tesoro*, se encuentra conectada con la didáctica de la lengua, puesto que el lenguaje, además de ser un instrumento para la comunicación y la representación, supone también un medio regulador de la conducta, ya que la lengua está asociada al desarrollo del pensamiento y el conocimiento, ayudando a la persona a integrarse tanto a nivel social como cultural. De este modo, la lectura supone un medio vehicular de la cultura, contribuyendo al pensamiento crítico y social del alumno, ampliando sus horizontes para una mejor comprensión del mundo en el que viven.

Así pues, *La isla del tesoro*, además de ser una obra maestra reconocida por todos los críticos como un apasionante relato de aventuras que transciende al tiempo, también permite ser trabajado didácticamente mediante actividades de reflexión y debate sobre los dilemas morales que se plantean en la obra (González Pérez y Nieto Martín, 2001; Mendelson, 2010; Nabaskues, 2018; Valint, 2015; Ward, 1974).

Por otra parte, según Ward (1974), González Pérez y Nieto Martín (2001) y Valint (2015), la novela de *La isla del tesoro* supone una historia de aventuras, de iniciación a la vida, de caballeros y piratas. De este modo, la historia supone un viaje largo en busca de un tesoro, durante el cual los protagonistas se ven enfrentados a una serie de dificultades y peligros que tienen que superar, y la cual concluye con un final feliz y moralizante. En ella, además, se pueden distinguir dos bandos: el de los caballeros y el de los piratas. En el caso de los primeros representan los valores de los caballeros ingleses de la época (encarnados en los personajes del Dr. Livesey, el capitán Smollett, el señor Trelawney), con sentimientos nobles, honestos, leales y fieles a la patria y al rey, valientes y con sentido claro de la justicia, que sirven de aprendizaje para Jim Hawkins, aunque él

en sí mismo también los representa. En el caso de los segundos, representan todo lo contrario, con contravalores como la crueldad, la traición, la cobardía, la pendencia, la codicia, el egoísmo, la rudeza, así como también dados a vicios como el alcohol y la mala vida. De esta manera, el conflicto de estos dos bandos entre los que transita Jim Hawkins, y en la que se ve en la necesidad de actuar con agilidad, valentía e inconsciencia propia de los niños de estas edades, es lo que marca el ritmo de la acción en la historia, siendo rápido y trepidante y cautivando al lector.

González Pérez y Nieto Martín (2001), Valint (2015) y Nabaskues (2018) también se refieren a la evolución del personaje de Jim Hawkins, siendo esta una historia de aprendizaje sobre la vida. A lo largo de la historia se observa como el protagonista va evolucionando a medida que surgen las dificultades y como fluye en él lo mejor de sí mismo, en un proceso breve de maduración. Desde que se inicia la historia, se ve a un niño tímido, asustado, dependiente de su madre y responsable, pero a medida que transcurren los hechos, el protagonista se ve obligado a tomar una serie de decisiones rápidas, en las que evoluciona mostrando su valentía, astucia, honradez y sagacidad, avanzando hacia una madurez en la que es consciente de su importancia y responsabilidad en los acontecimientos. Además, los valores del protagonista los podemos también observar en su familia, en concreto en el personaje de su madre, quien resuelve coger del cofre de Billy Bones solo lo que le debe, demostrando su honradez. Al mismo tiempo, Jim Hawkins resulta un personaje atractivo por ser un niño, el cual hace que despierte la ternura paternal de los personajes adultos, incluso del propio John Silver. Es este último también protagonista central junto a Jim Hawkins, y quien ve en él al hijo que nunca tuvo, enseñándole toda su experiencia de la vida, aunque el viejo bucanero resulte un personaje detestable en varias ocasiones.

De este modo, John Silver supone un personaje muy curioso y atractivo (Mendelson, 2010), pues con su ambivalencia se gana la simpatía de todos, especialmente de Jim, quien al observarlo descubre ciertas cualidades del viejo pirata que le sirven como modelo por su diplomacia, habilidad para la negociación y su capacidad para convencer a los demás al mismo tiempo que irradia simpatía. John Silver es también un personaje que se encuentra trazado a la perfección, haciendo que la historia de *La isla del tesoro* sea la historia de piratas mejor

narrada. Silver resulta ser un personaje camaleónico; por un lado, es casi siempre detestable y oscuro, haciendo que el resto de los protagonistas se sientan aliviados cuando este huye de la goleta. Pero, por otra parte, su viveza, ambición, audacia, fortaleza y carisma ejercen un atractivo sobre el protagonista y los lectores.

A nivel cultural, Ward (1974) y González Pérez y Nieto Martín (2001) indican que la novela también desvela la época victoriana en la forma de pensar y actuar de los personajes. Además, el autor de la historia obvia en el diálogo de los piratas las palabras malsonantes, propias de la jerga de estos, lo que lo convierte también en una historia adecuada para niños.

Con respecto a los valores que se encuentran en la historia, González Pérez y Nieto Martín (2001) señalan que, a raíz de su investigación, se puede encontrar una serie de valores y contravalores presentes en la obra. Como contravalores se encuentran la codicia, el terror, el desprecio, la traición, la ambición, la cobardía, la arrogancia, la fanfarronería, el orgullo, la crueldad y la adulación. En cambio, como valores se hallan la valentía, el coraje, la intrepidez, la cortesía, la compasión, la lealtad, la generosidad, la responsabilidad, la justicia, la prudencia, la sagacidad, la astucia, el respeto, el honor y la fidelidad. Asimismo, los investigadores señalan que hay un mayor porcentaje de valores que de contravalores en la historia. Además, indican que los valores sociales se encuentran en mayor proporción en la obra, como la generosidad, responsabilidad, la colaboración, así como el éxito y el placer por la aventura.

En definitiva, se puede observar que existe una riqueza heterogénea en valores presente en la obra infantil y juvenil, lo que hacen que *La isla del tesoro* sea una historia recomendada para niños de 10-12 años.

Por último, quisiéramos destacar cómo la obra sigue cautivando a todos, generación tras generación. Esto ha motivado que se hayan realizado numerosas adaptaciones de la novela, desde los inicios del cine hasta nuestros días. Como prueba de ello, están las que se han realizado tanto para el cine como para la televisión.

En cuanto a las adaptaciones cinematográficas, la primera película que se realizó de *La isla del tesoro* fue en 1918, dirigida por Chester y Sidney Franklin, la cual se trataba de una película de cine mudo. La siguiente fue en 1920, dirigida por

Maurice Tourneur, también de cine mudo. Después le siguió la de 1934, de Victor Fleming, siendo la primera adaptación sonora. Más tarde, Walt Disney realizó su propia adaptación en 1950, dirigida por Byron Haskin. Luego, en 1985 se volvió a realizar una nueva adaptación, de Raoul Ruiz, en 1990 se llevó a cabo otra de la mano del director Fraser Heston (Figura 49), y en 1999 de Peter Rowe, entre otros.

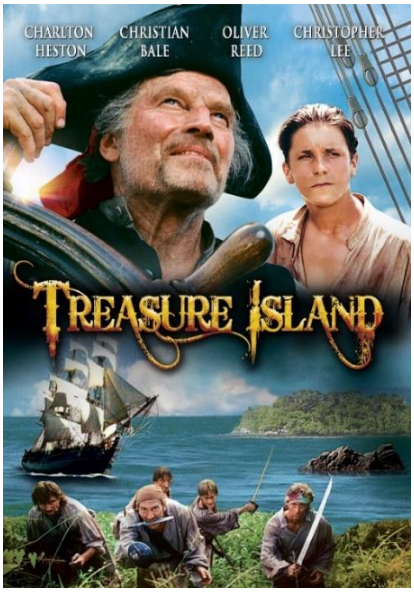


Figura 49. Treasure Island (1990), con Charlton Heston como John Silver, Christian Bale como Jim Hawkins, Oliver Reed como Billy Bones y Christopher Lee como Blind Pew. Fuente: IMDb.

También destaca la adaptación animada que realizó posteriormente Walt Disney en el 2002, con el título *Planet Treasure* (*El planeta del tesoro*), bajo la dirección de Ron Clements y John Musker (Figura 50).

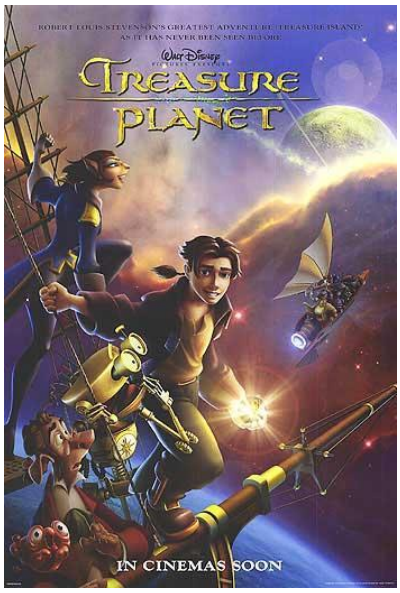


Figura 50. Película animada de Walt Disney, *Treasure Planet* (2002), basada en la novela de R.L. Stevenson. Fuente: IMDb.

Existen muchas más adaptaciones cinematográficas, llegando también en formato de series televisivas (como *Regreso a la isla del tesoro*, de 1986, de Piers Haggard y Alex Kirby, o *La isla del tesoro*, de 2012, dirigida por Steve Barron) y videojuegos (como *Rumbo a la isla del tesoro*, en el 2007, o *La isla del tesoro*, en el 2013) , las cuales no nombraremos todas pues sería extenso de reflejar, al ser innumerables las versiones que se han realizado de esta obra literaria.

Con todo lo anteriormente mencionado, hemos querido ilustrar el interés que sigue despertando esta obra universal. Por este motivo y por las razones expuestas durante todo este capítulo, hemos seleccionado *La isla del tesoro* como lectura y tema central para que los alumnos desarrollen los cortometrajes para la actividad última propuesta en esta investigación. Así mismo, para facilitar la lectura en la LE Inglés, se ha elegido la adaptación en novela gráfica de *Stone Arc Books*.

V.4 Corolario

De este modo, con este capítulo concluimos el bloque dedicado a la fundamentación teórica de la presente tesis, y daremos paso a la parte metodológica de esta investigación.

SEGUNDA PARTE:

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI

Planteamiento y desarrollo de la investigación

★★★★★★★★★★

Equipped with his five senses, man explores the universe around him and calls the adventure Science.

★★★★★★★★★★

Edwin Powell Hubble

VI.1 La investigación: punto de partida

VI.1.1 Problema principal del que parte la investigación

Como se fue desvelando a lo largo de la fundamentación teórica de esta Tesis Doctoral, el propósito de nuestra investigación es explorar y constatar, a través de la propuesta didáctica diseñada, que el empleo del cine como recurso desde una perspectiva inmersiva (es decir, como contexto y aplicación de técnicas cinematográficas, como se explicó en el *Capítulo IV*) y como elemento integrador de otras artes (la literatura clásica) puede dinamizar y mejorar el rendimiento fonético de la LE Inglés en el alumnado de Educación Primaria, además de impulsar y promover los conocimientos lingüísticos y culturales de la lengua inglesa.

Asimismo, en el *Capítulo I* de esta tesis se planteaba el problema de la existencia de una deficiencia en la pronunciación inglesa de los alumnos al término de la Educación Primaria. Esto conllevaba a un arrastre de esos errores significativos en la etapa de Educación Secundaria, conduciendo así a una fosilización de los mismos si esta no era tratada de forma temprana y eficazmente, obstaculizando por consiguiente cualquier progreso en ellos hacia una comunicación eficiente en la LE Inglés.

Así pues, se avanzó también el papel relevante que tendrían las técnicas cinematográficas en el diseño de nuestra propuesta metodológica, y a lo largo del marco teórico hemos ido viendo como el cine, desde una perspectiva inmersiva, resulta un recurso idóneo para la enseñanza de la LE Inglés, no solo para trabajar las cuatro destrezas de una forma integrada, sino también para mejorar la pronunciación. Concretamente, en el *Capítulo IV* pudimos ver la estrecha relación que guardaba en la realidad el cine con la pronunciación, a través de las figuras de los entrenadores de dialectos, así como las investigaciones realizadas con el cine como recurso en la didáctica de la LE que apuntaban, entre otros aspectos, hacia un beneficio de la dicción inglesa de los aprendices de LE Inglés.

De este modo, sobre la base de los planteamientos expuestos en los anteriores capítulos, nos proponemos estudiar empíricamente la idoneidad las técnicas cinematográficas como recurso y contexto para la mejora del rendimiento fonético de los alumnos de último curso de la etapa de Educación Primaria. Así pues, por medio del diseño de una propuesta metodológica basada en el empleo de técnicas cinematográficas, aspiramos a ofrecer una solución al problema detectado. A su vez, también pretendemos que sirva como modelo para los docentes de LE Inglés y para que puedan ayudar a sus alumnos a avanzar más rápidamente en el desarrollo de la competencia lingüística en la LE de una forma motivadora y a través de materiales auténticos. Así pues, se plantea el siguiente problema principal de investigación:

¿Puede la propuesta didáctica diseñada a partir de las técnicas cinematográficas como recurso desde una perspectiva inmersiva (aplicación de técnicas cinematográficas) motivar y ayudar a mejorar el rendimiento fonético en los alumnos de sexto de Educación Primaria?

Responderemos a la pregunta tras la aplicación de la propuesta didáctica y el análisis de los datos que se obtengan en este estudio empírico.

VI.1.2 Hipótesis

La cuestión planteada anteriormente nos lleva a la formulación de la siguiente hipótesis de investigación que trataremos de verificar y corroborar tras la puesta en práctica de nuestra propuesta metodológica:

Si se aplican actividades relacionadas con las técnicas cinematográficas a través de una unidad formativa, los alumnos de sexto de Educación Primaria tendrán un mejor rendimiento fonético en la LE Inglés.

VI.1.3 Objetivos

En esta Tesis Doctoral se persiguen alcanzar una serie de objetivos que nos ayudarán a organizar y a establecer una serie de pasos claros para la investigación, y tras la consecución de los mismos, nos ofrecerán una visión holística del estudio empírico.

Por tanto, a raíz de la hipótesis formulada en el apartado anterior, se plantea el siguiente objetivo general:

- Explorar las posibilidades de las técnicas cinematográficas complementadas con la literatura como recurso para la mejora de la pronunciación de la LE Inglés.

Para conseguir nuestro objetivo general, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- **Objetivo ES1.** Conocer la opinión, gustos e intereses de los alumnos de sexto de Educación Primaria acerca del uso cotidiano de la lengua inglesa y los recursos del cine y la literatura.
- **Objetivo ES2.** Conocer la opinión, gustos e intereses de los profesores de todas las áreas acerca de la utilización y posibilidades didácticas de los recursos del cine y la literatura.
- **Objetivo ES3.** Detectar los fallos y dificultades más frecuentes de pronunciación de los alumnos de sexto de Educación Primaria.
- **Objetivo ES4.** Diseñar un plan de actuación adaptado en unidad formativa para solucionar dichos problemas.
- **Objetivo ES5.** Implementar la unidad formativa y realizar un seguimiento del proceso.
- **Objetivo ES6.** Analizar los resultados de la implementación de la unidad formativa en cuanto a la producción oral de los alumnos.

VI.1.4 Preguntas de investigación

Para facilitar el estudio empírico, los anteriores objetivos específicos se transforman en las siguientes preguntas de investigación:

- **Pregunta 1 (PI1)**. ¿Cuáles son las opiniones, gustos e intereses de los alumnos de sexto de Educación Primaria acerca del uso cotidiano de la lengua inglesa y los recursos del cine y la literatura?
- **Pregunta 2 (PI2)**. ¿Cuáles son las opiniones, gustos e intereses de los profesores de todas las áreas acerca de la utilización y posibilidades didácticas de los recursos del cine y la literatura?
- **Pregunta 3 (PI3)**. ¿Qué fallos y dificultades más frecuentes detectamos en la pronunciación de los alumnos de sexto de Educación Primaria?
- **Pregunta 4 (PI4)**. ¿Cuál ha sido el progreso del alumnado con respecto al empleo de un plan de actuación con actividades encaminadas a la mejora de la pronunciación, integrando los recursos de las técnicas cinematográficas y la literatura?

VI.2 Metodología

En este apartado se procederá a concretar y explicar los pasos y procesos que se seguirán para el presente estudio. Para este efecto, este apartado se ha dividido en dos secciones: a) metodología de la investigación educativa, y b) metodología didáctica en el aula de LE Inglés.

En la primera sección expondremos y definiremos el enfoque desde el que se realiza el estudio, el diseño y tipo de investigación, el contexto y los participantes, las variables que intervendrán, las técnicas e instrumentos de recogida de datos, y el procedimiento de la investigación.

En la segunda sección se detallará la metodología didáctica que se seguirá en el aula donde se llevará a cabo el proyecto de actuación, es decir, se explicará el modelo didáctico diseñado con el que se persigue lograr el cambio hacia una mejora.

VI.2.1 Metodología de la investigación educativa

Como se explicó anteriormente, en este apartado se especificará el proceso de la investigación.

En líneas generales, este estudio se centra en la práctica educativa, es decir, en el campo de la investigación educativa. Así pues, atendiendo a la definición de Sabariego y Bisquerra (2016b, p.37), la investigación educativa es "un conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación".

Asimismo, los autores exponen tres características esenciales que posee este tipo de investigación (Sabariego y Bisquerra, 2016b):

A) Se desarrolla a través de los métodos de investigación.

B) Tiene el objetivo básico de desarrollar conocimiento científico sobre educación, así como resolver los problemas y mejorar la práctica y las instituciones educativas.

C) Está organizada y es sistemática para garantizar la calidad del conocimiento objetivo. (p.37)

De este modo, el enfoque desde el que se efectúa el estudio es de corte mixto, puesto que se empleará un método orientado a solucionar problemas prácticos, de acuerdo a la terminología de Bisquerra y Sabariego (2016a).

Asimismo, esta investigación se encuentra orientada a la mejora del rendimiento fonético de los participantes en todos sus aspectos (elementos segmentales y suprasegmentales), con un particular énfasis en la pronunciación del pasado de los verbos regulares. Para este propósito, se utilizará el cine como recurso motivador y lúdico que funcionará como eje central y motor de las actividades encaminadas a la mejora del rendimiento fonético, que se desarrollarán en la propuesta didáctica, la cual detallaremos en el apartado VI. 2.2. Asimismo, empleando el cine como contexto significativo para la realización de las actividades anteriormente mencionadas, permitirá a su vez la introducción natural e inmersiva de contenidos culturales como el conocimiento de la literatura clásica de las Islas Británicas, contenido poco trabajado hoy en día en las aulas de Educación Primaria.

Además, esta investigación se realizará en un contexto real de un aula de Educación Primaria, por lo que el estudio se adaptará a la programación de aula del centro voluntario para evitar interferir en el desarrollo natural de las clases.

VI.2.1.1 Diseño de la investigación

La presente investigación empírico-analítica se enmarca en un diseño cuasiexperimental, de tipo pre-post con un solo grupo, de acuerdo a la denominación, características y descripciones realizadas por León y Montero (2003) y Latorre, Del Rincón y Arnal (2005) acerca de este diseño. No obstante, debido a que nuestra investigación se realiza en la praxis educativa, considerando las características de un centro real, y para realizar un mejor seguimiento del estudio, el diseño de la investigación se ajustó *in situ* a las dos líneas que posee el centro para el curso donde se efectuó el proyecto de actuación, cada uno con veinticinco alumnos. Es decir, de acuerdo a nuestro diseño, en la investigación participaron ambas líneas, considerándose como uno solo para el estudio, siendo un total de 50 participantes. Este diseño también se ajusta dentro de las características de un diseño *compensado*, de acuerdo a Campbell y Stanley (1995). De este modo, sustentándonos en las descripciones y simbología de Latorre, Del Rincón y Arnal (2005) y Bisquerra (2016), en la Tabla 16 se ha formulado el diseño que se llevará a cabo en esta investigación:

Tabla 16

Diseño pre-post con un solo grupo adaptado a la investigación

Grupos	Sujetos	Asignación	Pre-test	Tratamiento	Post-test
1	n_1	no R	O_i	x	O_f
Total	50				

Fuente: elaboración propia.

La significación de la Tabla 16 es la siguiente:

-**Grupos**: se refiere al número de grupos que participarán en esta investigación. En este caso, al no existir grupo control, en este estudio se tratarán los participantes de ambas líneas de sexto curso como un solo grupo.

-**Sujetos**: "N_1" refiere a los participantes.

-**Asignación:** "No R" refiere a la no aleatorización de la muestra.

-**Pre-test:** "O_i" refiere a "observación inicial". Esta se realizará por medio de una prueba.

-**Tratamiento:** "x" refiere a la aplicación de la unidad formativa. Durante el tratamiento se realizarán observaciones de seguimiento.

-**Post-test:** "O_f" refiere a "observación final". Esta se efectuará por medio de la aplicación de la misma prueba que se realizó en la observación inicial.

De forma complementaria al diseño anteriormente expuesto, conviene destacar que, tanto en la observación inicial como en la observación final, se administrarán una serie de cuestionarios a los participantes que permitirán responder a las preguntas de investigación **PI1** y **PI2**, y complementar la pregunta **PI4**. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos serán presentados en el apartado VI. 2.1.5.

Por otra parte, nos gustaría indicar que el motivo de la elección de este diseño sin grupo de control es debido a las particularidades del centro voluntario en el que se ha desarrollado la investigación. Como se mencionó anteriormente, nuestro estudio se desenvuelve en el ámbito escolar, por lo que somos conscientes de la realidad por la que transita nuestra investigación y en la que debemos mostrar una especial sensibilidad y empatía hacia las peculiaridades que se nos puedan presentar en un entorno real. En palabras de Sabariego y Bisquerra (2016b):

> La complejidad y las peculiaridades de los fenómenos educativos, en tanto que objeto de estudio, hacen que la lógica y los ideales del método científico sean solo aproximados. La investigación educativa no siempre puede desarrollarse en situaciones rígidamente controladas por los investigadores a fin de verificar los hallazgos por replicación. Consecuentemente, en la práctica se han matizado y adaptado las fases de este procedimiento general en modos alternativos o métodos de investigación educativa con entidad suficiente, según el tipo de fenómeno sobre el que se pretenda incidir. (p.34)

Por ello, hemos atendido al ritmo normal del centro, flexibilizando nuestra propuesta en la medida de lo posible.

VI.2.1.2 Tipo de investigación

Puesto que nuestra investigación se centra en la práctica educativa, y en sí en la metodología del cambio, la presente investigación se incluye en una *investigación-acción*.

De acuerdo con Rodríguez y Valldeoriolla (2009), el origen de la investigación-acción está ligado a Kurt Lewin, un psicólogo social, quien en la década de los cuarenta desarrolló en Estados Unidos este tipo de investigación que iba ligado con la acción social, y se caracterizaba por ser "un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados" (Bausela, 2004, p.1) . Sin embargo, desde el campo educativo, el máximo representante fue John Elliot. De acuerdo con Madrid (2001), la investigación-acción educativa se aborda a finales de la década de los setenta bajo el nombre de *action-research*, a partir del planteamiento de Elliot sobre la necesidad de una formación permanente de los docentes británicos por medio de la investigación de la práctica educativa, y es definida por este último como "un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" (citado en Bisquerra et al., 2016, p. 362).

Por su parte, Kemmis y McTaggart (1988) conciben este tipo de investigación como una ciencia práctica y moral y, especialmente, como una ciencia crítica, en la que interviene la comunidad escolar participante (profesores, alumnos, directores, etc.) para comprender y mejorar de forma autoreflexiva la práctica educativa.

A continuación, de acuerdo a Kemmis y McTaggart (1988) se enumeran las características que posee este tipo de investigación:

- Es participativa. Las personas participan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.

- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis.
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre.
- Requiere llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura.
- La inician pequeños grupos colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas. (pp.362-363)

En la Figura 51 se puede observar el modelo de espiral de ciclos de la investigación-acción propuesto por Kemmis y McTaggart (1988), en la que se interrelacionan las cuatro fases principales de este tipo de investigación.

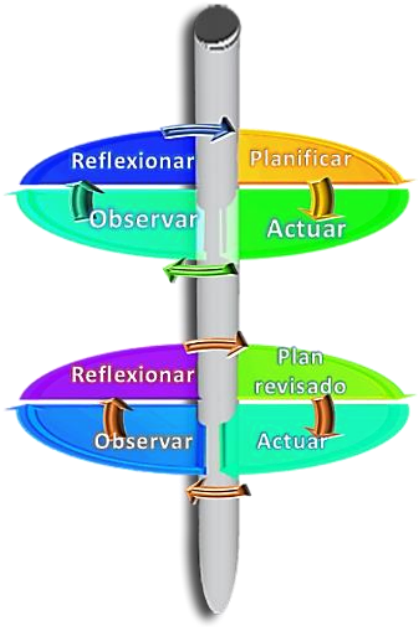


Figura 51. Representación del modelo de Kemmis y McTaggart en espiral de ciclos de la investigación-acción. Fuente: elaboración propia a partir de la información de Kemmis y McTaggart (1988).

De esta manera, Madrid (2001), dentro de la IALE (Investigación en el Aula de Lengua Extranjera), expone las cuatro fases principales por las que está constituida de forma tradicional la investigación-acción:

- Fase 1: Desarrollo de un plan de acción para a) mejorar lo que está ocurriendo en clase o b) identificar y examinar las áreas problemáticas de la docencia.
- Fase 2: Actuar para llevar a cabo el plan.
- Fase 3: Observar los efectos de la acción en los contextos en que ocurren.
- Fase 4: Reflexionar sobre esos efectos. (p. 27)

Por tanto, a partir de las etapas anteriormente descritas por Madrid (2001), hemos elaborado las siguientes fases que se adaptan a las características de nuestra propuesta:

- **Fase 1:** Preparación previa para la investigación de campo.

- **Fase 2:** Distribución y recolección de cuestionarios iniciales/ generales.
- **Fase 3:** Realización del pre-test.
- **Fase 4:** Desarrollo de un plan de acción (diseño un proyecto por medio de unidad formativa) para mejorar los problemas de pronunciación más recurrentes.
- **Fase 5:** Puesta en práctica del plan y observación de los efectos de la acción en los contextos en que ocurre.
- **Fase 6:** Distribución y recolección de cuestionarios finales.
- **Fase 7:** Realización del post-test.
- **Fase 8:** Reflexión sobre los efectos del proyecto de actuación.

Más adelante, en el apartado VI. 2.1.6 se desarrollarán con más detalle cada una de las fases anteriormente expuestas.

VI.2.1.3 Contexto y participantes

La población objeto de estudio de la presente investigación está constituida por el alumnado que cursaba sexto de Educación Primaria durante el curso académico 2018-2019, en un centro público bilingüe de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, ubicado en el municipio de Murcia.

Con respecto a las características del entorno social y cultural que conforman el contexto en el que se enclava el centro escolar y los alumnos participantes de la investigación, este se caracteriza por encontrarse en un entorno urbano, previamente perteneciente a una zona de huerta, y por presentar un nivel socioeconómico y cultural de las familias de tipo medio-alto, desempeñando en la mayoría de los casos trabajos del cuerpo funcionariado público y autónomos. Destaca también el nivel de implicación de las familias en el ámbito escolar y su dinámica, siendo este alto. Por otra parte, el nivel de inmigración del centro es relativamente bajo. En el caso del curso donde se realizó la actuación, todos los participantes eran de nacionalidad española, de acuerdo a la PGA del centro.

Asimismo, el centro sigue una metodología CLIL, siendo su modalidad bilingüe de tipo intermedia[33]. Además, entre los muchos proyectos que presenta y desarrolla el centro escolar, destaca por su apertura hacia la innovación educativa. En relación a las líneas que posee el centro escolar por cada curso de Educación Primaria, son todas de una, a excepción de sexto curso, el cual presenta dos líneas.

La muestra de participantes estuvo formada por 50 alumnos de sexto curso de Educación Primaria (22 niños y 28 niñas), con edades comprendidas entre los 11-12 años. Los 50 participantes se encontraban de forma natural distribuidos en dos líneas, siendo ambas tratadas como un grupo experimental, en consonancia a las directrices del centro para evitar sesgo durante la investigación. Cabe destacar la presencia de alumnado ACNEAE (Alumnado Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo), siendo solo dos casos presentes y distribuidos cada uno en las dos líneas del curso participante. Para los mismos se han tenido en cuenta sus necesidades y por ello se adaptaron consecuentemente aquellas actividades necesarias para su buen desarrollo y participación en el proyecto.

El procedimiento de muestreo fue *no aleatorio*, siendo este un muestreo por *accesibilidad*, puesto que los participantes que se consideraron en este estudio fueron los pertenecientes al centro que se prestó de forma voluntaria para la investigación, de entre las propuestas realizadas en varios centros educativos. Debe señalarse el carácter voluntario de la investigación, pues previamente a ello, en coordinación con la dirección y los docentes del centro, se realizaron varios contactos presenciales en el colegio para informar y exponer el proyecto de investigación a los menores participantes y a los padres o tutores de los mismos. Tras dicha exposición, se les facilitó una hoja informativa acerca de las actividades del proyecto y se les distribuyó un documento en el cual se les solicitaba su consentimiento para participar en la investigación. Este último documento tenía que ser firmado tanto por los alumnos como por los padres o tutores de los menores, en cumplimiento con la normativa de la Comisión Ética de Investigación de la UMU (CEI).

[33] En esta modalidad el alumnado, además de tener la asignatura dedicada al estudio de la LE Inglés, cursaba en esta lengua las asignaturas de “Ciencias de la Naturaleza” y “Profundización en la Primera Lengua Extranjera”. De este modo, las horas de exposición a la LE Inglés se situaban en un total de 6,5 horas semanales.

También quisiéramos resaltar el carácter voluntario de los cuestionarios que se realizaron durante la investigación, pues antes de proceder a la distribución de los mismos, se indicó que, además de ser anónimos, eran libres de participar o no en la realización de los mismos. En el caso de esta investigación, la participación del alumnado fue unánime. De igual modo, en lo que respecta al cuestionario inicial para los docentes, fueron únicamente realizados por aquellos que desearon colaborar en la investigación.

Por otra parte, del total de participantes, un 94% resultaron ser casos válidos cuantificables en el pre-test/post-test de rendimiento fonético en la LE Inglés (correspondientes para dar respuesta a las preguntas de investigación **PI3** y **PI4**, debido a que se perdió 1 caso por traslado de residencia y centro educativo durante el desarrollo de la investigación. Los otros 2 casos perdidos fueron debidos a las características especiales de los dos alumnos de ACNEAE, los cuales requerían de otras necesidades. Por otro lado, en el caso de los cuestionarios iniciales que respondían a la pregunta de investigación **PI1**, se contó con el 100% de casos válidos para el análisis, incluyendo la participación del alumnado ACNEAE. Para los cuestionarios iniciales que respondían a la pregunta de investigación **PI2**, se logró contar con un 95% de casos válidos. En cambio, para los cuestionarios finales que respondían a la pregunta de investigación **PI4**, se contó con un 98% de casos válidos para el análisis, más el realizado por el docente de la especialidad de LE Inglés participante en la investigación. De nuevo, deseamos resaltar que en este último cuestionario pudo participar el alumnado ACNEAE, y se perdió solo 1 caso debido al abandono de la investigación de uno de los estudiantes participantes por motivos de traslado de residencia y centro.

En la Tabla 17 se presenta la relación de la muestra participante distribuida en función de la información válida para el análisis, recabada a través de los instrumentos principales empleados en la investigación. Asimismo, también se presenta la distribución por sexo de la muestra participante.

Tabla 17

Distribución de la muestra por cada uno de los instrumentos de recogida de datos

Instrumentos	% Hombres	% Mujeres	% Total
Prueba Pre-test/Post-test	46.8	53.2	94
Cuestionario inicial alumnos	44.0	56.0	100
Cuestionario general docentes	20.0	80.0	95
Cuestionario final alumnos	45.8	54.2	98
Cuestionario final docente	.	100	100

Fuente: elaboración propia.

VI.2.1.4 Variables

De acuerdo con Madrid (2001), en la investigación en el aula de idiomas (IAI) se deben tener en cuenta una serie de variables que ayudan a comprender y explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE, las cuales pueden ejercer una influencia directa o indirectamente en dicho proceso: *variables de contexto*, *variables de presagio*, *variables del proceso* y *variables del producto*.

Por *variables de contexto* se entiende aquellas características concernientes al contexto social, económico, cultural y sociolingüístico del centro y su comunidad. Dentro de estas características también se incluyen la ubicación y los recursos que posee el centro escolar.

Las *variables de presagio* engloban aquellas características individuales relativas al alumnado (estilos cognitivos, edad, motivación, personalidad, etc.) y a los docentes (opiniones, creencias, formación, etc.), las cuales pueden influir en los procesos didácticos.

Por *variables de proceso* se comprenden todas aquellas características relativas al aula de LE y el efecto de la metodología aplicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE. De este modo, en este grupo se incluye el análisis de los recursos y procesos didácticos empleados durante la investigación.

Por último, las *variables de producto* son aquellas relativas a los resultados finales del aprendizaje obtenidos tras la metodología aplicada, los cuales junto con las *variables de proceso y presagio* nos proporcionarán información complementaria que ayudará a explicar dichos datos finales.

En la Figura 52 se muestra el esquema modelo para el análisis y la investigación en la IAI para la enseñanza-aprendizaje de la LE, ilustrado por Madrid (2001).

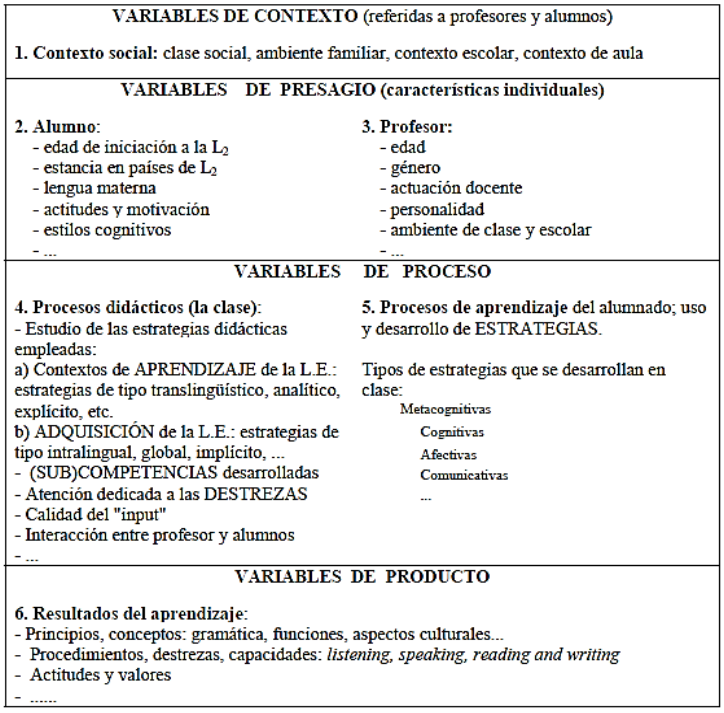


Figura 52. Esquema modelo de las variables que influyen en el análisis y la investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE. Fuente: (Madrid, 2001).

Todas las variables mencionadas anteriormente se han tenido en cuenta en nuestro estudio. De este modo, la información relativa a las *variables de contexto y presagio* se obtuvo mediante la entrevista con la directiva del centro y los docentes tutores del curso implicado en la investigación. Dicha información se encuentra reflejada en el anterior apartado acerca del contexto y los participantes del estudio. Asimismo, en los cuestionarios iniciales que se realizaron previamente a la investigación, se recabó información acerca de las motivaciones y opiniones de los alumnos y docentes. Por otra parte, la información relativa a las *variables de proceso y producto* se recabó mediante la observación diaria de los profesores colaboradores de la investigación, la entrevista y el intercambio de impresiones con los mismos, la realización de los cuestionarios finales y la prueba pre-test/post-test.

Con respecto a las variables principales que influyen en la investigación educativa, se pueden distinguir las siguientes: variables *independientes*, *dependientes* y *extrañas*. En nuestro caso, nos centraremos en estas de acuerdo a la presente investigación.

La *variable independiente* fue la aplicación del proyecto de actuación (la unidad formativa) para el tratamiento de la mejora de la pronunciación en la LE Inglés de los participantes. En cambio, la *variable dependiente* fue el rendimiento fonético en la LE Inglés de los sujetos voluntarios en la investigación.

Con respecto a las *variables extrañas* que estuvieron presentes durante la realización de la investigación, podemos indicar el estado anímico y de concentración del alumnado en los días previos y durante el desarrollo de las actividades complementarias del centro que transcurrieron durante el periodo de realización de la investigación, como el Día Escolar de la No Violencia y la Paz, la visita internacional de docentes del programa Erasmus+ de centros bilingües, Carnaval y las actividades preparatorias a la Semana Cultural, entre otras actividades paralelas que se desarrollaron con los participantes. También, se destacan como variables extrañas que pudieran influir en el estudio, la motivación de los participantes, el nivel de exposición al inglés fuera del aula, la estancia de un estudiante en prácticas y la presencia de la investigadora en la realización de las actividades del proyecto de actuación.

VI.2.1.5 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Para evaluar el proyecto de actuación y poder responder a las preguntas de investigación planteadas, se ha procedido a la selección de una serie de técnicas e instrumentos para la recogida de información. En nuestro caso, debido a la naturaleza de nuestro estudio, nos hemos servido de las técnicas cuantitativas y cualitativas. Bisquerra et al. (2016) resaltan como aspecto positivo y enriquecedor la combinación de técnicas para la recogida de los datos de una investigación educativa, señalando lo siguiente:

> La utilización de distintas técnicas de recogida de información de forma complementaria o bien simultánea es necesaria para poder contrastar y enriquecer la información obtenida sobre la realidad, pues cada una de las técnicas utilizadas nos ofrece una visión particular de la misma. (p.324)

Así pues, de acuerdo con la clasificación de Del Rincón, Latorre, Arnal, y Sans (1995), se establecen tres grandes categorías para la clasificación de las técnicas de recogida de datos: *instrumentos*, *estrategias* y *medios audiovisuales*.

A continuación, sobre la base de la clasificación anteriormente referida, se procederá a definir y explicar las diferentes técnicas e instrumentos empleados en la investigación.

VI.2.1.5.1 Instrumentos

Según Bisquerra et al. (2016), los instrumentos de investigación han de ser medios reales y elaborados por los propios investigadores con el fin de registrar la información o características de los participantes del estudio. Estos se consideran propios de la investigación cuantitativa, puesto que son los más empleados en la metodología empírico-analítica. El objetivo que persiguen los instrumentos es mensurar de la forma más objetiva las variables seleccionadas en un estudio. De este modo, mediante la cuantificación, se pretende delimitar los fenómenos para una mejor claridad de la investigación. Dentro de esta categoría se encuentran como instrumentos los tests, los cuestionarios, las pruebas de papel y lápiz, entre otros.

En nuestro caso, para esta investigación se han confeccionado los siguientes instrumentos: cuatro cuestionarios, un test de pronunciación y una rúbrica para registrar las puntuaciones obtenidas en el test.

VI.2.1.5.1.1 Cuestionarios

Con respecto a los cuestionarios que se emplearon para la recogida de datos, todos ellos fueron confeccionados por la propia investigadora y con carácter anónimo. Todos los cuestionarios diseñados en esta investigación fueron validados por dos expertas: una maestra especialista en LE Inglés de Educación Primaria, y una profesora de universidad, especialista en didáctica de la LE Inglés. De este modo, se diseñaron cuatro cuestionarios para nuestra investigación, que se detallarán a continuación:

- **Cuestionarios iniciales:** estos cuestionarios se aplicaron al principio de la investigación. Se distinguen dos tipos en función del colectivo de participantes al que va dirigido:
    - **Cuestionario CUIA:** este cuestionario (ANEXO 1) adopta el acrónimo de “CUIA” en referencia a “Cuestionario Inicial de los Alumnos” y está dirigido a los participantes menores de la

investigación que cursan sexto de Educación Primaria. Este cuestionario se asocia con los objetivos de investigación **ES1** y **ES4**, y busca dar respuesta a la pregunta de investigación **PI1,** además de servir para el diseño de la unidad formativa del proyecto de actuación. Se pueden distinguir dos partes. La primera parte se encuentra dirigida a recabar información acerca del inicio, perfeccionamiento y uso de la LE Inglés, así como sobre la motivación hacia el idioma y los recursos materiales empleados de forma habitual en el aula de LE Inglés. Esta primera parte del cuestionario se basa en parte en los cuestionarios realizados por Quijada (1998) en su investigación (cuestionario de inicio y perfeccionamiento de la LE; grado de actitud y motivación hacia el aprendizaje del inglés; y actitud con respecto al material curricular), aunque estos han sido enteramente adaptados a las características de la presente investigación. Por otro lado, la segunda parte del cuestionario se encuentra enfocada hacia el conocimiento de los encuestados acerca de sus gustos cinematográficos y literarios.

Así pues, dicho cuestionario se encuentra compuesto por 12 ítems, con preguntas cerradas y semicerradas, preguntas dicotómicas, preguntas de opción múltiple y de escala Likert. De acuerdo a la denominación de Corral (2010) sobre los tipos de cuestionarios, el cuestionario CUIA se clasifica como *mixto*.

- **Cuestionario CUGDOCILI:** este cuestionario (ANEXO 2) adopta el acrónimo “CUGDOCILI” de acuerdo a la denominación “Cuestionario General Docentes: Cine y Literatura”. Este cuestionario se encuentra relacionado con el objetivo de investigación **ES2**, y responde a la pregunta de investigación **PI2**. Este cuestionario se encuentra dirigido hacia el personal docente de Educación Primaria del centro educativo en el que se realiza la investigación, con independencia de su especialidad. De este modo, el propósito que persigue este cuestionario es conocer la opinión y grado de experiencia del profesorado de la etapa Educación Primaria acerca del empleo de los recursos del cine y

la literatura en el aula. Asimismo, también se persigue conocer sus preferencias cinematográficas y literarias.

El cuestionario CUGDOCILI está compuesto por 15 ítems, con preguntas semicerradas y cerradas, dicotómicas, de opción múltiple y de escala Likert. Al igual que el cuestionario CUIA, este cuestionario se clasifica como mixto (Corral, 2010).

- **Cuestionarios finales:** estos cuestionarios se aplican al término de la implementación del proyecto de actuación.
    - **Cuestionario CUFAUF:** este cuestionario (ANEXO 3) responde al acrónimo "CUFAUF" en referencia a "Cuestionario Final Alumnos: Unidad Formativa (proyecto de actuación)" y se encuentra adaptado y orientado a los alumnos de sexto de Educación Primaria. El presente cuestionario se encuentra relacionado con el objetivo de investigación **ES6** y responde de forma complementaria la pregunta de investigación **PI4**. La finalidad de este cuestionario es conocer la opinión de los participantes acerca de la experiencia vivida con el proyecto de actuación, así como el grado de valoración de los mismos con respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE Inglés. Por consiguiente, en el mencionado cuestionario se distinguen dos partes: por un lado, una primera de autoevaluación acerca de los conocimientos adquiridos por los propios participantes tras la implementación de la experiencia, y, por otro lado, una segunda que se dedica a recoger las opiniones de los participantes acerca del proyecto vivenciado.

      De este modo, el cuestionario CUFAUF, de tipo mixto, se encuentra compuesto por 16 ítems, con 13 preguntas cerradas de escala Likert y 3 preguntas abiertas.
    - **Cuestionario CUFDUF:** este cuestionario (ANEXO 4) adopta el acrónimo "CUFDUF" en referencia a "Cuestionario Final Docente sobre la Unidad Formativa (proyecto de actuación)" y se encuentra dirigido a los docentes de la especialidad de LE Inglés de sexto de Educación Primaria. Este cuestionario se encuentra relacionado

con el objetivo de investigación **ES6** y da respuesta de forma complementaria a la pregunta de investigación **PI4**. El propósito de este cuestionario es conocer la opinión de los docentes implicados en la investigación, acerca del proyecto de actuación implementado. De esta manera, en dicho cuestionario se pretende conocer ampliamente la valoración de los docentes especialistas de LE Inglés acerca de la metodología, actividades, recursos, planificación del proyecto, así como las actitudes del alumnado y su proceso de enseñanza-aprendizaje durante la realización del proyecto, y la aportación del proyecto a la experiencia docente.

Así pues, el cuestionario CUFDUF, de carácter mixto, está compuesto por 58 ítems, siendo 54 preguntas cerradas de tipo escala Likert y 4 preguntas de tipo abiertas.

En la Tabla 18, se detalla la relación de cuestionarios anteriormente explicada.

Tabla 18

Denominación de los cuestionarios empleados en la investigación y su correspondencia con los objetivos

Instrumentos	Denominación	N.º ítems	Relación objetivos de investigación
Cuestionario Inicial Alumnos	**CUIA**	12	**ES1** y **ES4**
Cuestionario General Docentes: Cine y Literatura	**CUGDOCILI**	15	**ES2**
Cuestionario Final Alumnos: Unidad Formativa (proyecto de actuación)	**CUFAUF**	16	**ES6**
Cuestionario Final Docente sobre la Unidad Formativa (proyecto de actuación)	**CUFDUF**	58	**ES6**

Fuente: elaboración propia.

VI.2.1.5.1.2 Test de rendimiento fonético y rúbrica de puntuación

Para evaluar el rendimiento fonético de los participantes y detectar las dificultades más frecuentes de pronunciación, se procedió al diseñó de una prueba de *Reading Aloud*. Como se vio en la fundamentación teórica de esta Tesis Doctoral, tenemos muy presente que existen autores que desestiman esta técnica de evaluación, puesto que no permite una producción oral real. Sin embargo, de acuerdo con autores como Underhill (1987) y Celce-Murcia et al. (2017) este tipo

de técnica de evaluación de la pronunciación posee una serie de ventajas, de acuerdo a lo que queramos evaluar y detectar en el alumno. Según Underhill (1987), este tipo de pruebas están concebidas únicamente para la detección específica de dificultades de pronunciación, y permite que aspectos de la producción oral como la pronunciación, entonación y los patrones acentuales sean medidos con una mayor fiabilidad, al permitir una estandarización de la producción oral del discente y posibilitar una comparación de los datos o puntuaciones. También indica que son simples y rápidas de efectuar, ya que los alumnos están familiarizados con este tipo de actividades y, por ello, comprenden lo que han de realizar.

El motivo que nos llevó a la sola aplicación de la técnica de *Reading Aloud* como test de detección de dificultades de pronunciación y la no realización de una entrevista de producción oral a los alumnos fue debido a las circunstancias en las que se desarrolló la investigación. Las particularidades del centro educativo voluntario demandaban que se realizaran estas pruebas en un tiempo limitado para evitar que los alumnos perdieran tiempo de clase y para intentar no romper con la dinámica natural del centro escolar.

Dentro de este marco de investigación, para el diseño del test de rendimiento fonético se tuvieron en cuenta las recomendaciones de Underhill (1987) y Celce-Murcia et al. (2017). De acuerdo con los investigadores anteriormente mencionados, la selección del texto para la aplicación de la técnica *Reading Aloud* ha de ser cuidadosa, adaptándose al alumno y a lo que queremos detectar. Los investigadores también puntualizan que los temas del texto/guion han de ser familiares y cercanos a los alumnos. Además, Celce-Murcia et al. (2017) indican las ventajas de la introducción de guiones con diálogos, puesto que permiten evaluar de forma eficaz los aspectos suprasegmentales.

De este modo, y atendiendo a las recomendaciones de los investigadores mencionados, el test que se confeccionó para el pre-test y el post-test comprendía dos partes (ANEXO 5): un breve fragmento adaptado de la obra literaria *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* y un extracto de un diálogo del guion cinematográfico original de la película homónima. Ambos fragmentos son de prosa conectada y el tema del que versan resulta cercano al mundo de los alumnos,

puesto que reconocen la saga fantástica más famosa y contemporánea de literatura infantil y juvenil, lo que les genera una mayor seguridad y motivación ante la realización de esta prueba delante de un agente externo al centro, como es el caso de la investigadora de la presente tesis. Asimismo, para el diseño del test también se tuvo en cuenta que resultara atractivo y amigable para la edad de los participantes, y por ello se incluyeron ilustraciones acordes con la temática de los fragmentos. También se realizó una cuidadosa selección y adaptación de los mismos fragmentos, procurando que el test recogiera el mayor número posible de fonemas. Si bien es cierto que este test también permite evaluar la correspondencia grafema-fonema, aunque en nuestro caso nos centraremos principalmente en la articulación de los sonidos por parte de los participantes.

En cuanto al procedimiento de aplicación del test, se atendió a las recomendaciones de Underhill (1987). Para ello, se le explicó a cada participante el procedimiento y se permitió a cada uno un tiempo de 5 minutos para que se familiarizara con los fragmentos del test y, posteriormente, se procedió a la realización del mismo. Durante la prueba, se creó un clima afable y humano por parte de la entrevistadora, procurando no cohibir a los participantes. Por ello, durante el proceso no se realizaron anotaciones, sino después de cada participación individual. Asimismo, para la recogida de la información del test de rendimiento fonético y su posterior evaluación, tanto en el pre-test como en el post-test, se registró la producción oral de los alumnos mediante una grabadora de sonido de alta sensibilidad. Esto permitió que más tarde se pudieran analizar los audios, reproduciéndolos numerosas veces para procurar asignar a cada ítem una puntuación lo más objetiva posible.

Para poder evaluar el test de rendimiento fonético, se procedió al diseño y elaboración de una rúbrica (ANEXO 6) para registrar la puntuación, tanto en el pre-test como en el post-test, en función del modo de articulación de los elementos segmentales y suprasegmentales. Para su confección, se basó en la hoja de puntuaciones de la investigación realizada por Quijada (1998), aunque adaptada a esta investigación con las pertinentes modificaciones.

Asimismo, para la elaboración de los criterios de puntuación de los ítems, nos hemos basado en los del investigador anteriormente mencionado, aunque

introduciendo un valor intermedio. En la investigación original de Quijada (1998) se establecían dos valores: “0” para valoración negativa y “1” para valoración positiva de la producción de los sonidos. En nuestro caso, consideramos establecer tres valores para una medición más cercana a la realidad. De este modo, se estableció un intervalo del 0 al 2 para la valoración de los 47 ítems, teniendo el siguiente significado indicado en la Tabla 19:

Tabla 19

Criterio de puntuación del test de rendimiento fonético

Valor	Significado
0	No articula/aplica correctamente
1	Articula/aplica aproximadamente
2	Articula/aplica correctamente

Fuente: elaboración propia

Además, se estableció un índice de frecuencia como criterio de asignación de los valores anteriormente expuestos. De esta forma, para la asignación “0” se consideró un porcentaje de reproducción del aspecto fonético de entre 0-35%, para la asignación del valor “1” entre 35-70%, y el valor “2” entre un 70-100%.

Por otra parte, en la Figura 53 se muestran los aspectos fonéticos que se evalúan en el test.

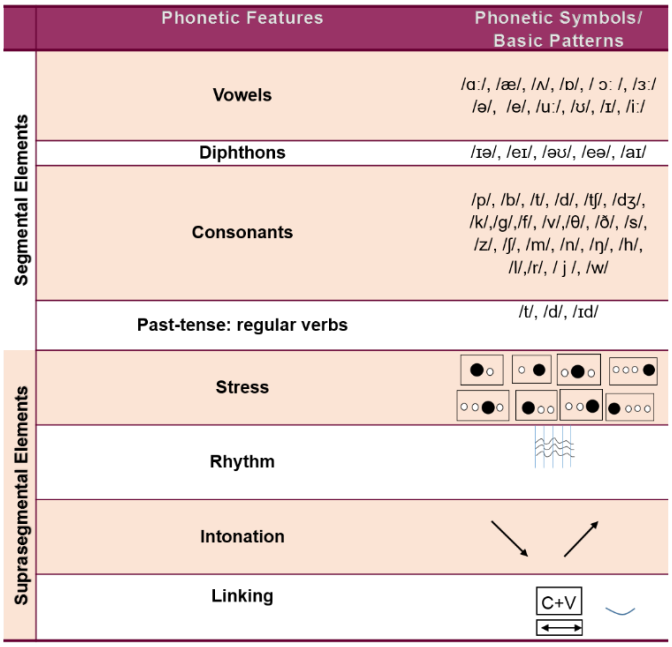


Figura 53. Aspectos fonéticos que se evalúan en el test de rendimiento fonético. Fuente: elaboración propia.

Este test se encuentra asociado con los objetivos **ES3** y **ES6**, y busca dar respuesta a las preguntas de investigación **PI3** y **PI4**.

VI.2.1.5.2 Estrategias

De acuerdo con Bisquerra et al. (2016), las estrategias están consideradas como técnicas características de la investigación cualitativa y permiten la recogida de información de los procesos en los que intervienen el investigador y los participantes, con la finalidad de recabar datos valiosos para la investigación. Estos datos se caracterizan también por encontrarse, en la mayoría de las situaciones, en forma verbal y registrarse en formato de texto. Como ejemplos de esta categoría se encuentran la *observación participante* y las *entrevistas*.

VI.2.1.5.2.1 Observación participante

La observación es una de las técnicas relacionadas con la investigación cualitativa, además ser una fase esencial de la investigación-acción. Existen muchos tipos de modalidades de observación, pero en lo que atañe a este estudio nos centraremos en la *observación participante*. Según Hurtado Melgoza y Hurtado Espinosa (2015), esta modalidad de observación se define como aquella en donde "el investigador participa en la vida diaria del grupo objeto de estudio, interactúa como uno más de sus integrantes con el objeto de obtener información, registrarla e interpretar datos." (p.45). Asimismo, este tipo de observación permite al investigador captar *in situ* los acontecimientos y registrarlos tal y como los observa, desde una perspectiva interna. Por su parte, Bisquerra et al. (2016) indican que "la participación completa en la vida cotidiana permite observar la realidad social en su conjunto, desde una perspectiva holística" (p.324).

En este estudio, el rol de investigador principal y de docente fue asumido por la misma investigadora, aunque también se recurrió a una segunda observadora presente durante la implementación del proyecto de actuación que, en este caso, se trató de la maestra especialista de LE Inglés. De este modo, la participación de la investigadora fue directa e interna, lo que permitió la posibilidad de observar el desarrollo del proyecto de actuación planteado. También, al contar con una segunda observadora integrante del equipo docente del centro educativo, permitió tener una segunda percepción complementaria acerca del desarrollo de las actividades del proyecto. Esto permitió una mayor objetividad, solventando la

posible desventaja indicada por Albert (2007) acerca de esta modalidad de observación, en la cual indica que se podría perder la objetividad si el investigador se encuentra absorbido por los participantes, pudiendo influir en el proceso.

Para la recogida de la información, Hurtado Melgoza y Hurtado Espinosa (2015) señalan que esta depende de la capacidad del investigador para percibir y describir lo que observa. De este modo, de acuerdo a los autores anteriormente mencionados, existen varios tipos de registro observacional atendiendo a la siguiente clasificación: *registros de acuerdo al grado de sistematización*, *registros abiertos o cerrados*, *registros en el sitio o en vivo*, y *registros posteriores*.

En lo que atañe a este estudio, se optó por la construcción de una hoja de observación que actuaba como diario del observador (ANEXO 7). Atendiendo a los diferentes tipos de registros señalados por Hurtado Melgoza y Hurtado Espinosa (2015), nuestro registro de observación se describe de la siguiente forma:

- **Registro de acuerdo al grado de sistematización**: en nuestro caso, recurrimos a un registro de tipo *sistematizado parcial*, debido a que combina los aspectos de la observación sistematizada con la observación no sistematizada.
- **Registros abiertos o cerrados**: atendiendo a esta categoría, nuestra hoja de observación se incluye en los registros de tipo categórico y descriptivo.
- **Registros en el sitio o en vivo:** nuestro registro observacional se apoya en el tipo de registro por notas de campo.
- **Registros posteriores:** de acuerdo al diseño de nuestro registro observacional, nuestra hoja de observación se comportaría también como un diario observacional, puesto que permite recoger las reacciones, opiniones y sentimientos de los alumnos, así como las opiniones e intercambios de impresiones entre la maestra especialista y la investigadora.

De este modo, las hojas de registro observacional que se emplean en esta investigación forman en su conjunto un diario observacional, que por un lado se encuentra sistematizado por categorías, pero, por otro lado, se encuentra también

no sistematizado, debido a que, para completar las mismas, se ha de realizar en forma de enunciados o de texto. Así pues, en las mismas hojas se registran anotaciones complementarias al estudio acerca de lo transcurrido en el aula durante la implementación del proyecto de actuación, así como los comentarios, opiniones y percepciones de los docentes colaboradores en la investigación realizada en el ámbito de Educación Primaria.

VI.2.1.5.2.2 Entrevistas

Puesto que el presente estudio hunde sus raíces en la investigación-acción, la entrevista se hace un componente esencial en este tipo de estudio. Estas son imprescindibles para establecer un contacto y una estrecha relación entre el investigador y los maestros implicados, y asegurar una colaboración conjunta durante el estudio. Por ello, en esta investigación, para la puesta en práctica del proyecto de actuación, se realizaron numerosas entrevistas, teniendo estas lugar al inicio, a lo largo de la implementación, y al final del proyecto.

De este modo, se realizaron ocho entrevistas presenciales iniciales con el objetivo de establecer un contacto con la comunidad educativa del centro voluntario y los docentes implicados en la investigación y poder explicar las características del proyecto de actuación. Asimismo, durante las mismas entrevistas iniciales se negociaron las actuaciones del proyecto (como las actividades, los criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, planificación, recursos disponibles y necesarios, etc.), adaptándolas a la programación de aula y de las actividades del centro.

Durante la puesta en práctica del proyecto, se realizaron seis entrevistas, todas ellas de forma semanal. Estas entrevistas sirvieron para coordinar las diferentes actuaciones del proyecto, concretar los días destinados para las reuniones con los padres colaboradores del proyecto, toma de decisiones y recogida de opiniones y sugerencias.

Al término de la puesta en práctica del proyecto de actuación, se realizaron tres entrevistas para intercambiar impresiones, reflexionar sobre el proyecto y proveer últimas informaciones.

Todas estas entrevistas de carácter presencial ayudaron para la preparación de la implementación del proyecto de actuación, así como para obtener información

acerca de las opiniones y sugerencias de la comunidad escolar participante. Estas aportaciones enriquecieron y complementaron el análisis posterior de los resultados, los cuales se presentarán en el próximo capítulo.

VI.2.1.5.3 Medios audiovisuales

Bisquerra et al.(2016) definen esta tercera categoría como recursos que posee el investigador para registrar la información que selecciona. Dentro de esta categoría se incluyen las cámaras de vídeo, las cámaras de fotos y las grabadoras de sonido. Estos recursos se denominan formalmente como registros tecnológicos y permiten captar en vivo los hechos, situaciones, conductas de comportamiento de los participantes y acciones, asegurando una información verídica, global y fiel de los hechos objeto de estudio para la investigación.

En este estudio se emplearon como registros tecnológicos una grabadora de sonido, una cámara digital y una cámara fotográfica. Como se mencionó anteriormente, la grabadora de sonido de alta sensibilidad se empleó para las pruebas de pre-test y post-test para registrar la producción oral de los participantes durante la realización del test de rendimiento fonético. Ello permitió que posteriormente se pudieran analizar los audios con mayor detenimiento y tener una evidencia científica de la prueba. Por otra parte, la cámara digital y la cámara de fotos fueron empleadas para captar la información acerca del proceso desarrollado durante el proyecto de actuación, estableciéndose momentos seleccionados. Además, la cámara digital se empleó también para la realización de los proyectos finales de los participantes, los cuales se explicarán más delante de forma más detallada.

VI.2.1.6 Procedimiento de la investigación

La presente investigación consiste en un proyecto experimental en el que se pretende realizar una primera toma de contacto con el problema detectado y comprobar la efectividad del proyecto de actuación diseñado para solucionar las dificultades encontradas. De este modo, con esta primera implementación del proyecto de actuación se pretende observar sus efectos sobre el problema detectado y reflexionar sobre el diseño didáctico para introducir las mejoras necesarias en un futuro.

Asimismo, como se indicó en la fundamentación teórica, las investigaciones y trabajos de Quijada (1998), Pardo Díaz (2000) y Kebble (2008) suponen el soporte y base para el diseño de esta investigación.

Así pues, siguiendo las fases que adaptamos en el apartado VI. 2.1.2., el procedimiento que se siguió para el desarrollo de la presente investigación se encuentra dividido en ocho fases:

- **Fase 1. Preparación previa para la investigación de campo**

En esta fase se procedió primero a la revisión de la literatura científica existente sobre el problema (en este caso, la presencia de errores en la pronunciación que afectan al desarrollo de la producción oral de la LE Inglés) y al análisis de trabajos previos del tema seleccionado para el diseño de nuestro proyecto de actuación. De esta forma, también se delimitó el marco de investigación, los objetivos del estudio y a quienes iba enfocado el mismo.

Posteriormente, se realizó la planificación de la investigación y de la propuesta didáctica dirigida a sexto de Educación Primaria. Después, se comenzó con el diseño de los materiales didácticos y de las primeras actividades para la mejora de la pronunciación, con un carácter global y centrados en la dificultades señaladas por Kenworthy (1987) en los aprendices españoles de LE Inglés. Asimismo, se diseñó el test de rendimiento fonético y la rúbrica de puntuación. De igual modo, se confeccionaron los cuestionarios para la investigación y se procedió al envió de estos a los expertos para la validación de los mismos. También, se inició el diseño de las actividades encaminadas a trabajar los aspectos técnicos básicos del cine y se elaboraron los primeros instrumentos de evaluación.

Una vez realizada la primera planificación del proyecto de actuación, se emprendió la búsqueda de centros educativos de Educación Primaria que desearan participar en la investigación y, entre los centros educativos voluntarios, se seleccionó uno para su implementación.

De este modo, al inicio del curso escolar 2018-2019 se iniciaron las primeras tomas de contacto y entrevistas con la directora del centro y con las tutoras del alumnado de sexto de Educación Primaria, siendo una de ellas la especialista en LE Inglés encargada de impartir las asignaturas de inglés en ambas líneas. Este

primer contacto sirvió para que el proyecto de la propuesta diseñada se incluyera en la PGA del centro y en la programación de aula de ambas tutoras. Del mismo modo, se llevaron a cabo las negociaciones necesarias con ambas tutoras para la implementación del proyecto. De esta manera, a petición de las mismas y de la directiva del centro, se tomó la decisión de suprimir el grupo de control y de llevar a cabo el proyecto experimental en ambas líneas, para que todos los alumnos se beneficiaran de la propuesta educativa y no sufrieran sesgo alguno durante la investigación. También, a solicitud de la tutora de uno de los grupos, con especialidad generalista, se negoció que el proyecto tuviera un carácter interdisciplinar con el área de Lengua Castellana y Literatura, siendo una de las sesiones del proyecto llevadas a cabo en dicha área. De esta forma, las actividades del proyecto relacionadas con las técnicas cinematográficas se extrapolaron también al área de Lengua Castellana y Literatura.

Por otra parte, a solicitud de la maestra especialista en LE Inglés, se negoció la reducción del número de sesiones (limitándose estas a 14), la relación de los contenidos del proyecto con los existentes dentro de la programación de aula (con la consiguiente adaptación e introducción de contenidos y actividades procedentes del libro de texto *High Five! 6*), así como la temporalización del periodo de implementación del proyecto, situándose este en el segundo trimestre. Además, se pactó y concretó que la encargada de llevar a cabo la implementación del proyecto sería la propia investigadora, adoptando el rol de docente e investigador al mismo tiempo. De este modo, tras dichas negociaciones, se decidió que el formato adecuado para llevar a cabo el proyecto de actuación sería mediante el diseño de una unidad formativa.

Posteriormente, se procedió al segundo diseño del proyecto, confeccionándose en forma de unidad formativa, adaptándolo a la programación de aula, continuando con la elaboración de los materiales didácticos. Al mismo tiempo, durante el periodo del primer trimestre del curso 2018-2019, se establecieron sucesivas entrevistas con las tutoras de ambos grupos para la coordinación del proyecto y proporcionar la información necesaria para la comunicación del proyecto a los alumnos y los padres o tutores de los mismos.

Tras recibir el informe favorable del CEI (Comisión de Ética de Investigación) para seguir adelante con la investigación en el centro voluntario, la investigadora se reunió con los participantes del estudio y se les explicó de forma presencial en qué consistía el proyecto, los objetivos, beneficios del mismo, y los derechos que les amparaban, así como el carácter voluntario de la investigación. Seguidamente, se procedió a la distribución de los documentos de consentimiento del informado y la hoja con la información del proyecto que se les había explicado, junto con los datos de contacto de la investigadora. Se les permitió un periodo de reflexión en sus casas y se estableció una fecha de entrega de los documentos de consentimiento del informado para los sujetos que desearan participar en la investigación. Por otra parte, se recibieron los primeros consentimientos por parte de la directiva del centro y las tutoras de los grupos implicados.

A principios del mes de enero del año 2019 se procedió a la recogida de los impresos de consentimiento de los participantes, siendo esta aceptada por todos. De esta manera, se estableció el cronograma del proyecto de actuación con las tutoras del centro y se dio inicio a la investigación de campo.

- **Fase 2. Distribución y recolección de cuestionarios iniciales/generales**

Durante las horas lectivas indicadas por las tutoras colaboradoras del estudio, la investigadora se desplazó al centro voluntario para la explicación y distribución de los cuestionarios iniciales para los alumnos de sexto de Educación Primaria, indicándoles el carácter voluntario de los mismos y agradeciendo la colaboración. Asimismo, la investigadora estuvo presente en las aulas donde se completaron los cuestionarios por si era necesario resolver dudas en cuanto a la comprensión de las preguntas. La recogida de los cuestionarios se realizó durante el mismo día de la distribución.

Con respecto a los cuestionarios generales de carácter voluntario para los docentes, estos se distribuyeron en función de la participación voluntaria de los maestros de Educación Primaria del centro, y se recogieron a lo largo de segundo trimestre.

- **Fase 3. Realización del pre-test**

En los días lectivos concretados con las tutoras colaboradoras, se llevó a cabo la realización del test inicial de rendimiento fonético. Este se realizó durante tres días y en los espacios que existían disponibles en el centro en los distintos momentos, procurando, en la medida de lo posible, que estos espacios tuvieran buenas condiciones acústicas.

El pre-test, como se explicó anteriormente, consistió en la lectura en voz alta individual de un texto de 255 palabras para evaluar el rendimiento inicial fonético de cada alumno. Dichas lecturas en voz alta se registraron por medio de una grabadora de voz. Para que el alumno participante se sintiera seguro y cómodo, solo se limitó a la grabación de su voz durante la lectura. Las anotaciones se realizaron tras la finalización de cada intervención. Posteriormente, fuera del centro escolar, se procedió al análisis de cada una de las grabaciones, con la ayuda de la hoja de registro de puntuaciones y las breves anotaciones observadas *in situ*.

Cada prueba duró 5 minutos, aunque, como se comentó anteriormente, se le permitió previamente 5 minutos más a cada alumno para que se familiarizara con el texto, de acuerdo a las recomendaciones de Underhill (1987), que en algunos casos resultó ser algo menor por indicaciones del alumno. Por ello, distinguimos entre la duración de la prueba en sí, siendo está expresamente de 5 minutos, y la duración previa a la iniciación de la misma, siendo aproximadamente otros 5 minutos, dependiendo de las necesidades de cada participante.

- **Fase 4. Desarrollo de un plan de acción para mejorar los problemas de pronunciación más recurrentes**

Tras el análisis del pre-test, se procedió al diseño definitivo de la unidad formativa, teniendo en cuenta los problemas de pronunciación más frecuentes observados en el test. En este caso, se delimitaron las dificultades de dicción encontradas a la pronunciación de los verbos regulares en pasado y a los aspectos suprasegmentales, trabajándose el resto de dificultades en el proyecto de forma global.

De este modo, la unidad formativa contenía actividades de entrenamiento fonético por medio de actividades lúdicas relacionadas con el cine, la literatura, juegos y técnicas de dramatización. Asimismo, la unidad formativa siguió una metodología basada en el ABP y el ABT, cuyo *Proyecto Final* consistía en la realización de un cortometraje.

- **Fase 5. Puesta en práctica del plan y observación de los efectos de la acción en los contextos en que ocurre**

Una vez realizado el diseño definitivo del proyecto, se volvió a explicar a los docentes implicados en la investigación y, tras el visto bueno, se procedió a la puesta en práctica de la unidad formativa. Esta constó de 14 sesiones que fueron llevadas a cabo durante las horas de las asignaturas de Inglés, Profundización y Lengua Castellana y Literatura. Por otra parte, la duración del proyecto abarcó los meses de febrero, marzo y abril del curso 2018-2019.

Durante la puesta en práctica del proyecto, la maestra especialista de LE Inglés estuvo presente en el aula, actuando de observadora externa y la investigadora adoptó el rol de docente y observadora interna. En la sesión del proyecto que se llevó a cabo en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, la maestra generalista adoptó el rol de observadora externa y la investigadora siguió adoptando la figura de docente y observadora interna del proyecto de actuación.

Mientras se realizaba la implementación del proyecto de actuación, se efectuaron varias entrevistas/reuniones con los docentes implicados y las familias colaboradoras con las actividades que se estaban desarrollando.

De este modo, a lo largo del proceso de la puesta en práctica del proyecto, la investigadora estuvo manteniendo intercambios de impresión con las docentes acerca de las sesiones, resolviendo dudas, colaborando en la coordinación de las maestras con las familias colaboradoras (estableciendo un contacto directo con las mismas) y revisando la planificación del proyecto de forma conjunta con las maestras colaboradoras, de acuerdo a las necesidades que iban surgiendo.

- **Fase 6. Distribución y recolección de los cuestionarios finales**

Tras la finalización de la unidad formativa, se procedió a la distribución de los cuestionarios finales sobre la experiencia, tanto a los docentes colaboradores como a los alumnos participantes. La cumplimentación de los mismos se contempló dentro de la última sesión de la unidad formativa, puesto que, en el caso de los alumnos, implicaba la autoevaluación.

La recogida de los mismos se realizó al término de la sesión, llevada a cabo en diferentes horas con sus respectivos grupos.

- **Fase 7. Realización del post-test**

Se concretaron tres días con las docentes colaboradoras para la realización del post-test. Se siguió el mismo procedimiento que en el pre-test, llevándose a cabo en los espacios disponibles en el centro educativo, acordados con la directiva del centro, procurando que estos fueran lugares tranquilos y con buena acústica.

Al igual que el pre-test, la duración del post-test fue de 5 minutos por participante, asignándole previamente otros 5 minutos (aproximadamente) a cada uno, para que se familiarizase con el texto y el entorno.

- **Fase 8. Reflexión sobre los efectos del proyecto de actuación diseñado**

Con los datos que se obtuvieron en la investigación, se procedió al análisis descriptivo y cuantitativo de los datos, por medio del paquete estadístico *SPSS Statistics* versión 19 y *Microsoft Excel 2013* versión 15.0. Asimismo, se efectuó la reflexión sobre los resultados obtenidos y sobre la experiencia de la implementación del proyecto de actuación.

A continuación, en la Figura 54 se muestra un esquema del flujo de trabajo que se siguió en esta investigación.

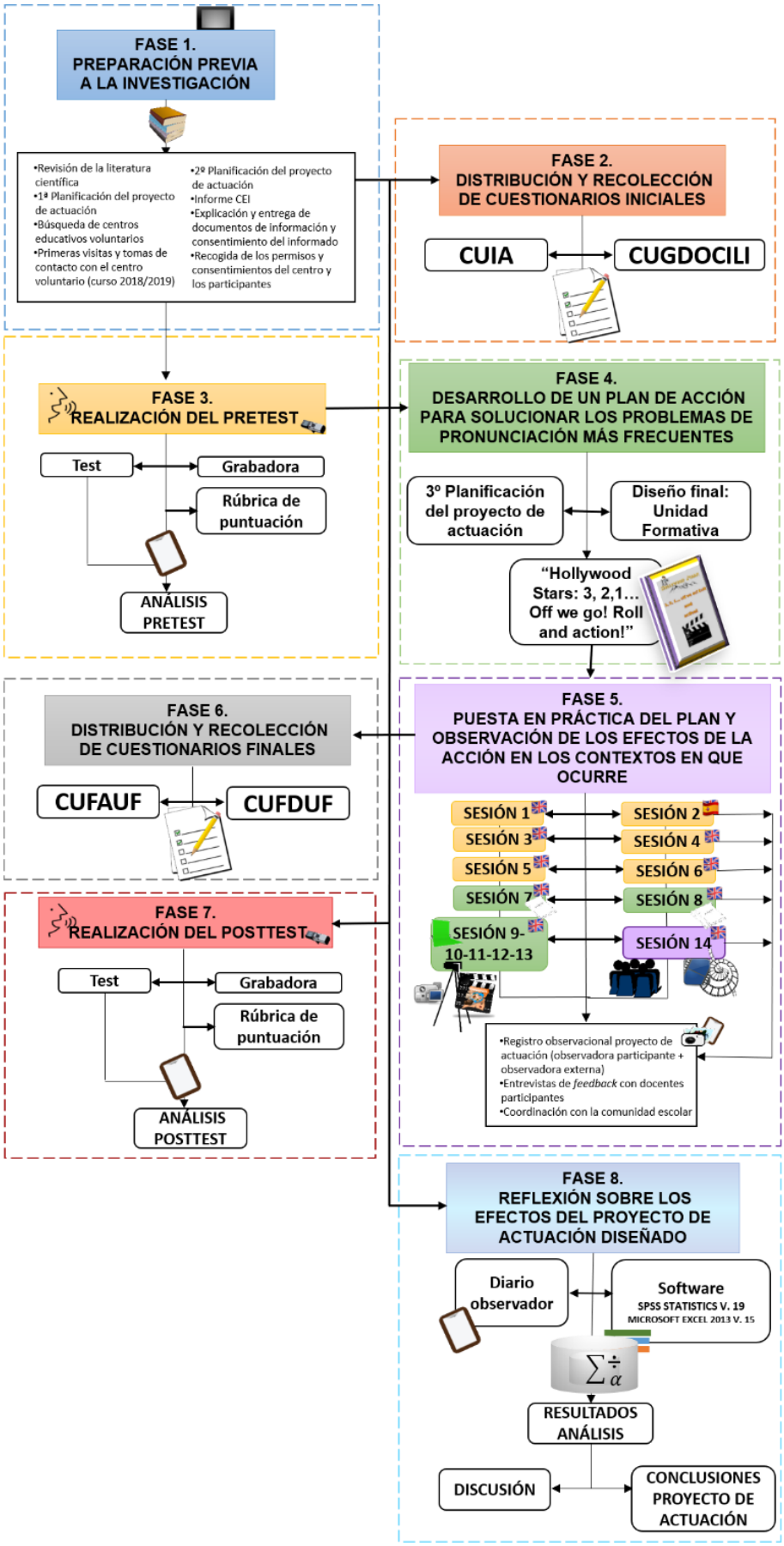


Figura 54. Esquema flujo de trabajo seguido en esta investigación. Fuente: elaboración propia.

VI.2.1.7 Aspectos éticos de la investigación educativa

La investigación educativa, al igual que sucede en otros campos, se encuentra regulada por unos códigos éticos para asegurar y velar por unas políticas que preserven una conducta ética y legal por parte de los investigadores. Esta también vela por la protección de los participantes de la investigación.

Existen numerosas asociaciones de investigación educativa que están sensibilizadas por las personas participantes en la investigación, y, por lo tanto, por las prácticas que se desarrollan a lo largo del proceso investigador. Ejemplos de ellas son la *American Psychological Association* (en adelante, APA) y la *American Counseling Association* (en adelante, ACA). Bisquerra et al. (2016) exponen que estas asociaciones dieron lugar a la elaboración de unos códigos deontológicos para la investigación educativa, en el que se recogen las normas, valores, obligaciones, funciones, conductas éticas y prácticas que han de seguir los investigadores. De este modo, Bisquerra et al. (2016), a través de diversos autores (Baltes, Reese y Nesselroade, 1981), muestran nueve preceptos que ha de seguir el investigador en educación, los cuales están extraídos de las *Normas éticas para la investigación con sujetos humanos* elaboradas por la APA, y que consideramos importante citarlos a continuación:

- Evaluar la aceptabilidad ética de lo que se propone investigar.
- Establecer y mantener una práctica ética durante la investigación.
- Informar a los que participan de las características de la investigación.
- Establecer una relación sincera y honesta con los participantes.
- Respetar la libertad individual a participar en cualquier momento de la investigación.
- Establecer un acuerdo claro entre investigador y participantes que defina con exactitud las responsabilidades de cada uno en la investigación.
- Proteger a los participantes de los riesgos físicos o mentales o de cualquier incomodidad.

- Informar de los resultados de la investigación y como serán utilizados.
- Mantener la confidencialidad de la información que se recoja de los participantes. (p.82)

Todos estos preceptos se siguieron en la presente investigación, por medio de la supervisión y aprobación por parte del Comité Ético de Investigación Clínica, perteneciente a la CEI de la Universidad de Murcia. De este modo, el proceso que se siguió para garantizar el buen cumplimiento de las normativas éticas de investigación fue el siguiente:

a) Se elaboraron varios documentos para la solicitud de permisos para la investigación y hojas informativas acerca del estudio, todos ellos con la misma información, pero adaptados a los perfiles a los que iban dirigidos, para facilitar la comprensión y claridad de la investigación, siendo los siguientes: tres documentos de consentimiento del informado dirigidos a los diferentes perfiles participantes y colaboradores de la investigación (directiva del CEIP, profesores implicados en la investigación, así como alumnos y padres/tutores de estos[34]); un documento de información para los participantes acerca del proyecto de investigación (ANEXO 8); y una solicitud de informe de evaluación para la CEI.
b) Se solicitó la valoración del proyecto de investigación a Protección de Datos y, posteriormente, se recibió el visto bueno del mismo y fue comunicado al CEI.
c) Se envió la solicitud de informe de evaluación al Comité Ético de Investigación Clínica del CEI de la Universidad de Murcia junto con toda la documentación especificada en el apartado a), y, posteriormente, se recibió un informe favorable (ANEXO 9).
d) Se explicó de forma presencial el proyecto de investigación y su propósito a todos los participantes implicados en ella. Tras la conformidad de los mismos, se procedió a la distribución individual de los documentos "Declaración de Consentimiento del Informado" y de las hojas de información para aquellas personas que desearan participar en la investigación.

[34] La solicitud de permiso para los alumnos era el mismo documento que para los padres/tutores, es decir, en un solo documento daban permiso tanto el alumno como sus progenitores o tutores.

e) Se dejó un periodo de tiempo considerable de tres semanas a los participantes menores y padres/tutores de los mismos para que pudieran reflexionar con detenimiento y considerar la participación en la investigación de carácter voluntario y con derecho a la revocación del consentimiento, además de proporcionar en la misma hoja de información los medios de contacto con la investigadora (en caso de que tuvieran alguna duda) y la declaración de privacidad y protección de los datos de los participantes mediante el proceso de anonimización y disociación.
f) Se recogieron las declaraciones de consentimiento de los informados, que en el caso de los participantes menores, este fue firmado tanto por ambos progenitores o tutores como por los menores.

De este modo, para la presente investigación se siguieron también los principios éticos generales del *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct* de la APA (2017) y también los principios básicos de respeto, competencia, responsabilidad e integridad de la investigación del *Code of Ethics and Conduct* de *The British Psychological Association* (2018).

Por consiguiente, se garantizó el cumplimiento de los códigos éticos respecto a los participantes de la investigación (Bisquerra et al., 2016), recibiendo la aprobación institucional del CEI (de acuerdo al estándar 8.01 de la APA), solicitando el consentimiento del informado a los participantes voluntarios que se involucraban en la investigación (de acuerdo a los estándares 3.10 y 8.02 de la APA), garantizando las privacidad y confidencialidad de los datos de los mismos (de acuerdo al estándar 4.01 de la APA), y realizando una estancia en el campo en el que se desarrollaba la investigación, estableciéndose un contacto directo en forma de presentación ante todos los participantes implicados. De este modo, se informó a los participantes acerca de la investigación, su propósito, la naturaleza voluntaria de la participación de los mismos, duración estimada del estudio, los beneficios tanto para los sujetos participantes como para la investigación, sus derechos de no participación o revocación del consentimiento en cualquier momento de la investigación, el proceso de recogida de los datos y tratamiento de los mismos, y los datos de contacto de la investigadora principal (de acuerdo al estándar 8.02 de la APA).

Además, se informó a los participantes que la participación en el proyecto de investigación implicaría la grabación de voz para el test y la toma y grabación de imágenes para la realización de los cortometrajes, utilizando los permisos de imagen del centro educativo, preservando el anonimato de los mismos (de acuerdo a los estándares 4.03 y 8.03 de la APA). También se garantizó y veló por el respeto de la dignidad de los participantes, evitando causar perjuicio alguno a los implicados en la investigación, procurando la integración, la tolerancia y teniendo sumo cuidado para evitar la discriminación (de acuerdo a los estándares 3.01 y 3.04 de la APA).

Por otra parte, en esta investigación también se veló por el cumplimiento de los códigos éticos respecto al desarrollo del trabajo de investigación y la difusión de los resultados (Bisquerra et al., 2016), garantizando la veracidad, autenticidad, honestidad, legitimidad y autoría de la investigadora de todo el proceso investigador realizado en esta Tesis Doctoral, evitando el plagio, el falseamiento de los datos y cualquier conducta reprobable que vaya contra los principios de la ética de investigación (de acuerdo a los estándares 5.01 y 8.11 de la APA). Asimismo, fueron citadas y referenciadas todas las fuentes consultadas para esta investigación, reflejando en todo momento la autoría de estas. En cuanto a la recogida de la información y tratamiento de los datos se preservó la confidencialidad (de acuerdo al estándar 4.01 de la APA), además de someterse al proceso de anonimización y disociación para la difusión de los resultados, como se indicó anteriormente.

VI.2.2 Metodología didáctica en el aula de LE Inglés de Educación Primaria: Proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!*

En este apartado se procederá a la explicación de las características del proyecto de actuación diseñado, es decir, la propuesta didáctica. Como se pudo observar en el apartado VI. 2.1, el proyecto de actuación se adaptó en forma de unidad formativa para facilitar la implementación del mismo en el periodo acordado con el centro educativo voluntario. Esta unidad formativa que se elaboró, se puede consultar de forma íntegra a partir del código QR mostrado en la Figura 55.



Figura 55. Unidad formativa *Hollywood Stars: 3, 2, 1...Off we go! Roll and action!* Fuente: elaboración propia.

De este modo, en esta sección del capítulo nos limitaremos a realizar una descripción de la unidad formativa, sus actividades y materiales que la conforman, así como su relación con el currículo de Educación Primaria (Decreto n.º 198/2014).

VI.2.2.1 Contextualización

El proyecto de actuación se desarrolló durante el segundo trimestre del curso escolar 2018/2019, en un centro educativo bilingüe de la ciudad de Murcia. Este se dirigió a los alumnos de sexto de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 11 y 12 años, distribuidos en dos grupos bilingües (6ºA y 6ºB) de veinticinco alumnos. En cada grupo se hallaba un discente ACNEAE, para los que se emplearon los materiales específicos de *Worksheets for Lower Levels* que se elaboraron en este proyecto, aplicándose estos cuando el nivel de ciertas actividades del proyecto no podía ser seguido por ellos. Asimismo, nos gustaría señalar que el diseño del proyecto de actuación está concebido para integrar la participación de todos los discentes, puesto que nuestra intención es el desarrollo de la creatividad en los mismos, especialmente durante las sesiones de rodaje, sin perder de vista el objetivo principal de la mejora de la pronunciación en la LE Inglés de la presente investigación. Por otra parte, aunque no se dio el caso, se elaboraron también para este proyecto materiales curriculares para los alumnos con niveles

más avanzados, bajo el nombre *Worsheets for Upper Levels*. Todo este material se puede consultar a partir del código QR mostrado en la Figura 56.



Figura 56. Material curricular elaborado para la atención a la diversidad. Fuente: elaboración propia.

Debido al carácter atractivo e innovador del proyecto, la maestra generalista de Educación Primaria, y tutora de uno de los grupos participantes en esta investigación, solicitó realizar una experiencia similar, pero adaptada a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura que impartía. En este caso, con el libro de lectura que llevaban: *Veinte mil leguas de viaje submarino*, de Julio Verne. Por este motivo, este proyecto se realizó de forma interdisciplinar con el área de Lengua Castellana y Literatura, siendo una de las sesiones sobre aspectos técnicos básicos del cine (lenguaje cinematográfico) llevada a cabo en la hora del área de Lengua Castellana y Literatura.

En cuanto al diseño de la unidad formativa, se presentó ante los alumnos como el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!*, el cual se trata de un nombre representativo de la unidad, puesto que iban a aprender sobre el mundo del cine, especialmente los aspectos técnicos básicos para la realización de cortometrajes. Este título también tiene la intención de proveer motivación extrínseca e intrínseca a los alumnos, aprendiendo el proceso de realización de cortometrajes, al mismo tiempo que mejoran su pronunciación. Además, el mismo título recoge parte del lenguaje real empleado en los sets de rodaje, integrando el

nombre de la localización internacionalmente conocida como la “Meca del Cine” y base de las factorías cinematográficas más importantes a nivel mundial.

En esta misma línea, para facilitar la implementación del proyecto y no alterar el normal funcionamiento de las clases del centro voluntario, la unidad diseñada se vinculó a una de las unidades formativas establecidas en la programación de aula del área de Inglés, específicamente con el tema 8 *Let’s Dream*, procedente del material curricular de *High Five! 6* de Shaw y Shed (2018a, 2018b). La mencionada unidad versa acerca de las actividades que se pueden realizar en una isla tropical y sobre situaciones hipotéticas. Estas temáticas (especialmente la primera) nos permiten relacionarlas con la historia de *La isla del tesoro*, motivo por el cual se seleccionó dicha unidad. Por lo tanto, los temas que conciernen a la unidad formativa diseñada para el proyecto de actuación son el cine y la isla tropical.

Para la realización de las actividades de la unidad formativa, fue necesario que los alumnos previamente leyeran la novela gráfica *Treasure Island*, adaptación de la obra de R.L. Stevenson realizada por Coleman, Perrin y Rebis (2014). La selección del formato de novela gráfica para los alumnos, como se justificó anteriormente en el marco teórico, fue debido al carácter atractivo que posee y a la facilidad de su lectura por el hecho de estar apoyando el lenguaje verbal con el lenguaje visual (Guzmán, 2018). Asimismo, este formato servirá de base y guía para la realización de los *storyboards* del cortometraje, puesto que el lenguaje visual del cómic está relacionado con el lenguaje visual cinematográfico, como se vio en el *Capítulo V*. Por otra parte, la elección de la obra de R.L. Stevenson como tema para la realización de los cortometrajes también estaba ligado a la temática de la Semana Cultural elegida por el centro educativo voluntario, estando dedicada la misma al mar.

Finalmente, en la siguiente Figura 57 se muestra el cronograma del proyecto de actuación *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!*, que se siguió para su implementación y que se facilitó a los docentes para coordinar las actividades de la unidad formativa.







FECHAS	TAREAS/SESIONES	COMENTARIOS
DICIEMBRE-ENERO	Lectura del cómic "Treasure Island"	Los alumnos deberán haber leído el cómic antes del mes de febrero.
MIÉRCOLES 16 ENERO 2019	Cuestionarios iniciales: -cuestionario general alumnos 6ºA y 6ºB -cuestionario general profesores.	El cuestionario durará 5 minutos. El cuestionario de los alumnos se realizará en la hora de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.
JUEVES 17 MIÉRCOLES 23 MIÉRCOLES 30 ENERO	Pre-test	La prueba durará 5 min por alumno. Se irá llamando individualmente a los alumnos para realizar la prueba.
COMIENZO DE LA UNIDAD FORMATIVA		
VIERNES 1 FEBRERO	6ºA: sesión 1 6ºB: sesión 1	6ºA: Inglés 6ºB: Inglés
LUNES 4 FEBRERO	6ºA: sesión 2 6ºB: sesión 2	Se realizará en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.
MARTES 5 FEBRERO	6ºA: sesión 3 6ºB: sesión 3	6ºA: Inglés 6ºB: Inglés
MIÉRCOLES 6 FEBRERO	6ºA: sesión 4	6ºA: Inglés
JUEVES 7 FEBRERO	6ºB: sesión 4	6ºB: Inglés
VIERNES 8 FEBRERO	6ºA: sesión 5 6ºB: sesión 5	6ºA: Inglés 6ºB: Inglés
MARTES 12 FEBRERO	6ºA: sesión 6 6ºB: sesión 6	6ºA: Inglés 6ºB: Inglés
MIÉRCOLES 13 FEBRERO	6ºA: sesión 7	6ºA: Inglés
JUEVES 14 FEBRERO	6ºB: sesión 7	6ºB: Inglés
VIERNES 15 FEBRERO	6ºA: sesión 8 6ºB: sesión 8	6ºA: Inglés 6ºB: Inglés
RODAJE		
MARTES 19 FEBRERO	6ºA: sesiones 9 y 10 6ºB: sesiones 9 y 10	6ºA: Inglés y Profundización 6ºB: Inglés y Profundización
MIÉRCOLES 20 FEBRERO	6ºA: sesión 11	6ºA: Inglés
JUEVES 21 FEBRERO	6ºA: sesión 12 6ºB: sesión 12	6ºA: Profundización 6ºB: Inglés y Profundización
VIERNES 22 FEBRERO	6ºA: sesión 13 6ºB: sesión 13	6ºA: Inglés 6ºB: Inglés
FINALIZACIÓN UNIDAD FORMATIVA		
VIERNES 1 MARZO	6ºA: sesión 14 6ºB: sesión 14 -Cuestionario final alumnos -Cuestionario final profesores implicados en el proyecto	Tendrá lugar en la asignatura de Inglés. Se realizarán en esta misma sesión los cuestionarios finales.
FINALIZACIÓN PROYECTO		
MARTES 5 MIÉRCOLES 6 MARTES 12 MARZO	Post-test	La prueba durará 5 min por alumno. Se irá llamando individualmente a los alumnos para realizar la prueba.
VIERNES 12 ABRIL	Proyección de los cortos	Festival de Cine "Semana Cultural El Mar".

Figura 57. Cronograma proyecto *Hollywood Stars: 3, 2, 1… Off we go, roll and action!* durante el curso 2018-2019. Fuente: elaboración propia.

VI.2.2.2 Metodología didáctica

El presente proyecto de actuación, adaptado en forma de unidad formativa, se basa en el enfoque comunicativo, puesto que ofrece oportunidades para emplear la LE/L2 como herramienta para el desarrollo de las actividades que permitirán lograr la competencia adecuada para afrontar el *Proyecto Final*, en la que

necesariamente se pondrán en juego las cuatro destrezas de la lengua. En esta misma línea, la unidad formativa sigue un método mixto, puesto que combina cuatro tipos de metodología didáctica: el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje colaborativo, el ABT y el ABP. La presencia de las dos primeras metodologías es debido a la existencia, por un lado, de una interdependencia positiva entre los alumnos para lograr el mismo objetivo, en este caso, la realización del cortometraje; y por otro lado, todos deberán aportar de forma simultánea en las tareas para llegar a la solución de las mismas. En la Figura 58 se ilustra el modelo de organización que se siguió en el proyecto de actuación diseñado en la presente Tesis Doctoral.



*Figura 58.*Diagrama modelo de organización de los alumnos y equipos para el logro del objetivo común: la producción del cortometraje. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la presencia de las dos últimas metodologías, se debe a que, por un lado, se seguirán las fases del ABT descritas por Norris (2009); pero, al mismo tiempo, se conservarán una serie de características propias de la metodología ABP, puesto que el proyecto que desarrollarán los alumnos será entretenido, auténtico, motivador y desafiante (Larmer y Mergendoller, 2010b), y a su vez implicará la experimentación e investigación acerca de las técnicas cinematográficas para la realización de películas. De este modo, debido a la peculiaridad de combinación de estas metodologías, la denominación que tendrá la tarea final que los alumnos

realizarán, será la de *Proyecto Final*, el cual implicará la realización de un cortometraje acerca de la obra de R.L. Stevenson, *La isla del tesoro*.

Por otra parte, la unidad formativa diseñada está vinculada con la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), la teoría de aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1978), y la teoría de Nunan (1989) acerca del uso de materiales auténticos en la enseñanza de LE Inglés. De esta forma, el alumnado será el protagonista y foco de atención en cada una de las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje del proyecto de actuación, además de atender a la diversidad. Asimismo, se fomentará el aprendizaje autónomo, puesto que los alumnos también deberán elaborar sus propias hipótesis, comprobarlas y extraer sus propias conclusiones.

VI.2.2.2.1 Competencias básicas, objetivos didácticos y contenidos

La unidad formativa elaborada para el proyecto de actuación ha sido diseñada atendiendo al desarrollo de la competencia comunicativa, objetivo principal del sistema educativo español actual, enmarcado en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE núm. 295, martes 10 diciembre 2013). La citada ley se encuentra regulada específicamente en el Real Decreto 126/2014, de 25 de febrero, el cual establece las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria. Asimismo, al implementarse dicha unidad en un centro educativo de Educación Primaria de la Región de Murcia, esta seguirá las especificaciones del Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Por otra parte, para la realización de la unidad formativa también se han seguido los principios del enfoque comunicativo establecidos en el MCER (2002).

De este modo, atendiendo al marco legal, el modelo didáctico diseñado contribuye de forma efectiva a las siguientes competencias básicas: competencia en comunicación lingüística (CCL), competencia digital (CD), competencia para aprender a aprender (CPAA), competencias sociales y cívicas (CSC), sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE), y conciencia y expresiones culturales (CEC). Estas seis competencias clave se lograrán mediante la realización de las actividades diseñadas en la unidad formativa. La explicación acerca de cómo se

desarrollarán cada una de las competencias señaladas anteriormente en nuestra propuesta didáctica, se encuentra reflejada en la unidad formativa (Figura 55).

Con respecto a los objetivos didácticos, se han seleccionado ocho objetivos generales de etapa (conforme al Artículo 7 del Real Decreto 126/2014), de acuerdo a la relación e idoneidad de los contenidos trabajados en la unidad formativa. Por otra parte, se han diseñado los objetivos específicos de aprendizaje, adaptándolos a los conocimientos previos y nuevos que los discentes trabajarán y adquirirán a lo largo de la unidad. La Tabla 20 recoge los objetivos generales de etapa seleccionados del Real Decreto 126/2014 y los objetivos específicos diseñados que se persiguen alcanzar con la propuesta didáctica.

Tabla 20

Objetivos generales de etapa (SGO) y objetivos de aprendizaje específicos de la propuesta didáctica

SGO	LEARNING OBJETIVES
b, c, d, f, h, i, j, m	• To name different activities on a tropical island • To identify the kind of shots used in films and the steps to make a film • To talk about likely and unlikely situations (first and second conditional) • To know how to pronounce the simple past tense with –ed verbs • To know how to pronounce the contracted form of would • To know the story of the “Treasure Island” • To write a screenplay with the help of the ICT (e.g., *google docs*) • To make a storyboard • To work in teams, cooperatively, respecting turns and their colleagues’ opinions • To shoot a short film adaptation

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, teniendo en cuenta lo establecido en el Decreto n.º 198/2014, en la Tabla 21 se muestran los contenidos curriculares que se trabajan en el modelo didáctico propuesto.

Tabla 21

Selección de contenidos del Decreto n.º 198/2014

Bloques de contenidos	Contenidos
Bloque 1. Comprensión de textos orales (Listening)	▪ Estrategias de comprensión ▪ Estrategias de producción ▪ Aspectos socioculturales y sociolingüísticos; acentos ▪ Funciones comunicativas ▪ Estructuras sintáctico-discursivas ▪ Léxico de alta frecuencia relativo a: pasado de los verbos, lengua y comunicación, ocio ▪ Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación
Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción (Speaking)	
Bloque 3. Comprensión de textos escritos (Reading)	▪ Estrategias de comprensión ▪ Estrategias de producción ▪ Aspectos socioculturales y sociolingüísticos ▪ Funciones comunicativas ▪ Estructuras sintáctico-discursivas ▪ Léxico de alta frecuencia relativo a: pasado de los verbos, lengua y comunicación ▪ Patrones gráficos y convenciones ortográficas
Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción (Writing)	

Fuente: elaboración propia.

En lo concerniente a los contenidos lingüísticos, en la Tabla 22 se muestran las funciones, exponentes y vocabulario que se trabajan en la propuesta didáctica. Estos contenidos se combinarán con estructuras recicladas y vocabulario que los discentes ya poseen, activando de este modo sus conocimientos previos.

Tabla 22

Contenidos lingüísticos de la unidad formativa

FUNCTIONS OF LANGUAGE	LINGUISTIC EXPONENTS	LEXIS
1. To give information about cinema elements and express preferences.	-What things do we need to make a film? -We need a (writer) to write a (screenplay). -A (director) is a person who (directs the making of a film). -A (cameraman or camerawoman) is a person who (shoots a film). -(Jumanji) is an (adventure) and (action film). -I prefer (fantasy films) like (Harry Potter). -What type of shot is this? -It's a (cowboy shot).	**General:** Clapperboard, director, screenwriter, screenplay/script, make-up artist, camera, cameraman/woman, wigs, actress, actor, special effects, story board, plot, roll, shot, scenes, cast, film/movie, film editor, cast, casting Direct, making of a film, make a film, shoot, film, **Film genres:** adventure film, action film, animated film, fantasy film, cartoons, comedy film, documentary film, horror film, romance film, musical film, science fiction film, western film **Framing:** extreme wide shot/ very wide shot; full shot/ wide shot; cowboy shot/ medium full shot; medium shot/ mid shot; close-up; big close-up; extreme close-up/ cut in **The angle of view:** eye-level view; high-angle view; low-angle view; crooked shot; point-of-view shot
2. To give information about activities on a tropical island, and talk and ask about imaginary situations.	-If I (lived in the Treasure Island), I would (go wildlife spotting). -If I (visited the Galapagos Islands), I would (see palm trees). -If I were (Jim), I would (talk with John Silver). -What would you do if you (found a treasure)? -I'd use it to (stop famine in the world). -Would you/he/she… (go surfing) if you/he/she… (visited the Treasure Island)? -Yes, I would. / No, I wouldn't -Yes, he/she would/ No, he/she wouldn't	**General:** sea kayaking, wildlife spotting, palm tree, coral, hammock, giant tortoise, have a nap, sea lion, scuba diving, surfing, tropical fish, shore, boogie boarding **Other vocabulary:** stop famine in the world, talk with someone… **Pronunciation:** past simple endings (/t/, /d/, /ɪd/) & contracted form of would Sound, accent, rhythmic and intonation patterns
3. To describe, narrate and perform a story.	-Jim is working at his mother's inn. Suddenly, young Jim Hawkins is approached by one of the guests. -Billy Bones: Here, boy. -Jim Hawkins: Yes, Captain Billy.	The same as in function 1 & 2 + recycled vocabulary.
4. To make suggestions and to accept them or not	-Shall we (divide the task)? - We could (introduce) this scene. -Two of us can start to (make the storyboards) -We should (shoot) this scene again.	Divide the task, do, introduce, make the storyboards, write the screenplay, write dialogues, draw scenes, shoot, film…

Fuente: elaboración propia.

Además de los contenidos señalados anteriormente, en la presente propuesta didáctica se trabajarán contenidos transversales, como el emprendimiento, el aprendizaje cooperativo, la tolerancia, la comunicación audiovisual, el uso de las TIC, aspectos socioculturales (técnicas cinematográficas, literatura de las Islas Británicas, conocimiento de la existencia de acentos y dialectos en la lengua inglesa), entre otros. En la Figura 59 se encuentran recogidos los contenidos transversales anteriormente citados.

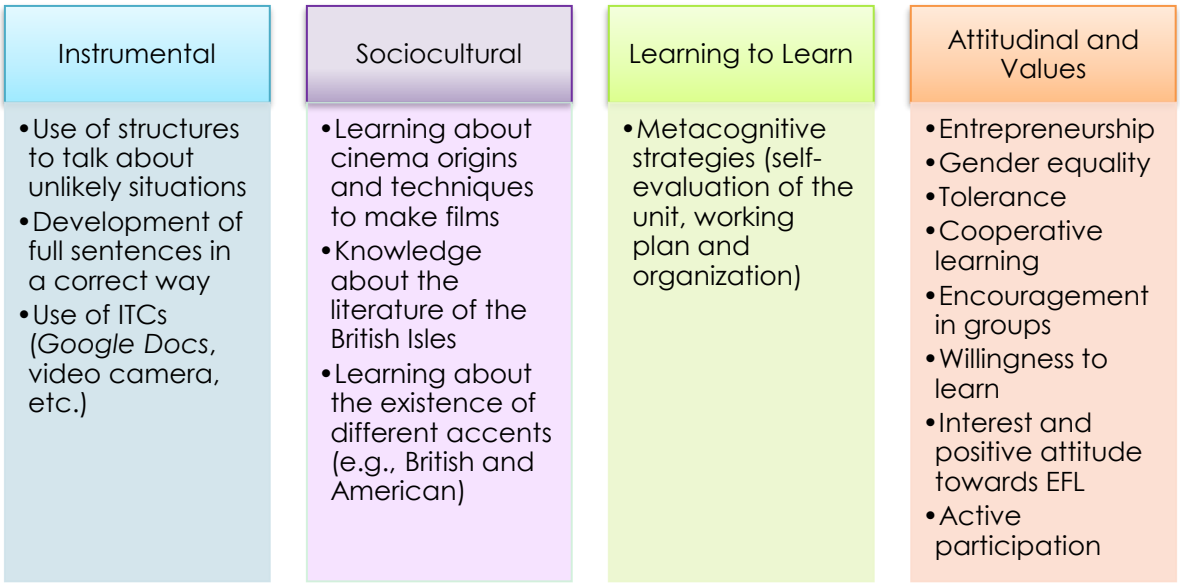


Figura 59. Contenidos transversales de la propuesta didáctica. Fuente: elaboración propia.

VI.2.2.2.2 Secuencia didáctica

Las sesiones y actividades que se van a presentar a continuación son un compendio de las desarrolladas en la unidad formativa diseñada para el proyecto de actuación. La versión detallada de las mismas, con la temporalización, objetivos y ejemplos de interacción se puede consultar mediante el código QR de la Figura 55. Por lo tanto, en este apartado solo nos limitaremos a describir las sesiones diseñadas.

Asimismo, las sesiones se encuentran estructuradas siguiendo las fases de Norris (2009): *task input*; *pedagogic task work and performance*; y *task follow-up*. En la Figura 60 se muestra un diagrama de la secuencia didáctica seguida en esta investigación, de acuerdo a las fases señaladas anteriormente y a los pasos de realización de películas. De estas últimas hablaremos más adelante.

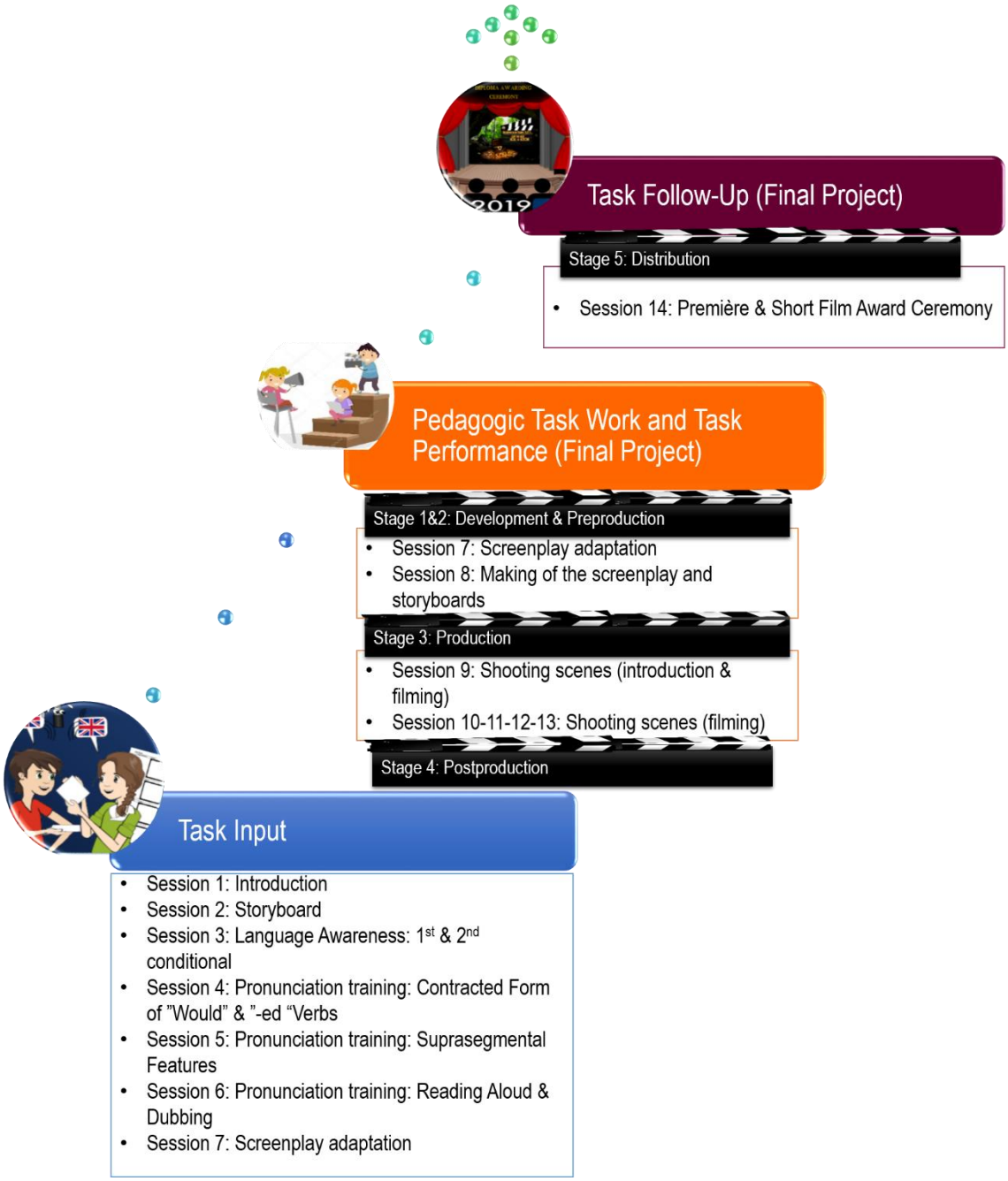


Figura 60. Secuenciación de las sesiones de la unidad formativa del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, para la secuenciación de las actividades, se ha empleado el sistema de clasificación de actividades de Verdú y Coyle (2002). Así pues, las sesiones encaminadas al desarrollo del *Proyecto Final* (sesiones 7-8-9-10-11-12-13-14), se han organizado siguiendo las cinco etapas de producción de películas: *desarrollo*, *preproducción*, *producción*, *postproducción* y *distribución*. De esta forma, al relacionar estas sesiones con las etapas de creación de películas, se fomentará la creación de un contexto significativo e inmersivo para el proyecto,

además de promover contenidos culturales acerca del séptimo arte. Estas etapas serán presentadas ante los alumnos en la primera sesión, mediante un cómic.

Por otro lado, todas las actividades que se van a describir a continuación, permitirán a los alumnos alcanzar los objetivos expuestos anteriormente. Además, se ha creado una *Wiki*[35] especial para el proyecto de actuación, en el cual se pondrán a disposición de los alumnos los recursos necesarios para que trabajen la pronunciación desde casa y los materiales guía para la realización del *Proyecto Final*. Esta plataforma (Figura 61) ha sido creada con iconos e imágenes atractivos que tienen una función motivacional para el alumnado, al estar relacionados con los aspectos lúdicos del cine. Asimismo, en la misma *Wiki* se encuentra la opción de poder crear una comunidad en la que se intercambien comentarios o dudas que puedan tener los propios discentes.



Figura 61. Código QR de acceso a la *Wiki Hollywood Stars Project* y capturas de pantalla del sitio web con todos los recursos online creados para el proyecto. Fuente: elaboración propia.

En la siguiente Figura 62 se presenta un esquema de la secuencia didáctica planteada en la unidad formativa para el proyecto de actuación *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!*

[35] *Hollywood Stars Project*: http://hollywoodstarsproject.pbworks.com/



Figura 62. Secuencia didáctica del proyecto de actuación *Hollywood Stars: 3, 2, 1…Off we go! Roll and action!* Fuente: elaboración propia.

VI.2.2.2.2.1 Fase I. Motivación, *input* y práctica

VI.2.2.2.2.1.1 Sesión 1. Introducción al proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!*

- **Actividad 1. *Warm-up***

Se inicia un diálogo con los alumnos con preguntas sencillas para que se sientan relajados, creando así un ambiente distendido. De este modo, se les informa brevemente sobre el inicio de un proyecto en el que aprenderán los pasos para realizar un cortometraje, además de explorar actividades que se pueden realizar en una isla tropical.

- **Actividad 2. *Brainstorming***

En esta actividad, se les introduce el tema de la nueva unidad, y, por ende, del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!*, la cual tratará sobre actividades que pueden realizar en una isla tropical y sobre el mundo de la realización de películas, es decir, sobre las técnicas cinematográficas.

Para motivarlos y detectar los conocimientos previos, por medio del apoyo visual de una presentación (ANEXO 10a) se iniciará una lluvia de ideas, en la cual se les pregunta a los alumnos qué cosas se necesitarían en un set para recrear una isla tropical, así como los elementos que se requerirían para rodar una película. Después de eso, se les realiza otra pregunta sobre el género al que pertenecería esa película. Para motivar y generar interés a los alumnos en el tema, se les proyectará imágenes reales del set de la película *Pan* (2015), además de una viñeta del cómic que verán a continuación. También, para facilitar el seguimiento de la actividad, se irán anotando en la PDI las contribuciones de ideas que realice el alumnado.

- **Actividad 3. *Instructions + Organization***

En esta actividad se les informa a los alumnos de lo que van a aprender y hacer en la nueva unidad, incluidos los objetivos, fechas en las que se desarrollarán cada una de las fases del proyecto (empleando un calendario personalizado para una mejor comprensión) y descripciones breves acerca de las actividades más

relevantes del mismo, por medio del apoyo visual de una presentación (ANEXO 10b).

Además, se les comunica en qué consistirá el *Proyecto Final*, el cual versará sobre la realización de un cortometraje sobre la obra literaria de Robert Louis Stevenson: *La isla del tesoro* (en adelante emplearemos *Treasure Island*). De este modo, se les explica que tendrán que hacer una pequeña adaptación de la historia que leyeron en formato cómic, y tendrá una duración entre 15-25 minutos. Para su elaboración, se les indica que, primero, deberán releer la historia en casa durante la primera semana para familiarizarse de nuevo con la historia de R.L. Stevenson, así como buscar en un diccionario aquellas palabras cuyo significado desconozcan. También se les indica que al final del cómic existe un glosario con palabras especiales de la historia, que pueden consultar en el caso de que desconozcan su significado. Asimismo, la docente les comunica que, en el caso de que tuvieran alguna duda de la historia o las palabras, se le consulte.

Posteriormente, se organizan los futuros equipos (su formación puede realizarse de forma aleatoria, pero deberán estar equilibrados[36]) que se denominarán *unidades de rodaje* y se les pedirá a los alumnos que vayan pensando en un nombre para el equipo. Este deberá estar relacionado con los elementos de la historia de *Treasure Island* (por ejemplo, *Seagull Unit*, *Parrot Unit*, etc.). De esta manera, también se les explica a los alumnos que, en la realización del *Proyecto Final*, se les entregará un capítulo de la historia, y se encargarán de adaptar y narrarla para una duración de entre 3-5 minutos. Asimismo, crearán un guion, los *storyboards* y rodarán las escenas para su posterior edición. Se les informa que cada miembro del grupo tendrá un rol (director, guionista, cámara, artista de *storyboard* y regidor), que se será asignado por el propio docente de forma aleatoria. También, se les comunica que, aunque tengan roles asignados, todos tendrán que colaborar y cooperar en todas y cada una de las tareas del equipo.

Por último, se les explica que al término del *Proyecto Final* se unirán todas las partes producidas por las unidades de rodaje, lo que dará como resultado el

[36] En el caso de nuestra experiencia, se formaron cinco equipos, cada uno compuesto por cinco miembros.

cortometraje final. Este cortometraje se proyectará en el salón de actos ante todo el centro, junto con el otro cortometraje realizado por la otra clase.

Asimismo, se les informa que una de las sesiones del proyecto (*Sesión 2*) se llevará a cabo en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, puesto que también tendrán que realizar una actividad similar a la de Inglés, pero con la novela de Julio Verne que se encuentran leyendo: *Veinte mil leguas de viaje submarino*.

- **Actividad 4. *Recognition + Verification+ Drill***

Esta actividad se relaciona con las actividades del material curricular del aula, *High Five! 6 Pupil's Book*, en la que se introducirán las actividades que se pueden desarrollar en una isla tropical.

Así pues, se le pide al alumnado que observe las imágenes que se presentan en el inicio de la unidad 8 (*Pupil's Book*, pp. 86-87) y que comenten brevemente y de forma oral en qué entorno se están desarrollando esas actividades. Una vez hecho esto, se focaliza la atención en la actividad 2 (*Pupil's Book*, p. 86) y se les pide a los alumnos que, en parejas, intenten relacionar los nombres de las actividades con la imagen correcta. Para esta actividad se les dará aproximadamente un minuto.

Finalizada la anterior tarea, se les avisa a los alumnos de que se va a proceder a la comprobación de las respuestas, y que por ello deberán estar atentos al audio que se va a reproducir. Se reproduce el audio y los alumnos revisan sus respuestas.

Tras la comprobación, se le pide al alumnado que escuche nuevamente el vocabulario y que imite la pronunciación del audio para practicar la dicción de las mismas. Conforme vayan repitiendo, la docente intervendrá cuando sea necesario corregir la pronunciación de las nuevas palabras.

Posteriormente, se le pregunta al alumnado si conoce situaciones poco probables en la vida cotidiana, y se les pide que centren la atención en la actividad 1 (*Pupil's Book*, p.91). Nuevamente, se les indica a los alumnos que relacionen en parejas los nombres de las situaciones con la imagen correcta. Una vez hecho esto, se reproduce el audio para la comprobación de las respuestas.

- **Actividad 5. Presentación de la historia *Cinema Pioneers* (*story presentation*)**

Se le reparte a cada alumno el cómic *Cinema Pioneers* (ANEXO 10c). Este cómic ha sido elaborado por la autora de esta Tesis Doctoral y supone una breve introducción histórica adaptada sobre los orígenes del cine, su evolución y los pasos para la realización de las películas. Con ello se pretende introducir el nuevo *input* lingüístico relacionado con el cine y la isla tropical (en este último caso, se tratará de reforzar el léxico introducido en la actividad anterior), además de contextualizar y ofrecer una perspectiva cultural sobre el cine. De este modo, serán introducidos los cinco pasos para la realización de películas, que trabajarán más tarde en el *Proyecto Final*.

Así pues, en esta actividad, se proyecta en la PDI una presentación (ANEXO 10d) con cada una de las viñetas, para que el alumnado pueda seguir fácilmente la historia. Por turnos, se les pide que lean los diálogos de la historia. Al mismo tiempo, se les hace algunas preguntas para dirigir la atención hacia una comprensión global de la historia.

- **Actividad 6. Comprobación de la historia (*checking*)**

Se realizan preguntas generales al azar al grupo clase sobre la historia anterior. El alumnado irá respondiendo las preguntas de forma voluntaria e individual, y la docente elogiará las contribuciones de los alumnos y corregirá dichas producciones dependiendo de las necesidades lingüísticas que se presenten.

VI.2.2.2.2.1.2 Sesión 2. El *storyboard*

Esta sesión se realizará de forma interdisciplinaria con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. De este modo, esta sesión, acerca de los aspectos técnicos básicos del cine (lenguaje cinematográfico), se llevará a cabo en la hora de la materia anteriormente mencionada.

- **Actividad 1. *Warm-up + Setting***

Se comienza la clase con saludos y se realizan algunas preguntas sencillas a los participantes. Seguidamente, se informa a los alumnos sobre el tema de la sesión, en este caso sobre el lenguaje cinematográfico.

- **Actividad 2. *Brainstorming***

En esta actividad se muestra una imagen de un *storyboard* en la PDI a los discentes (ANEXO 11a), indicándoles que esa imagen que ven se trata de un *storyboard* o guion gráfico, y se les plantea las siguientes preguntas: "¿qué pensáis qué es un *storyboard* y para qué sirve?, ¿por qué razón pensáis que los directores y guionistas lo utilizan antes de rodar una película?" El alumnado, en orden, irá levantando las manos para aportar sus ideas, mientras la docente las va anotando en la pizarra. La docente se encargará de generar un ambiente de debate en la que todos los alumnos participen, y los irá guiando mediante pistas hasta acercarlos a la idea de la definición y uso de un *storyboard.*

- **Actividad 3. Explicación del guion cinematográfico y el guion gráfico (*storyboard*) + Identificación de los planos**

Se proyecta a los alumnos un vídeo de explicación sobre el guion y el *storyboard*[37] (ANEXO 11b). Una vez hecho esto, con ayuda de una presentación *Power Point* (ANEXO 11c), se explica a los alumnos que un *storyboard* es una secuencia de dibujos que representan los planos planificados para una película, serie de televisión o un videojuego, y que a menudo se incluyen en el mismo los diálogos de los personajes y la dirección de la cámara. El *storyboard* se desarrolla a partir del guion cinematográfico y se trata de una guía para el rodaje de una película. Asimismo, se les explica que una película es una manera de contar una historia con imágenes en movimiento y con sonido, y que un *storyboard* guarda similitud con el cómic, con la excepción de que el primero no presenta bocadillos o texto. Para ilustrar esto último, se les muestra un ejemplo de una página del cómic *20.000 leguas viaje submarino- Julio Verne* y un ejemplo de un *storyboard* de la película *Cómo entrenar a tu dragón* (2010).

Posteriormente, se les explica que para la realización del *storyboard* es necesario conocer los tipos de planos, y se les pregunta si saben qué es un *plano* en el cine. Tras las aportaciones de los alumnos, se les aclara qué es un plano y

[37] El vídeo original explicativo que se seleccionó para la actividad, se puede encontrar en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=2ewwwXXkBuU Sin embargo, este fue editado para adaptarlo a la temporalización de la sesión. Por ello, en la versión digital de los anexos se proporciona la versión editada por la investigadora.

se les explica que cada uno de los paneles del storyboard representa un plano de una escena de una película.

A continuación, se propone al alumnado un ejercicio en el que, tras el visionado de escenas de películas, se le pide que cuente el número de planos que contienen. Antes de ello, se indica a los alumnos que cada corte o cambio del ángulo de la cámara se trata de un plano. Para explicar esto, se realiza una demostración de la actividad con una escena de la película *Cómo entrenar a tu dragón* (2010), en la que se contará en voz alta el número de planos que aparecen (ANEXO 11d).

Tras la demostración, se pide a los alumnos que hagan lo mismo con las siguientes escenas de película que se les proyectarán, siendo las siguientes seleccionadas: *Brave* (2012), *Star Wars: Episodio VII- El Despertar de la Fuerza (2015)*, *Alicia en el País de las Maravillas* (2010) y *Harry Potter y la Piedra Filosofal* (2001) (ANEXO 11e). Esta selección se ha hecho en base al género de películas para público infantil, presentando ejemplos tanto de películas animadas como de películas de acción real. Es importante resaltar aquí que, tras cada visionado, la docente irá preguntando a los alumnos por el número de planos, y al final de la actividad, se les volverá a preguntar al alumno qué es un plano de una película. De este modo, se comprobará si han entendido el concepto de *plano*.

Posteriormente, se les explica los diferentes tipos de planos básicos que existen en el cine y se subraya la relevancia de conocer estos para la realización del *storyboard* que elaborarán para el *Proyecto Final*, es decir, para la realización del cortometraje. Para ello, se proporciona a los alumnos una guía breve acerca de los diferentes tipos de planos básicos existentes en el cine (ANEXO 11f). Además, se les proyectan dos vídeos[38] explicativos sobre los diferentes tipos de plano (ANEXO 11g). Una vez hecho esto, la docente, con ayuda de una presentación (ANEXO

[38] Los vídeos originales que se seleccionaron para la explicación se pueden encontrar en los siguientes enlaces: a) *How to create a storyboard*: https://www.youtube.com/watch?v=238eypcdOzU ; b) Tipos de plano (Lunnis y Acción): https://www.youtube.com/watch?v=sfPD3VrGVm8 . Sin embargo, al igual que se explicó en la anterior anotación, estos vídeos fueron editados para acomodarlos a la temporalización de la sesión. En el caso del primer vídeo, debido a que la sesión se llevaba a cabo en la hora de Lengua Castellana y Literatura, tuvo que ser editado y traducido por la autora de esta Tesis Doctoral para permitir que este pudiera ser seguido tanto por los alumnos como por la maestra generalista que se encontraba en el aula de observadora externa. Los vídeos editados se pueden encontrar en los anexos digitales proporcionados en el CD de esta Tesis Doctoral.

11c), les explica y muestra los tipos de planos, indicando la existencia de dos grupos principales: el encuadre y el ángulo de visión. Se les informa de que el primer grupo toma de referencia el cuerpo humano, mientras que el segundo se refiere a la posición de la cámara. De este modo, se comenzará con la explicación del primer grupo (encuadre), en el que se pueden encontrar siete tipos de planos básicos: gran plano general (*extreme wide shot/ very wide shot*), plano general (*full shot/ wide shot*), plano americano (*cowboy shot/ medium full shot*), plano medio (*medium shot/ mid shot*), primer plano (*close-up*), primerísimo primer plano (*big close-up*) y plano detalle (*extreme close-up/ cut in*).

Después, se explicará el segundo grupo (angulación), en el que se pueden encontrar cinco tipos de planos básicos: angulación normal (*eye-level view*), plano picado (*high-angle view*), contrapicado (*low-angle view*), plano aberrante/ plano holandés (*crooked shot*) y plano subjetivo (*point-of-view shot-P.O.V.*). Durante esta explicación, se involucrará al alumnado solicitando voluntarios para que lean en voz alta la definición de cada plano y, posteriormente, tras cada lectura, se realizará una breve explicación de lo que acaban de leer, mostrándoles ejemplos de planos en la PDI y realizándoles preguntas acerca de las características que pueden observar en los mismos.

Por último, se informa al alumnado que, en los rodajes de las películas, los planos pueden ser repetidos varias veces hasta que el director esté de acuerdo con la toma realizada. Cada una de estas repeticiones se denomina *toma*. Así pues, se muestra a los alumnos un ejemplo ilustrativo con el vídeo[39] *Star Wars: Episodio VIII- El Último Jedi* (ANEXO 11h), en el que se puede ver como los actores (Carrie Fisher y Oscar Isaac) realizan una escena que necesita ser repetida varias veces.

- **Actividad 4. Comprobación de *input***

En esta actividad se realizará un juego por medio de la aplicación de *Kahoot* para comprobar si los alumnos recuerdan y/o saben reconocer los tipos de planos (Figura 63). Este *Kahoot*[40] contiene diez preguntas con imágenes de películas y de

[39] El vídeo original seleccionado se puede encontrar en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=OeYnrbemM-8 Sin embargo, este ha sido editado por la autora para mostrar únicamente el momento explicado. El vídeo editado se puede encontrar en los anexos digitales.

[40] El recurso creado se puede consultar en el siguiente enlace: https://create.kahoot.it/share/que-tipo-de-plano-es/9e229da4-482e-489e-a2b3-93a3b1bb9f7d

cómics con distintos planos, y está acompañado de tres opciones, de las cuales solo una es la correcta.

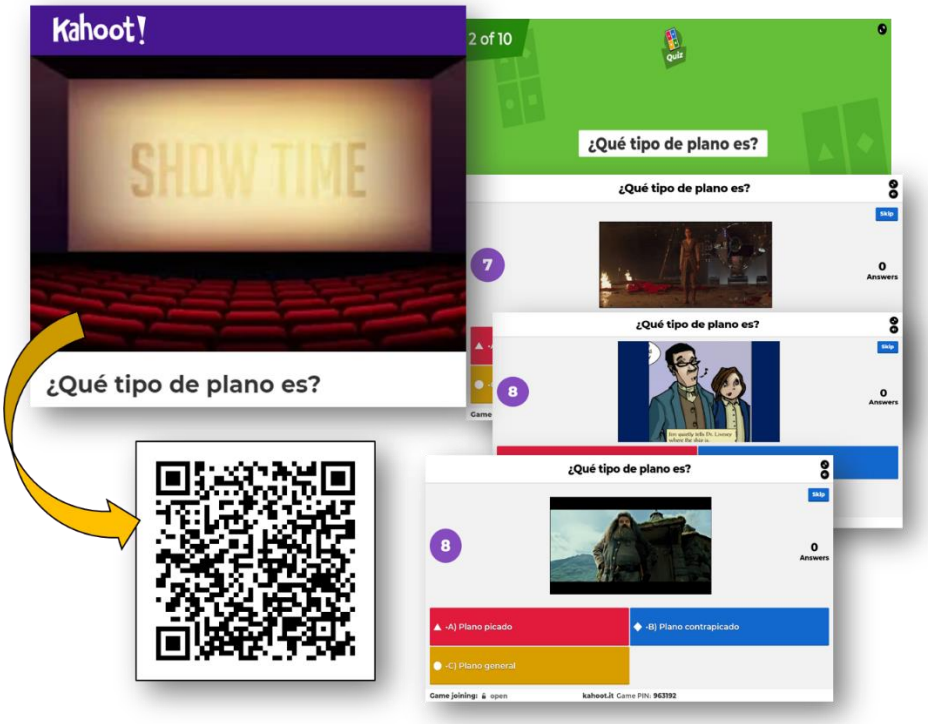


Figura 63. Kahoot "¿Qué tipo de plano es?". Fuente: elaboración propia.

Para llevar a cabo esta actividad, se divide la clase en cinco equipos con cinco miembros en cada uno. Cada grupo elige un nombre para su equipo, que servirá de identificación en el juego. Asimismo, en cada equipo, se selecciona un portavoz que se encargará de comunicar la respuesta acordada por el grupo por medio de una tableta. Por cada pregunta, el propio *Kahoot* dejará a los miembros de los equipos un tiempo de discusión y de toma de decisión para elegir la respuesta. Conforme vayan acertando los equipos, el propio *Kahoot* irá sumando puntos. Finalmente, el equipo o los equipos ganadores serán mostrados en la pantalla final.

- **Actividad 5. Historia en tres planos**

Se pregunta al alumnado si recuerda la estructura principal de un cuento, dándoles pistas si fuese necesario. Los alumnos tratarán de recordar esta estructura básica e irán levantando la mano para aportar.

Posteriormente, se les muestra una presentación (ANEXO 11i) con un esquema-resumen pictográfico de la estructura básica de una historia: planteamiento, nudo y desenlace.

Una vez hecho esto, se les propone que traten de contar una historia en tan solo tres planos. Para ello, se reparte al alumnado una ficha modelo de *storyboard* (ANEXO 11j), similar al que emplearán en el *Proyecto Final*. Esa ficha contiene tres casillas en blanco. Los alumnos, individualmente o en parejas, intentarán contar una historia (real o inventada) sencilla, dibujando en cada cuadro y escribiendo en el margen derecho un breve diálogo, todo ello siguiendo la estructura principal de un cuento. Para esta actividad se dará 10 min a los alumnos. Durante este tiempo, la docente se irá pasando por las mesas observando el progreso de la tarea de cada alumno.

Posteriormente, se solicitan voluntarios para mostrar y contar su historia. Al finalizar la exposición del alumnado, se recogen las fichas para revisarlas y entregarlas corregidas en la próxima sesión.

Finalmente, como tarea para casa, se pide a los alumnos que seleccionen un tráiler de una película que les guste y lo analicen de forma general (número de planos, tipo de planos recurrentes y sonido), siguiendo una plantilla que se les proporciona (ANEXO 11k).

VI.2.2.2.2.1.3 Sesión 3*. Language awareness*: acercamiento a los usos del primer y segundo condicional

- **Actividad 1. *Warm-up* + *Setting***

Se comienza la clase con saludos habituales a los que los alumnos están acostumbrados y se les realiza algunas preguntas para revisar el contenido de la *Sesión 1*, es decir, sobre el vocabulario de las actividades en una isla tropical y sobre el cómic *Cinema Pioneers*. También se contextualiza la sesión realizando preguntas acerca de los diferentes tipos de condicionales. El alumnado podrá responder las preguntas tanto en grupo clase como de forma individual.

- **Actividad 2. Explicación de contenidos: *First Conditional***

Se focaliza la atención del alumnado mediante una viñeta del cómic *Treasure Island* mostrada en la presentación (ANEXO 12). En la viñeta, se observa la siguiente frase original: *If your captain promises to take me home, I'll share my treasure*. A partir de la frase procedente de la viñeta, se pregunta al alumnado si el personaje está expresando una probabilidad o una situación imaginaria/ improbable. El alumnado expresa su opinión de forma oral y la docente les proporciona *feedback*.

A continuación, se centra la atención sobre la estructura de la oración. De esta manera, se les pregunta si la reconocen y si se emplea cuando alguien quiere expresar una situación probable y su posible resultado. Además, se les pedirá que intenten extraer el patrón de esa oración. Una vez identificado, se subraya dicho patrón en la PDI y se les pregunta si recuerdan el nombre de esa estructura familiar. Dependiendo de las respuestas de los alumnos, se les proporcionará un determinado *feedback*. Tras ello, se les revela que se trata del primer condicional, señalándose que existen diferentes tipos de condicionales, de acuerdo a tres situaciones: si es probable, imaginaria/poco probable o una situación que nos gustaría cambiar del pasado. Asimismo, se les indica que en esta ocasión solo se centrarán en los dos primeros.

- **Actividad 3. *Language Awareness + Selecting Information***

Continuando con la presentación anterior (ANEXO 12), se les proyecta tres viñetas de la novela gráfica *Treasure Island,* y se pide al alumnado que trate de buscar oraciones que estén en el primer condicional, y que, si las hallan, levanten la mano para señalarla. De este modo, los alumnos irán levantando la mano para indicar sus respuestas y, conforme las vayan identificando, la docente las irá señalando, rodeando los bocadillos, y les felicitará por su hallazgo.

Después, se les muestra otra viñeta en la presentación (ANEXO 12), procedente de la misma novela gráfica señalada anteriormente, en la que aparece el protagonista principal, Jim Hawkins. En dicha viñeta se puede apreciar que el protagonista no termina su frase, comenzada con una parte de la estructura del primer condicional. De esta manera, se pedirá al alumnado que, en parejas, piensen

una posible forma de terminar la oración, escribiéndola en sus cuadernos. Para ello, se les concederá tres minutos. Una vez transcurrido este tiempo, se les pide, de manera ordenada, que digan de forma oral las oraciones que han pensado.

- **Actividad 4. Explicación de contenidos: *Second Conditional***

Se dirige la atención de los alumnos hacia el segundo condicional. Para ello, se le pide al alumnado que escuchen atentamente la conversación entre los niños del audio del *High Five! 6 Pupil's Book* (p. 88) y, al mismo tiempo, subrayen las oraciones que crean que siguen un patrón similar al primer condicional.

Una vez escuchado el audio, se solicita a los alumnos que realicen el ejercicio de verdadero o falso de la misma página, para comprobar si han comprendido la información del diálogo anterior. La docente pedirá voluntarios para que lean en voz alta las oraciones y entre todos indiquen si son verdaderas o falsas, explicando el motivo de su elección.

Consecutivamente, se requerirá al alumnado que indiquen qué oraciones del diálogo han subrayado, de acuerdo al patrón de similitud con el primer condicional. De esta manera, los alumnos irán realizando sus contribuciones de forma ordenada, levantando la mano, e indicarán sus respuestas mientras la docente subraya las oraciones que indican en la PDI.

Tras las intervenciones de los alumnos, se les pregunta por las diferencias que observan entre la estructura anteriormente vista (primer condicional) y la nueva. El alumnado compartirá de forma oral sus opiniones. Asimismo, se les pregunta si el niño del diálogo expresa una situación probable o imaginaria. Los alumnos indicarán sus respuestas y la docente les guiará hacia la opción correcta.

Posteriormente, se solicita un voluntario para que lea en voz alta el cuadro de información acerca del primer y segundo condicional del ejercicio 3, el cual se encuentra presente en la misma página del libro. Una vez hecho esto, la docente invita al alumnado a que le ayuden a generalizar las reglas del primer y segundo condicional, e irá mostrando las respuestas en la presentación (ANEXO 12).

A continuación, la docente lee el cuadro de *Think about grammar*, presente en el *High Five! 6 Pupil's Book* (p. 88). Asimismo, pide a los alumnos que seleccionen la opción correcta con respecto a cada condicional. Tras ello, se les solicita que

piensen un ejemplo de una oración en segundo condicional. Conforme los alumnos vayan realizando sus contribuciones orales, la docente las escribirá en la PDI, al mismo tiempo que les suministra apoyo lingüístico cuando sea necesario. Una vez realizada esta acción, la docente anima a los alumnos para que le ayuden a convertir esas mismas oraciones en preguntas. Los alumnos irán aportando sus sugerencias y la docente les proporcionará *feedback*.

Más tarde, se le solicita a un alumno que lea el cuadro acerca de la construcción de interrogativas en el segundo condicional (*Grammar Wall*), presente en el *High Five! 6 Pupil's Book* (p. 90). La docente focaliza la atención de los alumnos en el orden y los tiempos verbales que se usan a la hora de realizar preguntas en el segundo condicional. Asimismo, la docente lee el cuadro *Think about grammar* acerca de la construcción de oraciones interrogativas en el segundo condicional, que se encuentra en la misma página (p.90) del *High Five! 6 Pupil's Book,* y anima al alumnado a que indique cuál es la opción correcta en cada caso.

Finalmente, se muestra a los alumnos una diapositiva de la presentación creada (ANEXO 12), en la que aparecen bocadillos con diálogos originales procedentes de la novela gráfica *Treasure Island*, las cuales se tratan de oraciones con la estructura del primer condicional. De este modo, la docente solicita voluntarios para que transformen dichas oraciones al segundo condicional. Los alumnos irán realizando sus contribuciones y la docente les felicitará y mostrará las respuestas en la PDI.

- **Actividad 5. *Meaningful Drill***

Se les muestra una viñeta de la novela gráfica *Treasure Island* en la presentación (ANEXO 12) y se les presenta una situación posible mediante la siguiente pregunta: *What would you do in this situation if you were Jim?* De esta forma, se anima a los alumnos a que se imaginen la situación del protagonista desde su punto de vista y se les pide que, en parejas o en grupos de tres, piensen y escriban lo que harían, anotando en sus cuadernos sus oraciones en el segundo condicional. Para esta actividad se les concederá tres minutos y, posteriormente, se les pedirá que expongan sus contribuciones de forma oral. La docente les suministrará apoyo lingüístico cuando sea necesario y elogiará a los alumnos por sus aportaciones.

En la segunda parte de esta actividad, se les presentará otra viñeta con otra situación de la novela gráfica *Treasure Island*, en la que se les plantearán las siguientes preguntas: *What would you do if you found a treasure? And, what would you do with your share of the riches?* Una vez más, los alumnos, en parejas o en grupos de tres, deberán pensar sus respuestas y anotarlas en sus cuadernos. De nuevo, se les permitirá tres minutos para que elaboren sus respuestas. Después, se les pedirá que digan de forma oral sus contribuciones, proporcionándoles su correspondiente *feedback*.

Finalmente, para practicar en casa y continuar con el material curricular habitual del aula, se les enviará las actividades del *High Five! 6 Activity Book* (pp. 80-81).

VI.2.2.2.2.1.4 Sesión 4. Entrenamiento de la dicción: forma contraída de *would* y verbos *–ed*

- **Actividad 1. *Warm-up* + *Setting***

Se comienza la clase con saludos a los que el alumnado está acostumbrado y se realizan algunas preguntas para recordar y repasar el primer y segundo condicional. Asimismo, se contextualiza la sesión realizando algunas preguntas sobre los acentos que existen en las lenguas. Los alumnos responden a las preguntas tanto en grupo clase como de forma individual.

- **Actividad 2. *Language Awareness* + *Drill*: forma contraída de *would***

Para esta actividad, se proyecta una diapositiva (ANEXO 13a) en la que aparecen unas pistas para los alumnos acerca de la pronunciación de la forma contraída de *would*. Por medio de estas pistas, la docente pronuncia los pronombres personales con la forma contraída de *would*, animando al alumnado para que también los pronuncien. La docente suministrará apoyo en las producciones de los alumnos cuando sea necesario.

Posteriormente, se les muestra y explica la actividad 5 del *High Five! 6 Pupil's Book* (p. 90) en la que el alumnado tendrá que escuchar atentamente una serie de oraciones con la forma contraída de *would* y otras sin ella. De este modo, deberán marcar la oración que escuchan en cada situación. Tras esta tarea, se les solicita que escuchen las frases con la forma contraída de *would* y las repitan tras el audio. La docente proporcionará apoyo lingüístico cuando sea necesario. Así pues, el fin

de esta actividad será construir una conciencia fonológica con respecto a la pronunciación de la forma contraída de *would*.

- **Actividad 3. *Content Explanation: Accents & dialects + Dialect Coach on Set***

Para contextualizar la actividad, se pregunta al alumnado sobre la existencia o no de acentos en España. Tras las intervenciones, se explica a los alumnos que en España, como en el Reino Unido, tenemos acentos, dialectos y sociolectos, y se les solicita y anima para que nombren regiones de España en las que pueden identificar un rasgo característico a la hora de hablar español en esa comunidad.

Posteriormente, se les informa acerca de la existencia de otros acentos de su lengua materna, como el español de Argentina o el de México, entre otros. Esta explicación irá acompañada de una presentación (ANEXO 13b) en la que se irán mostrando mapas acerca de los diferentes acentos. Asimismo, se realizará una similitud con el inglés, indicando la existencia de dos acentos generales bien conocidos: el inglés general estadounidense y el inglés británico.

A continuación, se expone también la existencia de diferencias de significado de algunas palabras en un acento y en otro, además de las diferencias de pronunciación en algunos casos. Para ilustrar esto, se les muestra un vídeo[41] de dos niñas, una con acento nativo británico y la otra con acento nativo estadounidense. De esta forma, se hace conscientes a los alumnos acerca de las diferencias entre ambos acentos. Para completar esta información, se les muestra un mapa de las Islas Británicas y de Estados Unidos, y se les indica que, además de estos acentos principales en el inglés, existen otros muchos, tal y como sucede con su lengua materna.

Posteriormente, se dirige la atención hacia el acento inglés estándar, introduciéndoles la figura del entrenador de dialectos en el cine, señalando que en el cine los actores también necesitan variar sus acentos para sus papeles, sobre todo aquellos cuya lengua materna no es el inglés. Así pues, se les muestra un

[41] El vídeo seleccionado para la distinción de los acentos inglés estándar británico y el inglés estadounidense, se puede encontrar en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=QvFR6cNDxag Para la actividad diseñada, solo se reproducirá hasta el minuto 1:23.

vídeo explicativo[42] acerca del trabajo de los entrenadores de dialectos con los actores.

Finalmente, se informa al alumnado que durante la realización del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* se trabajará con el acento inglés británico estándar. De este modo, sus entrenadores de dialectos serán la docente de LE Inglés y la auxiliar de conversación, y por ello se les indica que deberán practicar las actividades de pronunciación que se realicen en clase, puesto que el objetivo final será hablar de forma aproximada el acento inglés estándar en el cortometraje final.

- **Actividad 4. *Content Explanation + Drill+ Language Awareness+ Demonstration+ Meaningful drill (game)***

En esta actividad se muestra una presentación (ANEXO 13c) en la PDI, que servirá de guía a los alumnos para trabajar la pronunciación de los verbos regulares en pasado simple.

En primer lugar, y para centrar la atención del alumnado, se presenta una diapositiva con las tres formas de pronunciación de los verbos –ed: /t/, /d/ y /id/. Asimismo, se escribe en la PDI los verbos *watched*, *played* y *visited*, sin clasificarlos. Tras ello, la docente comienza a pronunciar cada verbo y solicita a los alumnos que los clasifiquen en el grupo que consideren correcto, de acuerdo a las terminaciones –ed que han escuchado. Una vez hecho esto, se comprobarán las respuestas del alumnado. Seguidamente, se realizará un ejercicio para practicar la pronunciación de los verbos, donde la docente los irá pronunciando en voz alta y los alumnos deberán repetir tras ella.

Posteriormente, se divide la clase en parejas o en grupos de tres y se les proporciona una baraja de cartas (ANEXO 13d), en cuyas caras aparecen los verbos regulares en pasado simple y en los dorsos la solución de la pronunciación de los verbos. De este modo, se realiza una demostración del juego, para la cual se solicitan dos alumnos voluntarios. Se situará la baraja en medio de la mesa, entre los dos alumnos. Cada alumno, por turnos, coge una carta y, sin mostrar el

[42] El siguiente recurso online acerca de los entrenadores de dialecto, se puede encontrar en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=Z06-Bir6x_A

dorso (y sin mirarlo), se lo enseña a su compañero, quien deberá intentar pronunciar el verbo con la pronunciación –ed correcta. Tras esto, antes de ver la solución, deberán debatir su elección antes de verificar la respuesta con el dorso de las cartas.

Tras la demostración, los alumnos, en parejas o en grupos de tres, realizan el juego. La docente caminará por la clase, monitorizando la actividad y proporcionando apoyo cuando sea necesario.

Una vez finalizado el juego, se les pregunta acerca de las reglas observadas para cada categoría de sonido. Para ello, se les muestra una diapositiva guía perteneciente a la presentación anterior (ANEXO 13c), donde aparecen frases incompletas acerca de las reglas de pronunciación de los verbos -ed, por ejemplo, *If the pronunciation of the verb ends in "d" or "t", then the verb is pronounced as…*'. De esta forma, se establecerá un diálogo con los alumnos, quienes deberán deducir las reglas a partir del juego realizado. La docente los irá guiando hacia la solución, y conforme los alumnos vayan deduciendo, se mostrará en la PDI la respuesta correcta.

Finalmente, se les muestra una conclusión de la pronunciación de los verbos –ed y un póster digital (ANEXO 13e). Este póster consiste en un resumen de las reglas para pronunciar los verbos regulares en pasado simple, junto con ejemplos de verbos en los que se da esas peculiaridades. Asimismo, se le entregará a cada alumno una copia del póster para que lo peguen en sus cuadernos.

- **Actividad 5. Listening Recognition + Verification**

En esta actividad, los alumnos visualizan y escuchan un capítulo (*Chapter 2: Prisoner in Lilliput*) de *Los viajes de Gulliver*[43], del irlandés Jonathan Swift. Previamente, se les proporcionará una ficha (ANEXO 13f) en la que deberán seleccionar a qué grupo de pronunciación pertenece cada uno de los verbos regulares en pasado simple presentados, es decir, /t/, /d/ o /id/. De este modo, en

[43] El recurso seleccionado se puede consultar en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=v1P9cjTawmI

parejas, rodean en cada caso la opción que consideren correcta, infiriendo la respuesta. Para su realización, se les permitirá un tiempo de 3 minutos.

Una vez hecho esto, se les proyecta el vídeo de la historia, pausando conforme aparezcan los verbos –ed de la ficha, verificando las respuestas de los alumnos.

Para practicar en casa la pronunciación de los verbos -ed, se pedirá al alumnado que utilice el póster que se les ha proporcionado individualmente, para que practiquen los verbos en voz alta, grabándose la voz, con la finalidad de escucharse ellos mismos y comprobar si pronuncian correctamente las terminaciones sonoras de estos verbos.

VI.2.2.2.2.1.5 Sesión 5. Entrenamiento de la dicción: aspectos suprasegmentales

- **Actividad 1. *Warm-up***

Con el fin de preparar al alumnado para la sesión de pronunciación y motivarlos, se presentará la canción *A Spoonful of Sugar* de la película *Mary Poppins* (1964), de Robert Stevenson. De esta manera, se centrará la atención de los alumnos en el ritmo de la canción para posteriormente cantarla.

Así pues, primero se informa al alumnado que en la presente sesión trabajarán su dicción, puesto que participarán como actores en el cortometraje que realizarán. Asimismo, se muestra a los alumnos una diapositiva con una partitura musical (ANEXO 14a) y se les explica que el inglés, al igual que sucede con la música, es un idioma melódico. La docente toma de ejemplo la mítica frase de *Hamlet* de la obra de Shakespeare, “To be or not to be”, y la entona.

Posteriormente, centra la atención de los alumnos en la melodía y acentuación, mediante un juego de palabras que se muestra en la misma diapositiva de la presentación (ANEXO 14a). Este juego de palabras tratará de recoger la idea del ritmo en la cadena hablada del inglés.

Así pues, la docente, con la misma entonación que hizo en la frase “To be or not to be”, pronuncia el juego de palabras, y pide a los alumnos que las repitan con la misma entonación. Tras esto, se les solicitará que se imaginen que están sosteniendo en una mano una calavera, como Hamlet, y que de forma teatral

pronuncien la famosa frase de Hamlet con la misma entonación que con el juego de palabras.

Después de la introducción, se les pregunta a los alumnos si conocen la película *Mary Poppins* (1964), y tras las intervenciones de estos, se les informa de que van a escuchar la icónica canción *A Spoonful of Sugar*. De este modo, se pide al alumnado que preste atención al ritmo de la canción, y, a continuación, se reproduce la escena de la película[44].

Después, se les solicita que sigan el ritmo de la canción tarareando, silbando, haciendo palmas y golpeando la mesa con las palmas de las manos. Para ello, se proyecta un vídeo[45] diferente, donde la canción está interpretada con el piano. Previamente a ello, se les darán instrucciones indicándoles que, al comienzo de la canción, todos deberán chasquear sus dedos y tararear el ritmo y, posteriormente, pasarán a hacer palmas y a dar golpes en la mesa.

Asimismo, se dividirá la clase en dos grupos y a cada uno se le asignará una acción. Una vez hecho esto, se reproduce el vídeo y todos comienzan a silbar la melodía. Al mismo tiempo que silban, un grupo hace palmas y el otro grupo percute en la mesa, siempre siguiendo el ritmo de la canción.

A continuación, se explica a los alumnos que, ahora que conocen el ritmo de la canción, están listos para cantarla. De este modo, se reproduce un tercer vídeo[46] tipo karaoke, y los alumnos cantan la canción.

- **Actividad 2. *Setting***

Esta actividad comienza con la realización de algunas preguntas acerca de la anterior sesión, para repasar la pronunciación de los verbos con terminación –ed. Además, se les pregunta acerca de la canción que cantaron con anterioridad, y se centra la atención en el acento de la actriz, Julie Andrews. De este modo, se pregunta al alumnado si la pronunciación de la actriz que interpretó la canción *A*

[44] El recurso seleccionado se puede encontrar en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=ftxnr28LDXc

[45] El vídeo seleccionado se puede encontrar en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=V7gYsYh3aek

[46] El recurso seleccionado se puede encontrar en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=_fwCVHtOQUk

Spoonful of Sugar les pareció clara. Después de la intervención de los alumnos, se les indica que el acento que emplea la actriz es especial y muy educado, el cual es conocido como la *Pronunciación Recibida* (RP) o el acento inglés británico estándar, y, de este modo, se les recuerda brevemente la sesión anterior acerca de los acentos y los entrenadores de dialectos.

Por otra parte, se contextualiza la sesión a los alumnos indicándoles que, en el inglés oral, al igual que sucede con las canciones, posee ritmo, entonación, conexiones entre palabras y acentuación.

Finalmente, se les informa de que durante la sesión de ese día trabajarán con estos elementos, a través de rimas, recitados rítmicos (*chants*) y trabalenguas.

- **Actividad 3. *Rhymes & Chants Recitations***

En esta actividad, se les presenta una serie de rimas y recitados rítmicos británicos tradicionales[47] (ANEXO 14a). Los alumnos recitarán las mismas de forma individual y en grupos, con la finalidad de practicar la pronunciación y sus características prosódicas (ritmo, acentuación y entonación). Esta actividad está basada en las recomendaciones de Sanz González (1999) para trabajar el ritmo y, por ende, la pronunciación mediante rimas.

En primer lugar, se les introduce el concepto de acentuación de las palabras por medio de la rima *A Sailor Went to Sea* (Sanz González, 1999) y un juego de palmas. En esta rima, el alumnado choca sus propias palmas (Figura 64) cuando se encuentra con palabras y sílabas de la rima que están acentuadas.

[47] Para seguir mejor el proceso didáctico de recitación de rimas y recitados rítmicos, ir al ejemplo de interacción de la unidad formativa (pp.72-78), la cual puede consultarse mediante el código QR de la Figura 55.

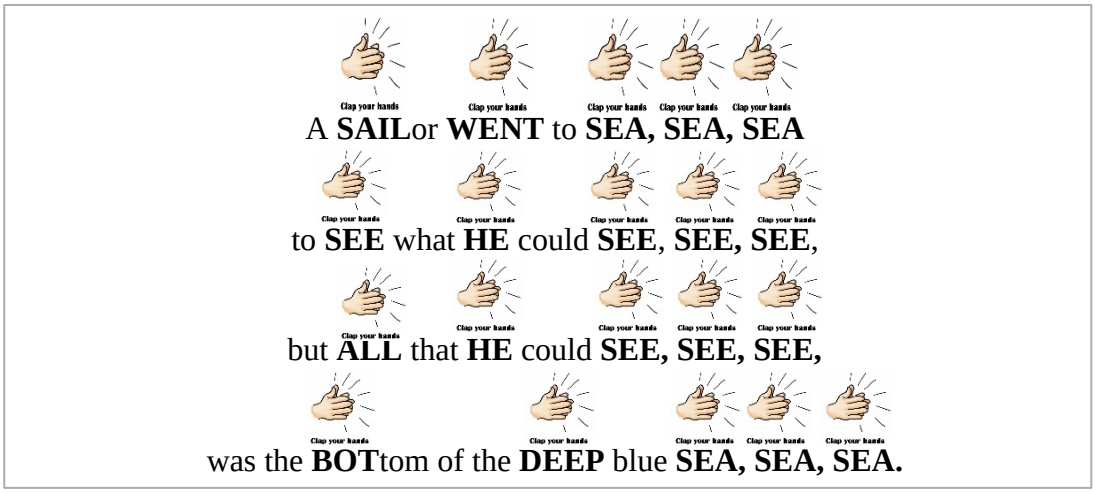


Figura 64. Representación gráfica del juego de palmas con la rima *A Sailor Went to Sea*. Fuente: elaboración propia a partir de la información Sanz González (1999).

En cambio, cuando los alumnos se encuentren con palabras o sílabas no acentuadas, chocarán sus palmas con la de sus compañeros (ya sea con la palma derecha o la palma izquierda).

Otra variación de esta actividad sería que, en parejas, los alumnos deberán alternar el choque de palmas cuando se encuentren con palabras que no están acentuadas (con una palma hacia arriba y la otra mirando hacia abajo). Sin embargo, cuando se encuentren con palabras que están acentuadas, el alumno deberá chocar ambas palmas con las de su compañero. Para guiar a los alumnos, se les proyectará una diapositiva en la que aparecerán resaltados en negrita las sílabas tónicas, además de una animación de unas manos haciendo palmas.

En segundo lugar, para trabajar la entonación y el ritmo, se les presenta mediante un vídeo la rima *Row, Row, Row your Boat* (Figura 65). Los alumnos cantan la rima al mismo tiempo que el vídeo (ANEXO 14b), y realizan la acción de remar mediante gestos.

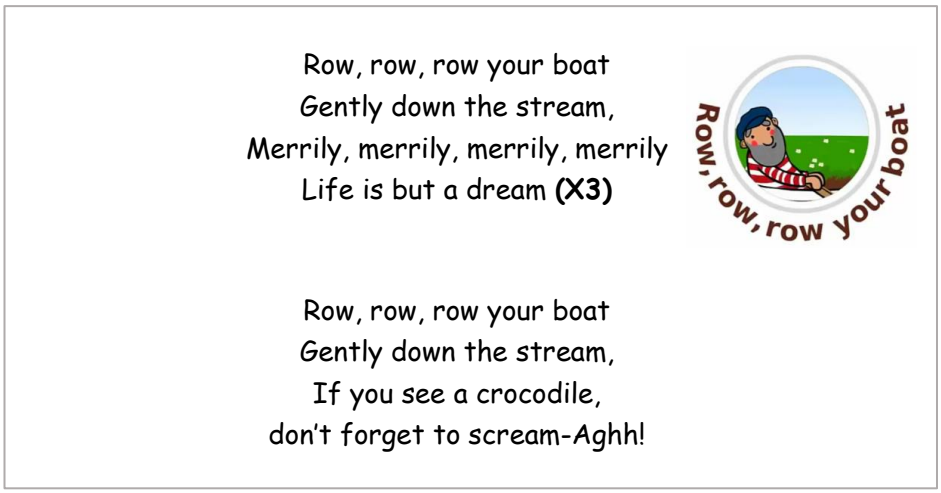


Figura 65. Representación gráfica rima *Row, Row, Row your Boat*. Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, se les presenta la rima *Two Little Blackbirds* (Figura 66) mediante acciones (dos dedos representarán los pájaros, y conforme se recite la rima, irán apareciendo o escondiéndose detrás de la espalda) y se anima a los alumnos para que reciten la rima al mismo tiempo que imitan la acción.



Figura 66. Representación gráfica rima *Two Little Blackbirds*. Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, se agrupa a los alumnos en parejas y se les distribuye una baraja de cartas con dibujos y algunas palabras de la rima (ANEXO 14c). De este modo, se les explica el juego y se realiza una demostración. Así pues, cada alumno tendrá la mitad de la baraja con las cartas boca abajo. Por turnos, los discentes sacan una carta de sus barajas, sin mirarla, y la ponen boca arriba en el centro de

la mesa mientras recitan una parte de la rima. Si la palabra que el alumno recita coincide con la ilustración o palabra de la carta, ambos alumnos deberán poner rápidamente la mano sobre la carta. El alumno que sea más rápido en poner la mano sobre la baraja gana, y su compañero tendrá que coger las cartas que hay en el centro de la mesa y añadirlas a su baraja. El que terminé el juego sin cartas, será el ganador.

Por último, para trabajar los sonidos sibilantes y el ritmo, se les presentará el recitado rítmico *The Train* (Sanz González, 1999), donde los alumnos tendrán que imitar el ritmo de un tren de vapor (ANEXO 14a). Al inicio del recitado, el canto será lento y, poco a poco, irá aumentando la velocidad, hasta que finalmente vaya más rápido. Al final del recitado, se imitará el sonido del silbato del tren alargando la palabra *soup* (Figura 67).

"**COF**fee, **COF**fee,
MILK and **SUG**ar, **MILK** and **SUG**ar,
STRAWberries and **CREAM**, **STRAW**berries and **CREAM**,
CHOColate **CAK**e and **CHOC**olate **BIS**cuit,
CHOColate **CAK**e and **CHOC**olate **BIS**cuit,
FISH and **CHIPS**,
FISH and **CHIPS**,
SOUP
S-O-U-P..."



Figura 67. Rima *The Train* con sílabas tónicas resaltadas. Fuente: elaboración propia a partir de la información de Sanz González (1999).

- **Actividad 4. *Tongue Twisters Recitation Challenge***

Se presentan dos trabalenguas tradicionales británicos (*Peter Piper* y *She Sells Seashells*), con la finalidad de trabajar las consonantes plosivas y sibilantes. Para ello, se empleará la misma presentación guía (ANEXO 14a).

De esta forma, primero se le pregunta al alumnado si saben qué es un trabalenguas. Después, se presenta el trabalenguas de *Peter Piper*. La primera vez, la docente lo recitará, y en la segunda vez, animará a los alumnos para que lo reciten. Se recitará la rima al menos tres veces. Posteriormente, se presentará el

segundo trabalenguas, *She Sells Seashells*, y se seguirá el mismo proceso explicado anteriormente.

Una vez practicados los trabalenguas, se organiza la clase para la realización de un desafío, en la que cada alumno deberá intentar recitarlos. Si el alumno logra recitar la primera rima correctamente, se levantará de su sitio y saldrá al frente de la clase, situándose en una esquina de esta. De este modo, el alumnado que logre pasar la primera fase, irá a la segunda del desafío. En esta última, el alumnado deberá intentar recitar el segundo trabalenguas. Los alumnos que logren recitarlo correctamente, ganarán el desafío.

Para terminar la sesión, se entrega al alumnado las letras de las canciones, rimas y trabalenguas trabajadas en la sesión (Figura 68) para que puedan practicarlas en casa.

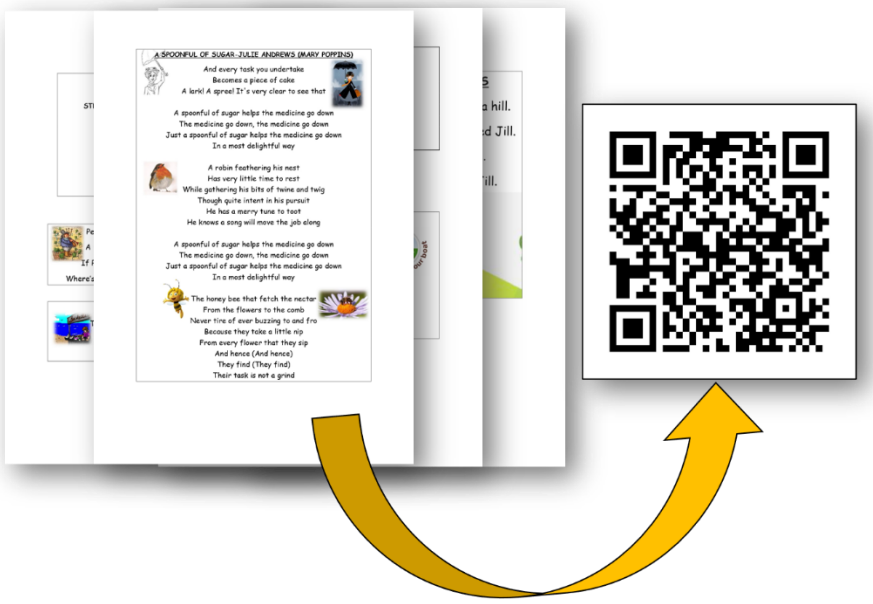


Figura 68. Letras canciones, rimas y trabalenguas de la *Sesión 5*. Fuente: elaboración propia.

VI.2.2.2.2.1.6 Sesión 6. Entrenamiento de la dicción: técnicas de lectura en voz alta y doblaje de películas

- **Actividad 1. *Warm-up***

En esta actividad se realizarán dos técnicas de entrenamiento de la voz: relajación y control de la respiración. Estas técnicas que se aplicarán en esta actividad han sido extraídas y adaptadas de Hardison y Sonchaeng (2005)

De este modo, se anuncia a los alumnos de la realización de un ejercicio de relajación[48] y se les pide que estén atentos y sigan las instrucciones. Con esta actividad se pretende conseguir que relajen la musculatura maxilofacial para un mejor desenvolvimiento en las actividades de entrenamiento de la pronunciación que se verán a continuación.

- **Actividad 2. *Setting***

En esta actividad, se realizan preguntas a los alumnos acerca de la sesión anterior. Posteriormente, se les explica qué es lo que van a realizar en la presente sesión, indicando que continuarán con el entrenamiento de la dicción. Así pues, se les informa de que leerán un breve texto del libro *Alice's Adventures in Wonderland*, del escritor inglés Lewis Carroll, y más tarde, visualizarán unos clips de películas, de los cuales tendrán que imitar tanto la voz como los gestos de los personajes.

Finalmente, se les presenta el recurso *Wiki* donde se subirán todos los materiales necesarios para la realización del cortometraje y el entrenamiento de la dicción como actores: *Hollywood Stars Project*[49]. De este modo, se les informará que, en dicha página, se subirán todos los recursos importantes para la realización del *Proyecto Final*. También se les enseña la posibilidad de realizar comentarios en la misma *Wiki* para consultar cualquier duda.

El enlace de la *Wiki* se enviará a los alumnos través del recurso *Google Classroom*.

- **Actividad 3. Técnica *Reading Aloud***

Esta actividad se centrará en trabajar la pronunciación mediante la lectura en voz alta de un fragmento de la obra original para niños, *Alice's Adventures in Wonderland*. Asimismo, se buscará construir una conciencia fonológica en los alumnos por medio de los elementos del discurso oral-escrito.

[48] Para ver con más detalle la aplicación de estas técnicas en el aula con los alumnos, ir al ejemplo de interacción de la unidad formativa (pp.81-83), la cual puede consultarse mediante el código QR de la Figura 55.

[49] Para ver el recurso creado, consultar el siguiente enlace: http://hollywoodstarsproject.pbworks.com/

Para ello, se presentan primero los personajes que aparecen en el capítulo seleccionado para su lectura ("A Mad Tea Party"), por medio de una presentación (ANEXO 15a). A continuación, se reparte al alumnado las copias del fragmento (ANEXO 15b) que van a escuchar y, posteriormente, leer en voz alta. Asimismo, se proyecta el mismo fragmento en la PDI y se pide al alumnado que preste atención al actor-narrador británico que va a leer el fragmento, Jim Dale, y que traten de identificar las oraciones en donde el actor une las palabras, dibujando arcos sobre estas uniones. Seguidamente, se reproduce el audiolibro (ANEXO 15c) y los alumnos escucharán e intentarán identificar el fenómeno del discurso conectado.

Una vez reproducido el audio, se anima a los alumnos a iniciar un debate y puesta en común acerca de las partes del texto donde notaron que las palabras se unían. También, se les explica que, en el inglés oral, los hablantes nativos tienden a conectar las palabras. Para ilustrar aún mejor esto, se les muestra otro ejemplo[50] procedente de la página web *International Dialects of English Archive* (IDEA). De este modo, se reproduce el audio mientras se muestra el texto[51] en la PDI y se van resaltando las partes en las que se produce el fenómeno del discurso conectado.

Más tarde, se vuelve a reproducir el audiolibro del fragmento "A Mad Tea Party" y se solicita al alumnado que vuelva a escucharlo con atención y, tras cada pausa, repita las frases imitando la entonación del actor. Una vez hecho esto, se les pide de forma individual que lean en voz alta una oración del texto. La docente suministrará el apoyo lingüístico que sea necesario.

Finalmente, se pide a los discentes que, en casa, practiquen el texto, escuchándolo y leyéndolo en voz alta, además de grabarse por medio del recurso en línea *Voice-Recorder*[52]. Asimismo, se les indica que, tanto el audiolibro como el recurso de grabación, se encontrarán disponibles en la *Wiki* creada para el proyecto.

[50] Para consultar el recurso seleccionado, visitar el siguiente enlace: https://www.dialectsarchive.com/received-pronunciation-1 Para esta actividad, solo se reproducirá hasta el minuto 01:01.

[51] El texto empleado como ejemplo es "Comma Gets a Cure". Este recurso pertenece al archivo IDEA y se puede consultar en el siguiente enlace: https://www.dialectsarchive.com/comma-gets-a-cure

[52] El recurso seleccionado se puede consultar en el siguiente enlace: https://online-voice-recorder.com/es/

- **Actividad 4. Técnica *Shadowing or Mirroring a Film Scene***

Esta actividad está basada en la información acerca de la técnica *Shadowing or Mirroring* proporcionada en el artículo de Hardison y Sonchaeng (2005), y tiene la finalidad de trabajar los aspectos suprasegmentales, así como la pronunciación de forma general, por medio de películas.

En primer lugar, se proyecta sin sonido una escena breve de la película *Harry Potter and the Philosopher Stone* (ANEXO 15d), y se pide a los alumnos que presten atención a la posición del cuerpo de los actores, los gestos, expresiones faciales y el grado de movimiento de la boca cuando hablan. Tras la proyección, se realizan preguntas a los discentes acerca de los elementos mencionados anteriormente, intercambiando impresiones acerca de lo que transmiten los protagonistas de la escena.

Una vez hecho lo anterior, se vuelve a reproducir la escena (ANEXO 15d), pero esta vez con sonido, y se pide al alumnado que preste atención a los gestos y entonación de los diálogos de los actores.

Posteriormente, se organiza la clase en grupos de tres alumnos y se les solicita que decidan el personaje de la escena que van a interpretar, volviendo a reproducir la escena, pero esta vez esta ocasión con subtítulos (ANEXO 15d). Se pedirá al alumnado que se centren en la entonación de la voz y los gestos de los actores, pues más tarde deberán imitarlos como si fueran el reflejo de un espejo.

A continuación, se reparte a los alumnos el guion de la escena reproducida (ANEXO 15e) y se les pide que practiquen los diálogos de los personajes elegidos durante cinco minutos, imitando la voz y los gestos de los actores. La docente se paseará por las mesas observando y mediando cualquier desacuerdo que pudiera surgir, además de asegurarse de que todos participen y proporcionado apoyo lingüístico cuando sea necesario.

Finalmente, se solicita a los alumnos que salgan al frente de la clase para representar la escena.

- **Actividad 5. Doblaje de películas**

Para introducir la actividad, se pregunta al alumnado si conocen el doblaje y si saben en qué consiste. Posteriormente, se proyecta un breve vídeo en el que se podrán visualizar dos ejemplos sobre el trabajo de doblaje de películas (ANEXO 15f). El primer ejemplo será de la película *Peter Rabbit* (2018), en donde se podrá ver el doblaje realizado por la actriz Daisy Ridley. El segundo ejemplo será de la película *The Lion King* (1994), donde se podrá ver la sesión de doblaje realizada por el actor Jeremy Irons.

Asimismo, en esta actividad se reproducirán nueve clips de películas y series con acento británico (ANEXO 15g). El siguiente listado de títulos cinematográficos ha sido cuidadosamente seleccionado de acuerdo a la edad del alumnado y sus preferencias de géneros: *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (2001); *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* (2004); *The Golden Compass* (2007); *The Chronicles of Narnia: Prince Caspian* (2008); *Alice in Wonderland* (2010); *Paddington* (2014); *Merlin: Season 1, Episode 2* (2008).

De esta forma, atendiendo al número de personajes involucrados en cada una de las escenas, se dividirá la clase en parejas o en grupos de tres. Así pues, una vez organizados los grupos, se reparten los guiones de las escenas (ANEXO 15h) que tendrán que doblar más tarde.

Más tarde, se reproduce la primera escena con subtítulos y, previamente, se solicita al grupo o pareja que posea el guion de esa escena que preste atención a los diálogos de los personajes, puesto que más tarde deberán "doblar" la escena imitando las voces de los actores. Tras el primer visionado de la escena, se vuelve a reproducir la misma sin sonido, y los alumnos doblarán la voz de los personajes, imitando lo mejor posible la pronunciación, siguiendo la escena y los movimientos de los labios de los actores, realizándolo con la entonación adecuada a la situación de la escena. El resto de los alumnos prestará atención a sus compañeros. De este modo, tras cada "doblaje", se les pedirá la opinión acerca del doblaje de sus compañeros, indicando si esta fue fiel a la escena original o no.

La finalidad de esta actividad será practicar los aspectos suprasegmentales por medio de la técnica del doblaje de películas, además de trabajar la dicción de una forma motivadora.

Para finalizar la sesión, se presentará al alumnado las herramientas online *Text-to-Speech*[53] y *Oddcast*[54] (Figura 69), las cuales permiten trabajar la pronunciación de cualquier texto en el acento británico, pudiendo escuchar esta y ponerlo en práctica desde casa. Estas herramientas se encontrarán alojadas en la *Wiki* del proyecto.



Figura 69. Imágenes de una de las herramientas auxiliares online (*Oddcast*) para trabajar la pronunciación desde casa. Fuente: elaboración propia.

VI.2.2.2.2.1.7 Sesión 7. El guion adaptado

- **Actividad 1. *Warm-up + Setting***

Se comienza la sesión con saludos a los que el alumnado está acostumbrado y se contextualiza la lección informándoles del comienzo del *Proyecto Final*. De este modo, se les pregunta por las etapas para la realización de una película, a modo de activación de conocimientos previos. Así pues, se les informa que en la misma sesión aprenderán cómo escribir un guion, necesario para la realización del cortometraje.

- **Actividad 2. Explicación de contenido: el guion adaptado**

En esta actividad se explica al alumnado qué es una adaptación de un libro, puesto que tendrán que realizar su propia versión de adaptación a cortometraje del cómic *Treasure Island* de Robert Louis Stevenson. Para ello, se les pregunta si recuerdan cuál es la estructura de toda historia sencilla, y posteriormente, se muestra una presentación (ANEXO 16a) con una primera diapositiva en la que se visualiza la estructura principal de una narración: inicio, nudo y desenlace. Después, se les presentan otras diapositivas en las que se les mostrará otros

[53] Text-to-Speech: https://text-to-speech.imtranslator.net/speech.asp?dir=g_en-UK_m
[54] Oddcast: https://ttsdemo.com/

elementos que son necesarios para una historia: los personajes, el contexto y el argumento. Más tarde, se les enseña un diagrama más específico con los elementos de una narración sencilla, explicándoles que se trata de un *diagrama del argumento*, el cual sirve para planificar la historia. Asimismo, se centra la atención del alumnado en el *Proyecto Final* para el que tendrán que desarrollar la adaptación de *La isla del tesoro*. De esta manera, se les muestra una breve definición de lo que es una adaptación, además de exponer algunos ejemplos de películas de cine que son adaptaciones, Así pues, también se le pregunta al alumnado si conocen más ejemplos de adaptaciones cinematográficas.

A continuación, se comienza con la explicación para la redacción del guion, por medio de una presentación *Prezi*[55] (Figura 70). Esta misma presentación se encontrará alojada en la *Wiki* creada para este proyecto (*Hollywood Stars Project*), y se les informará a los alumnos de su disponibilidad en la misma.



Figura 70. Presentación animada creada para la explicación de la estructura del guion. Fuente: elaboración propia.

Por consiguiente, se les ofrece primero una breve definición del guion, y después se les proyecta un ejemplo de una página de un guion real (*realia*). Posteriormente, se les enseña la estructura que deberán seguir para la redacción de guion, y un ejemplo adaptado para los alumnos (Figura 71). Asimismo, se les explica que para la redacción del guion utilizarán la herramienta de *Google Docs*,

[55] El recurso creado se puede consultar en el siguiente enlace: https://prezi.com/akhkuoq6xilx/how-to-write-a-screenplay-for-a-short-film-for-sixth-grade/?utm_campaign=share&utm_medium=co+py+

una herramienta que posee una serie de ventajas, como la edición de un documento a tiempo real con otras personas, la opción de autoguardado, así como la posibilidad de comunicarse con los miembros del equipo mediante mensajes a tiempo real.

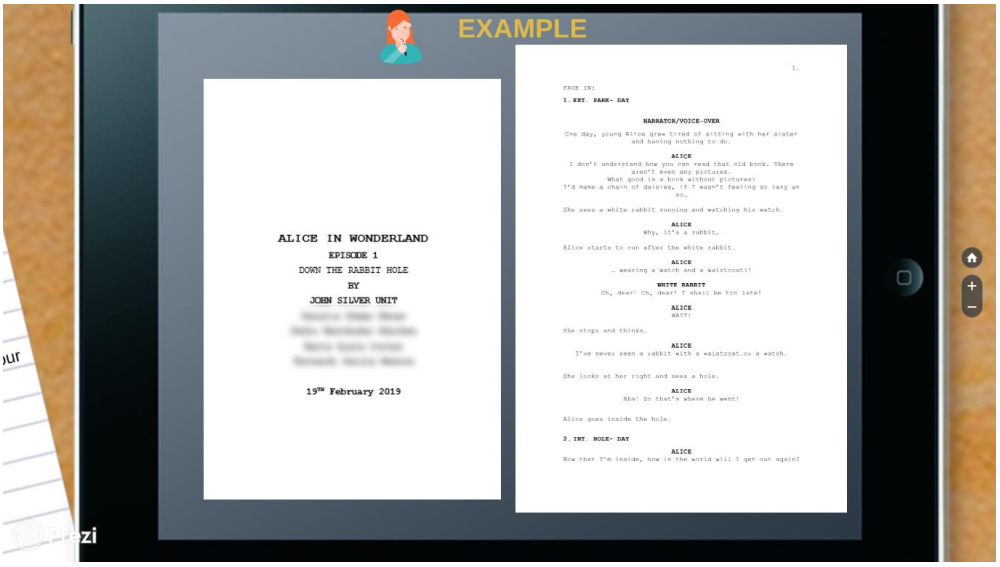


*Figura 71.*Ejemplo de guion cinematográfico adaptado a la tarea del guion de los alumnos para el *Proyecto Final*. Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se les señala una serie de aspectos y consejos a tener en cuenta a la hora de escribir sus guiones para el cortometraje. La docente también indica que los diálogos del cómic de los personajes pueden ser los mismos, o si lo desean, pueden crear otros nuevos e incluso añadiendo nueva información, pero siempre conservando el argumento de la historia.

- **Actividad 3. Organización del guion: diagrama del argumento**

En esta actividad, se les hace recordar a los alumnos la historia de *Treasure Island.* Para ello, se les muestra una plantilla de un diagrama del argumento (ANEXO 16b) y se realizan preguntas al alumnado acerca del *comienzo*, *el aumento de la acción*, *el nudo*, *el clímax*, *la disminución de la acción* y *el final de la historia*.

Mientras el alumnado responde, la docente anotará los eventos más importantes de la historia en los cuadros del diagrama. Asimismo, se les podrá solicitar a los alumnos que salgan a la PDI y contribuyan escribiendo las ideas principales de cada parte de la historia.

Otra variación de esta actividad sería que el alumnado saliera a la pizarra y fueran pegando en los correspondientes recuadros imágenes seleccionadas de las viñetas de la novela gráfica de *Treasure Island*.

- **Actividad 4. *Instructions + Organization + Decision Making***

Se solicita al alumnado que se sienten por equipos, recordándoles los que formaron al inicio de la unidad. Para ello, se irá nombrando cada *unidad de rodaje* y a los integrantes que la conforman. Posteriormente, se le entrega a cada equipo una ficha técnica del cortometraje (ANEXO 16c), y se les informa que esta se rellenará más tarde.

Después, se anuncia al alumnado de la selección del casting. Así pues, se les muestra unos sobres y se les informa que dentro de ellos se incluyen los papeles de los personajes que tendrán que interpretar, y que una vez que sepan qué personaje van a interpretar, deberán preparar los complementos o vestuario que llevarán para su personaje. Por otra parte, se les recuerda los roles asignados dentro de cada *unidad de rodaje* (director, guionista, artista de *storyboard*, cámara y regidor). Así pues, se les explica que, aunque exista una tarea asignada a cada miembro del equipo, todos tendrán que trabajar en equipo y todos participarán también como actores en el cortometraje. Se les permitirá la opción de intercambiar roles de la *unidad de rodaje*, si los propios miembros saben que se les da mejor una tarea de otro rol que el propio asignado. De este modo, si los miembros de la *unidad de rodaje* están de acuerdo con el intercambio de roles, se les consentirá dicho cambio que beneficiará tanto al equipo como al grupo clase.

A continuación, se les reparte los sobres con dichos roles a cada uno de los alumnos. Una vez hecho esto, se le entrega a cada director de la *unidad de rodaje* el capítulo que han de adaptar por medio de la realización del guion, y se repartirán las tabletas a los guionistas. Dependiendo del número de tabletas disponibles para su uso en el aula, estas se distribuirán de forma equitativa entre las cinco unidades de rodaje.

Después, se solicita al alumnado que decidan el nombre para sus *unidades de rodaje*, con la única condición de que estos nombres estén relacionados con la historia de *Treasure Island*. Se les proporcionará algunos ejemplos de este tipo: *Parrot Unit*, *Jim Unit*, *Pirate Unit*, *Hispaniola Unit*, etc. Para ello, se les concede

cinco minutos para la toma de decisiones y para completar la ficha técnica de cada *unidad de rodaje*. La docente se pasará por los equipos observando y resolviendo las posibles dudas.

Posteriormente, se les explica los roles que desempeñará cada integrante de la *unidad de rodaje*. De este modo, el director ejercerá como coordinador de la *unidad de rodaje* y también ayudará en otras tareas, como la creación del guion o el *storyboard*. El guionista será quien se encargará de escribir el guion en la tableta, aunque todos los integrantes de la *unidad de rodaje* también participarán en la elaboración del mismo y ayudarán de forma cooperativa. El artista de *storyboard* será la persona encargada de supervisar y realizar los *storyboards*. El cámara será el integrante que se ocupe de filmar las escenas, pero también participará activamente en la elaboración del *storyboard* junto con el artista de *storyboard*. Finalmente, el regidor será el miembro del equipo que se asegurará de que todos los objetos y decoraciones que sean necesarias para el rodaje del episodio estén presentes durante los días de rodaje. También participará activamente ayudando y trabajando en las tareas del equipo.

Una vez clarificadas las tareas de cada integrante, será importante resaltar y recordar a los alumnos la necesidad de que todas las unidades de rodaje trabajen, cooperando entre todos los miembros del equipo y colaborando a nivel de gran grupo, pues dependiendo de cómo trabajen todos, así se reflejará en el cortometraje resultante. Será también importante transmitir aquí el sentido de unidad de todas las unidades de rodaje existentes en el aula, para la consecución del mismo objetivo, en este caso la realización del cortometraje. Asimismo, se le comunicará al alumnado que, además de interpretar los personajes asignados, también participarán todos como actores en todas las escenas que sean necesarias, por ejemplo, como extras o realizando cameos. Por este motivo, se avisará al alumnado de que deberán traer todos los días sus disfraces y demás objetos.

Por otra parte, se les explica la estructura de las próximas sesiones, dividiéndose en las siguientes etapas:

- **Desarrollo y preproducción**
  - Sesión 7: comienzo de la redacción de los guiones y elaboración de los *storyboards*
  - Sesión 8: finalización de la redacción de los guiones y *storyboards*
- **Producción**
  - Sesión 9: rodaje del cortometraje (primera *unidad de rodaje*)
  - Sesión 10: rodaje del cortometraje (segunda *unidad de rodaje*)
  - Sesión 11: rodaje del cortometraje (tercera *unidad de rodaje*)
  - Sesión 12: rodaje del cortometraje (cuarta *unidad de rodaje*)
  - Sesión 13: rodaje del cortometraje (quinta *unidad de rodaje*)
- **Post-producción**
- **Distribución**
  - Sesión 14: tráiler y estreno del cortometraje

Para apoyar toda la explicación anterior, se empleará una presentación guía (ANEXO 16d).

Asimismo, será importante indicar al alumnado que, durante los días de filmación, cada *unidad de rodaje* deberá estar preparada y traer sus disfraces y objetos, pues en previsión de que alguna *unidad* no pudiera rodar por la ausencia de algún miembro, se pueda continuar con la grabación de otras escenas.

Una vez señalado esto, se reparte a cada guionista el enlace al documento *Google Docs* asignado, donde tendrán que redactar el guion del capítulo asignado. Se les indica que lo peguen en la ficha técnica de rodaje (ANEXO 16c) para evitar que se pueda extraviar. Asimismo, se explica a todos los alumnos que el límite de páginas para el guion de cada equipo será de entre dos y tres páginas. También se les informa de la posibilidad de continuar la redacción del guion en casa, puesto que anteriormente se les explicó las ventajas sobre la herramienta de *Google Docs*. Así pues, se realiza una demostración sobre el funcionamiento de esta herramienta, por medio de dos alumnos voluntarios.

Finalmente, se entrega a los artistas de *storyboard* de cada *unidad de rodaje* cinco fichas con la plantilla del *storyboard* (ANEXO 16e). De este modo, se les recuerda el proceso de realización de los storyboards, proyectando el mismo ejemplo que se expuso en la *Sesión 2*. Este mismo ejemplo se encontrará alojado

en la *Wiki* creada para este proyecto, para que el propio alumnado pueda consultarlo. También se indicará a los alumnos que podrán usar como guía para los planos las viñetas que se encuentran en la novela gráfica *Treasure Island*. Se les volverá a insistir que, para la realización de los dibujos del *storyboard*, no será necesario que tengan un alto nivel de detalle. Asimismo, se les indicará que deberán incluir en los *storyboards* algunos diálogos guía del guion que redacten.

- **Actividad 5. *Information Exchange***

En esta actividad se anuncia al alumnado del comienzo del *Proyecto Final*, y se les indica a los mismos que comiencen con la redacción del guion y la elaboración de los *storyboards*.

Los alumnos emplearán la L2/LE de una manera creativa y contextualizada, puesto que tendrán que contribuir y negociar para el desarrollo del guion y los *storyboards*.

El rol del docente consistirá en el de ser guía, asegurándose de que todos los miembros de los equipos estén participando. También actuará de mediador, cuando lo considere necesario.

Al final de la sesión, los alumnos con el rol de directores deberán entregar tanto la ficha técnica de la *unidad de rodaje* como los *storyboards*. El resto de los alumnos deberán devolver las tabletas y guardarlas en sus respectivas cajas.

VI.2.2.2.2.2 Fase II. Desarrollo del *Proyecto Final*

VI.2.2.2.2.2.1 Sesión 8. Desarrollo y preproducción: redacción de los guiones y elaboración de los *storyboards*

- **Actividad 1. *Warm-up* + *Setting***

Se indica a los alumnos que se sienten por equipos para que continúen con la redacción de los guiones y la elaboración de los *storyboards*. Asimismo, se les recuerda que la presente sesión será la última para la realización del guion y los *storyboards*.

- **Actividad 2. *Information transfer + Decision making + Information exchange***

En esta actividad, el alumnado continúa con las tareas de realización del guion y los *storyboards*, empleando en todo momento la L2/LE de manera creativa.

De este modo, deberán cooperar, colaborar y negociar entre los miembros de las diferentes unidades de rodaje para desarrollar y completar las tareas mencionadas, y, de este modo, entre todos los alumnos del aula deberán trabajar para lograr alcanzar entre todos el objetivo de la realización del guion y *storyboards* para el cortometraje.

La docente proyectará en la PDI los ejemplos de guion y *storyboard* para guiar a los discentes. Estos mismos recursos se encontrarán a disposición de los alumnos en la *Wiki* creada *ad hoc*.

Por otra parte, el rol del docente será monotorizar la actividad paseando entre las mesas de los equipos de rodaje, asegurándose de que todos los miembros del equipo estén participando, gestionando (si fuera necesario) para que todos los miembros contribuyan en las tareas. También, se encargará de mediar en los equipos en el caso de que surgiera alguna disputa, y proporcionará orientación cuando sea necesario.

Al final de la sesión, la docente preguntará a los equipos si todos han logrado completar las tareas. En el caso de que existiera algún equipo al que no le hubiera dado tiempo, se les permitirá que lo finalicen en casa. Asimismo, la docente se encargará de corregir los guiones y *storyboards* de todos los equipos, así como de juntar todos los guiones elaborados por los alumnos para proporcionárselos antes de la próxima sesión y puedan comenzar a aprenderse los diálogos. A ser posible, se recomienda llevar a cabo una o dos sesiones de ensayo con los alumnos para trabajar los diálogos.

VI.2.2.2.2.2.2 Sesión 9-10-11-12-13. Producción: rodaje de las escenas del cortometraje

Para la realización del rodaje de las escenas del cortometraje, se necesitarán cinco sesiones: sesión 9, 10, 11, 12 y 13. La estructura de cada una de estas sesiones será la misma, a excepción de la *Sesión 9*, que por ser la primera sesión

de rodaje será necesario la realización de una contextualización y breve explicación de repaso para orientar a los alumnos en la grabación de las escenas, la cual se ilustrará a continuación. Con respecto a la fase de postproducción de los cortometrajes, por motivos de la temporalización en la que se desarrolla la unidad formativa, esta será llevada a cabo por la investigadora, en el rol de docente.

- **Actividad 1. *Warm-up* + *Setting***

Se comienza la sesión de forma habitual, animando a los alumnos a que se sienten por equipos. Después, se anuncia a los alumnos del inicio de la fase de producción de cortometraje y, por lo tanto, del rodaje de las escenas, indicando además la rutina que seguirán ese día será la misma que en los próximos cuatro días.

Posteriormente, se irá llamando a los alumnos con el rol de director y se les entregará los *storyboards* que realizaran en la sesión anterior para utilizar como guía para los rodajes, así como la ficha de rodaje, de la que se les explicará su uso en la siguiente actividad.

Actividad 2. *Instructions* + *Organization*+ *Preparation*

Se explicará a los discentes en gran grupo cómo utilizar la carta de rodaje (ANEXO 17), en la cual tendrán que ir apuntando todas las tomas que son buenas, indicando la escena y escribiendo comentarios acerca de las tomas que son falsas. También se les recordará a los alumnos el uso de la claqueta, tal y como lo vieron en la *Sesión 2*.

Después, se pedirá a la *unidad de rodaje* asignada para la filmación de ese día (en función del número del capítulo adaptado) y a los alumnos-actores que se preparen para el rodaje. De este modo, se realizará un breve ensayo con la auxiliar de conversación en el rol de entrenadora de dialectos, las unidades de rodaje se encargarán de la preparación del set y de los atrezos necesarios para la escena. Asimismo, se les indicarán a los alumnos-actores que no intervengan directamente en la escena que se disfracen para participar como extras en la escena.

Por otra parte, la docente llamará a los alumnos con el rol de “cámaras” para explicarles el funcionamiento de la cámara y cederá esta al alumnado al que le

corresponda filmar en ese día. Posteriormente, se recordará al resto de los miembros del equipo de rodaje el manejo de la claqueta, y dependiendo de la *unidad de rodaje* encargada ese día de rodar, se le acoplará a la claqueta un cartel distintivo con el nombre del equipo que asignaron los propios alumnos en la ficha técnica (ANEXO 16c). Una vez hecho esto, la docente indicará a la *unidad de rodaje* que comience la filmación.

- **Actividad 3. Information transfer + Decision Making + Information Exchange**

En esta actividad, los alumnos estarán organizados para el rodaje de las escenas. Asimismo, esta tarea implica un alto grado de interacción autónoma en grupos y tendrán que trabajar cooperativamente en equipo para alcanzar su objetivo, que en este caso será rodar su parte para el cortometraje. El rol del profesor será monitorizar la actividad y proporcionar orientaciones cuando sea necesario, resolviendo dudas (por ejemplo, la pronunciación de algunas palabras) o problemas técnicos. Además, durante este día las unidades de rodaje que no participan en la filmación, ensayarán sus diálogos con la ayuda del docente o de la auxiliar de conversación, en el rol de entrenador de dialectos.

VI.2.2.2.2.3 Fase III. Presentación del *Proyecto Final* y reflexión

VI.2.2.2.2.3.1 Sesión 14. Distribución: Première y ceremonia de entrega de premios del cortometraje

- **Actividad 1. *Warm-up* + *Setting***

En esta actividad se centra la atención de los alumnos, motivándoles y atrayéndoles hacia las actividades que se van a desarrollar en la presente lección. Asimismo, para contextualizar la sesión, se les muestra una presentación (ANEXO 18a) en la que aparecen unas diapositivas con la planificación del proyecto. Estas diapositivas serán las mismas que se presentaron al inicio del proyecto (*Sesión 1*) y tienen el objetivo de ayudar a los alumnos a recordar la planificación del proyecto y situarlos en la sesión correspondiente, además de crear expectación ante la proyección de los tráilers y los cortometrajes.

También se les preguntará a los discentes, a modo de activación de los conocimientos adquiridos en la unidad formativa, por la etapa de producción cinematográfica correspondiente en la que se sitúa la sesión, siendo en este caso la de distribución. Se les preguntará si conocen el término de "tráiler", qué suponen en sí este tipo de producciones breves (siendo estos spots publicitarios) y cuál es la intencionalidad de las mismas.

Al final de la actividad, se les indicará que los tráilers o avances son formas de distribución de las películas, en este caso, en forma de anuncios para atraer a las personas para ver las películas o series.

- **Actividad 2. Proyección del tráiler y del cortometraje final**

Tras la contextualización, se les proyectará primero el tráiler y después el cortometraje. Posteriormente, se alentará a los alumnos a comentar el visionado, mediante el planteamiento de preguntas sencillas. También, se les animará a la asignación de una puntuación al cortometraje, procediéndose con una votación manual del 1 al 10.

Teniendo en cuenta que el proyecto va dirigido a dos grupos (A y B), en la sesión correspondiente se proyectarán en ambos grupos tanto el tráiler del grupo A como el tráiler del grupo B. Sin embargo, en relación con el visionado del cortometraje, solo se proyectará el cortometraje correspondiente al grupo presente en la sesión. La proyección conjunta de los cortometrajes se encuentra concebida para realizarse en el salón de actos del centro educativo, durante la Semana Cultural, bajo la denominación del evento como *Festival de Cortometrajes El Mar*. Esta proyección se realizará ante toda la comunidad escolar.

- **Actividad 3. Ceremonia de entrega de diplomas**

Se llevará a cabo una simulación de una ceremonia de entrega de premios de cinematografía. Para ello, se les preguntará si conocen alguna ceremonia de entrega de premios de películas, y tras ello se proyectará una diapositiva (ANEXO 18a) mostrando una imagen del *Festival de Cannes*. Se les informará del nombre de dicho evento y se les explicará la existencia de numerosas ceremonias para premiar a las películas. Posteriormente, se proyectará una imagen de los *Premios*

Óscar (ANEXO 18a) y se les anunciará la realización de una ceremonia similar a las entregas de premios de películas, denominada *Diploma Awarding Ceremony*.

De este modo, se procederá a la entrega de unos diplomas (ANEXO 18b) a los discentes al estilo de los Premios Óscar, con la finalidad de realizar un reconocimiento del esfuerzo y labor realizada por cada uno de los integrantes del grupo-clase para la elaboración del cortometraje, reforzar el trabajo en equipo, y hacerles partícipes de otra actividad común realizada en el mundo del cine.

- **Actividad 4. Autoevaluación**

En esta actividad se les explicará a los alumnos que van a realizar un cuestionario de autoevaluación (ANEXO 3) acerca de los conocimientos vistos en la unidad y sobre el proceso del proyecto.

Para ello, se les distribuirá las hojas explicándoles cómo han de proceder para su cumplimentación, animando y solicitándoles que estos sean rellenados con la máxima sinceridad. Para garantizar esto, se les indicará a los discentes que no incluyan su nombre en el cuestionario, asegurando el proceso de anonimización de los mismos y, de este modo, permitiendo que los alumnos se sientan libres de expresarse.

La finalidad de esta actividad es hacer reflexionar individualmente a los alumnos acerca de su aprendizaje y la experiencia vivida durante el proyecto, analizando individualmente los puntos fuertes y débiles tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje seguido a nivel individual como del proceso del proyecto de actuación. También perseguimos observar cuál es la percepción de los alumnos acerca del proyecto realizado.

VI.2.2.2.3 Recursos y materiales

Para la realización del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* se dispondrán de los siguientes recursos:

- **Recursos humanos:** para el desarrollo de la *Sesión 2*, existirá una coordinación y colaboración entre la investigadora, en el rol de docente especialista en LE Inglés, y la maestra generalista encargada de impartir en el área de Lengua Castellana y Literatura. El resto de las sesiones serán ofrecidas en inglés por la investigadora especialista en LE Inglés,

quien además actuará como la figura de “entrenadora de dialectos”. Asimismo, en las mismas sesiones, estará presente la maestra especialista en LE Inglés, como colaboradora de la investigación, cuyos roles serán la de observadora externa del desarrollo del proyecto y como figura de “entrenadora de dialectos”. Por otra parte, se dispondrá también de una auxiliar de conversación durante la realización del rodaje del cortometraje, quien contribuirá ayudando a los discentes con su pronunciación y, de este modo, actuando también como una entrenadora de dialectos.

- **Recursos materiales:** se requerirán una serie de materiales para el desarrollo correcto del proyecto. De forma previa al inicio del proyecto, el alumnado junto con la docente deberán leer la novela gráfica *Treasure Island*[56] (Figura 72), adaptación de la obra de R.L. Stevenson realizada por Coleman, Perrin y Rebis (2014).



Figura 72. Novela gráfica seleccionada como lectura y tema de adaptación para el *Proyecto Final.* Fuente: elaboración propia a partir de Coleman, Perrin y Rebis (2014).

Asimismo, se seguirá la unidad formativa diseñada para el proyecto de actuación, con la finalidad de solucionar los problemas de pronunciación detectados. En general, para las *sesiones 1-2-3-4-5-6-7-8-14* se

[56] Stevenson, R.L., Coleman, W., Perrin, P., y Rebis, G. (2014). *Treasure Island (Graphic Revolve: Common Core Editions)*. Minnesota, USA: Stone Arc Books.

dispondrán de los siguientes materiales: PDI; altavoces; ordenador; conexión a Internet; tabletas; vídeos seleccionados y editados para el desarrollo de la unidad; el material curricular seleccionado por el centro educativo (*High Five! 6 Pupil's Book* y *High Five! 6 Activity Book*); portafolios individuales de los alumnos, donde guardarán las fichas de trabajo que se les entregarán; presentaciones *PowerPoint* y *Prezi* específicas para las sesiones; *Wiki Hollywood Stars Project,* donde se subirán las herramientas virtuales para trabajar también en casa la pronunciación, además de los materiales guía para la realización del cortometraje, y donde los alumnos también podrán compartir sus opiniones y dudas; y la herramienta *Google Classroom* habitual del aula.

De forma específica, para la *Sesión 2* también se dispondrá de la aplicación de *Kahoot* en las tabletas, así como del juego creado por la investigadora (especificado anteriormente en la descripción de la sesión 2). También, para esa misma sesión se dispondrá del documento "Guía de lenguaje visual", elaborada por la propia investigadora, la cual se entregará de forma individual a los alumnos. Para las *sesiones 6* y *7* se utilizará la aplicación *Google Docs* para la redacción de los guiones. Esta aplicación estará instalada en las tabletas del centro, además de crearse diez documentos de trabajo individualizados, cada uno asignado a cada equipo. Para la *Sesión 8*, se dispondrá de las plantillas de *storyboard,* para la realización de los mismos.

En cuanto a las *Sesiones 9-10-11-12-13* se emplearán los siguientes materiales para la filmación del cortometraje: una cámara de vídeo digital, un trípode, una claqueta, tarjetas distintivas de las unidades de rodaje, tizas, un croma o clave de color (tela verde), y los *storyboards* para el cortometraje realizados por los alumnos. Para la edición del cortometraje, se empleará el software *WonderShare Filmora*. La selección de este programa se ha hecho en base al nivel de dificultad de manejo, para permitir su uso por cualquier profesional de educación, resultando este sencillo de manejar a nivel de usuario básico, a la vez de obtener resultados bastantes óptimos.

Por último, se destaca el empleo de recursos *realia* en este proyecto, desde guiones modelo originales hasta el empleo de herramientas técnicas de producción audiovisual. También quisiera resaltar que todos los materiales diseñados para el proyecto han sido elaborados por la propia autora de esta Tesis Doctoral.

- **Recursos espaciales:** el aula habitual de residencia del alumnado y los espacios del centro educativo (salón de actos y sala de ordenadores).

VI.2.2.2.4 Evaluación

En este apartado se expondrá el sistema de evaluación que se seguirá para la puesta en práctica de la unidad formativa. Cabe considerar que el proceso de la evaluación resulta en sí un tema que entraña complejidad, puesto que no solo se deberá evaluar el resultado final sino el proceso seguido por los discentes. El siguiente planteamiento de evaluación se ha diseñado teniendo en cuenta los contenidos que se trabajan en la unidad formativa en relación con la programación de aula del centro educativo voluntario, además de evaluar aquellos introducidos *ad hoc* para el proyecto de actuación. Asimismo, se han tenido en cuenta los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje establecidos por el Decreto n.º 198/2014 para el área de Primera Lengua Extranjera.

De esta forma, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta unidad formativa será principalmente formativa y sumativa. En el primer caso, se realizará por medio de la observación diaria y directa del trabajo y progreso de los discentes. Y en el segundo caso, se realizará a través del *Proyecto Final* (la presentación del cortometraje) y la autoevaluación que llevará a cabo el alumnado al término de la unidad y, por ende, del proyecto.

Por otra parte, cabe destacar que el test de rendimiento fonético que se efectuará tanto al inicio como al final del proyecto, aunque evalúe la efectividad del mismo en el tratamiento de la pronunciación (y se considere como una evaluación inicial, en el caso del pre-test), se ha considerado de forma separada a la evaluación presentada en este apartado, más enfocada a la evaluación individual del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, con una perspectiva más global. Queremos con ello significar que no se debe confundir los instrumentos de

evaluación del alumnado con los instrumentos de recogida de información para la investigación de esta Tesis Doctoral.

En cuanto a los instrumentos de calificación que se emplearán para la evaluación del alumnado, en la siguiente Tabla 23 se presenta un resumen de los mismos.

Tabla 23

Valoración porcentual de los instrumentos de evaluación

INSTRUMENTOS A CALIFICAR	PONDERACIÓN
Participación	20%
Tareas individuales (homework)	10%
Proyecto Final: Cortometraje (trabajo en equipo + contribución individual)	60%
Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje	10%

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la anterior Tabla 23, se le ha otorgado un mayor porcentaje a la realización del *Proyecto Final* y, por ende, al trabajo en equipo del alumnado, así como las contribuciones individuales de los integrantes de cada equipo. Esto es debido a que el grueso del trabajo de los alumnos recaerá sobre la realización del *Proyecto Final*.

Con respecto a la “Participación”, se valorará el grado de implicación e interés del discente en las sesiones de la unidad formativa. Esta evaluación se realizará mediante observación directa y su registro en el diario de clase. Asimismo, el apartado de “Tareas individuales” recogerá el trabajo desempeñado por el alumno de forma autónoma, esto es la realización de los deberes. Finalmente, en cuanto al apartado de “Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje”, se evaluará el logro de los objetivos planteados en la unidad formativa, en relación con los establecidos por el currículum.

1.1.1.1.1. Tipos de evaluación

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, de forma general se pueden distinguir dos tipos de evaluación: uno de acuerdo a los criterios y estándares de aprendizaje, y el otro relacionado con la finalidad. Ambas evaluaciones se complementarán para dar la calificación global.

a) Según los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Para la evaluación de los objetivos establecidos para la unidad formativa del proyecto de actuación, se han contemplado los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje establecidos en el currículum de Educación Primaria. En la siguiente Tabla 24 se muestran los criterios y estándares de aprendizaje seleccionados para la unidad formativa.

Tabla 24

Selección de estándares de aprendizaje y criterios de evaluación del Decreto n.º 198/2014, por el que se regula el currículo de Educación Primaria en la Región de Murcia

CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (DECRETO 198/2014)		
Bloques	**Estándares de aprendizaje**	**Criterios de evaluación**
Bloque I: Comprensión de textos orales (Listening)	1, 2, 6, 7 y 8	b, c y d
Bloque II: Producción de textos orales: expresión e interacción (Speaking)	1, 2, 4,6 y 7	a, b, c, e y f
Bloque III: Comprensión de textos escritos (Reading)	1, 2, 5 y 7	a, c, d y g
Bloque IV: Producción de textos escritos: expresión e interacción (Writing)	4	c y d

Fuente: elaboración propia.

Estos mismos estándares de aprendizaje y criterios de evaluación se han relacionado y concretado con los establecidos en la programación de aula del área de Inglés como Primera Lengua Extranjera del centro educativo. Asimismo, también han sido relacionados con los objetivos específicos de aprendizaje propuestos en la unidad formativa diseñada.

En la Tabla 25 se muestran los estándares de aprendizaje extraídos de la programación de aula del centro para la asignatura de Inglés, los cuales han sido seleccionados de acuerdo con la unidad formativa elaborada para el proyecto de actuación. Por otra parte, en la Tabla 26 se presentan los criterios de evaluación de la unidad formativa diseñada *ad hoc* y, por ende, del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!*, de acuerdo a los objetivos de aprendizaje especificados anteriormente en el apartado metodológico.

Tabla 25

Estándares de aprendizaje establecidos en la programación de aula del área de Inglés

Block	Learning Standards	1	2	3	4
I	Extracts specific information from audiovisual material within his/her area of interest.				
II	Produces a simple oral text with the help of patterns, synonyms, idioms, high frequency oral vocabulary and body language.				
	Takes part in dramatisations of an increasing complexity (plays).				
	Participates actively and spontaneously, in classroom activities, using the foreign language as a tool to communicate.				
	Participates cooperatively (in pairs or small groups) in the planning and execution of a simulated conversation.				
III	Deduces the meaning of simple words and expressions from written texts.				
	Associates the spelling, pronunciation and meaning of words for the comprehension of simple texts, when reading.				
	Extracts necessary information for the accomplishment of a task (questions about a story) in written text, paper or digital support.				
IV	Uses with accuracy vocabulary and basic syntactical structures, using linkers, to express basic information.				

Fuente: elaboración propia.

Tabla 26

Criterios de evaluación de la unidad formativa, proyecto Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!

Evaluation Criteria	1	2	3	4
Identifies the kind of shots used in a film and the steps to make a film.				
Names different activities on a tropical island.				
Talks about likely and unlikely situations (first and second conditional).				
Knows how to pronounce the past simple tense with –ed verbs				
Knows how to pronounce the contracted form of would.				
Knows the story of the “Treasure Island”.				
Writes a screenplay with the help of the ICT (e.g.: *Google Docs*).				
Makes a storyboard.				
Works in teams, cooperatively, respecting turns and their colleagues’ opinions.				
Shoots a short film adaptation.				

Fuente: elaboración propia.

Tanto la Tabla 25 como la Tabla 26 serán puntuadas del 1 al 4, con los siguientes valores de puntuación: **1**- Necesita mejorar; **2**- Suficiente; **3**-Bien y **4**-Sobresaliente.

b) Según la finalidad

Dependiendo de la finalidad de cada actividad, en esta unidad se pueden distinguir tres tipos de evaluación:

- **Inicial:** la prueba pre-test realizada previamente a la puesta en práctica del proyecto servirá como diagnóstico inicial del rendimiento fonético del alumnado, y permitirá conocer dónde se necesita refuerzo. De este modo, servirá de guía para el diseño e inclusión de las actividades de pronunciación.
- **Formativa:** se realizará durante la implementación de la unidad formativa, y tendrá como objetivo evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Para ello, se empleará una rúbrica de evaluación (Tabla *27*) para seguir el progreso de cada discente en cada una de las sesiones. Esta rúbrica se complementará con la información recogida en el diario de clase del docente. De esta forma, se pretende realizar un seguimiento de la participación individual del alumnado, la realización de las tareas, el grado de implicación en el *Proyecto Final* y los estándares de aprendizaje logrados, así como la evaluación de los criterios.

Tabla 27

Tabla de puntuación para la evaluación formativa

Student's name	Participation			Homework				Project	Evaluation Criteria	Average (overall score)
Student 1	S1	*1*	*2*	S1	*1*	*2*	*3*			
	S2	*1*	*2*	S2	*1*	*2*	*3*			
	S3	*1*	*2*	S3	*1*	*2*	*3*			
	S4	*1*	*2*	S4	*1*	*2*	*3*			
	S5	*1*	*2*	S5	*1*	*2*	*3*			
	S6	*1*	*2*	S6	*1*	*2*	*3*			
	S7	*1*	*2*	Comments:				Comments:	Comments:	Comments:
	S8	*1*	*2*							
	S9	*1*	*2*							
	S10	*1*	*2*							

Fuente: elaboración propia.

El criterio de *Participation*, se puntuará del 1 al 2, siendo 1 para "No participa" y 2 para "Participa". En cuanto al criterio *Homework*, se puntuará del 1 al 3, con los siguientes valores: **1**- No entregado; **2**- Entregado pero incompleto; y **3**- Entregado y completo.

- **Sumativa:** esta se realizará al final de la unidad y evaluará el *Proyecto Final*, así como el desempeño del alumnado en el mismo. Para su evaluación, se emplearán dos rúbricas (ANEXO 19 y ANEXO 20). La primera evaluará tanto el trabajo en equipo del alumnado como el cortometraje. En cambio, la segunda evaluará el trabajo y proceso individual del alumnado en el *Proyecto Final*. Ambas rúbricas se encontrarán puntuadas del 1 al 5, de acuerdo a los descriptores especificados en las mismas. Además, el alumnado también valorará su propio progreso por medio del cuestionario de autoevaluación.

  Por otra parte, se tendrá en cuenta la puntuación obtenida en el post-test.

VI.3 Corolario

En síntesis, en este capítulo se ha detallado, por un lado, la metodología de investigación (siendo de corte mixto y siguiendo los pasos de la investigación-acción) y, por otro lado, se ha expuesto la metodología didáctica de nuestra propuesta, así como las actividades que conformarán nuestro proyecto de actuación llevado a cabo por medio de una unidad formativa. Así pues, partiendo de un diagnóstico inicial, hemos establecido un proyecto de actuación con la finalidad de mejorar la situación de la pronunciación en la LE Inglés en los alumnos de sexto de Educación Primaria.

En el siguiente capítulo presentaremos el análisis de los datos, los resultados y discusiones del estudio realizado en esta Tesis Doctoral.

CAPÍTULO VII

Resultados y discusión de la investigación

★★★★★★★★★★

Science, my lad, is made up of mistakes which it is useful to make, because they lead little by little to the truth.

★★★★★★★★★★

Journey to the Center of the Earth.

Jules Verne

VII.1 Introducción

En el capítulo anterior se presentó la metodología de investigación, así como las diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos empleadas tanto para la evaluación de la propuesta didáctica como para la exploración de las posibilidades que ofrecen las técnicas cinematográficas y la literatura como recursos para la mejora de la pronunciación en la LE Inglés, objetivo principal de este estudio. De igual manera, se explicitó el modelo didáctico que se siguió para solventar las dificultades de pronunciación que se observaron en el *pre-test*.

De este modo, en este capítulo nos centraremos en presentar y analizar los datos obtenidos en la investigación realizada en el aula de Inglés, tras la aplicación de los instrumentos en los participantes de sexto de Educación Primaria del centro educativo seleccionado. Para ello, atendiendo a los diferentes objetivos específicos planteados en esta Tesis Doctoral, y a las distintas preguntas de investigación asociadas a estos, se irán presentando de forma descriptiva los resultados y, posteriormente, la interpretación y discusión de estos. En este sentido, las técnicas de análisis que se emplearán para este estudio serán descriptivas, de análisis correlacional y diferencial. El análisis estadístico de los datos cuantitativos se ha realizado con los paquetes estadísticos *IBM SPSS Statistics* versión 19 y *Microsoft Excel 2013* versión 15.0.

VII.2 Objetivo ES1. Conocer la opinión, gustos e intereses de los alumnos de sexto de Educación Primaria acerca del uso cotidiano de la lengua inglesa y los recursos del cine y la literatura.

Este apartado se corresponde con la pregunta de investigación **PI1**, la cual quedó formulada de la siguiente manera:

¿Cuáles son las opiniones, gustos e intereses de los alumnos de sexto de Educación Primaria acerca del uso cotidiano de la lengua inglesa y los recursos del cine y la literatura?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada, se empleó como instrumento de recogida de información el cuestionario **CUIA** (Cuestionario Inicial de los Alumnos). Este cuestionario se aplicó en la investigación a los 50 alumnos de sexto curso de Educación Primaria. La intención del mismo era conocer, antes de la puesta en práctica del proyecto, el contexto personal del alumnado en referencia al uso cotidiano del inglés, observar su relación con los recursos y contenidos didácticos del área de LE Inglés, comprobar los recursos de los que disponen en casa, así como conocer sus gustos y opiniones acerca del cine y la literatura.

De este modo, en el cuestionario se pueden distinguir cuatro grandes categorías:

A) Datos generales de la muestra
B) Uso de la LE Inglés y su relación con los recursos, así como su grado de interés y motivación acerca de los diferentes contenidos culturales de la lengua
C) Opiniones y gustos acerca del mundo cinematográfico y sobre la idea de trabajar en un proyecto de realización de cortometrajes para mejorar la pronunciación en la LE Inglés
D) Opiniones y gustos lectores

A partir de la clasificación anterior, se puede percibir que en el cuestionario **CUIA** abundan, sobre todo, las preguntas relacionadas con el cine. Tal peculiaridad ha sido intencionada puesto que en esta investigación se emplean las técnicas cinematográficas como recurso para mejorar el rendimiento fonético de los

alumnos. También se incluyó una pregunta acerca de su interés por aprender y mejorar la pronunciación.

El cuestionario modelo que se elaboró y utilizó en esta investigación se puede consultar en el ANEXO 1.

VII.2.1 Análisis de los datos

A continuación, se presentan y analizan los resultados más relevantes obtenidos en el cuestionario **CUIA,** desglosados en las cuatro categorías anteriormente mencionadas.

VII.2.1.1 Datos generales de la muestra CUIA

La experiencia se desarrolló con los alumnos de sexto de Educación Primaria, pertenecientes al centro educativo donde se llevó a cabo el estudio.

En la Figura 73 se muestra la proporción por sexos (a) y edades (b) de los alumnos que participaron en la cumplimentación del cuestionario **CUIA**.

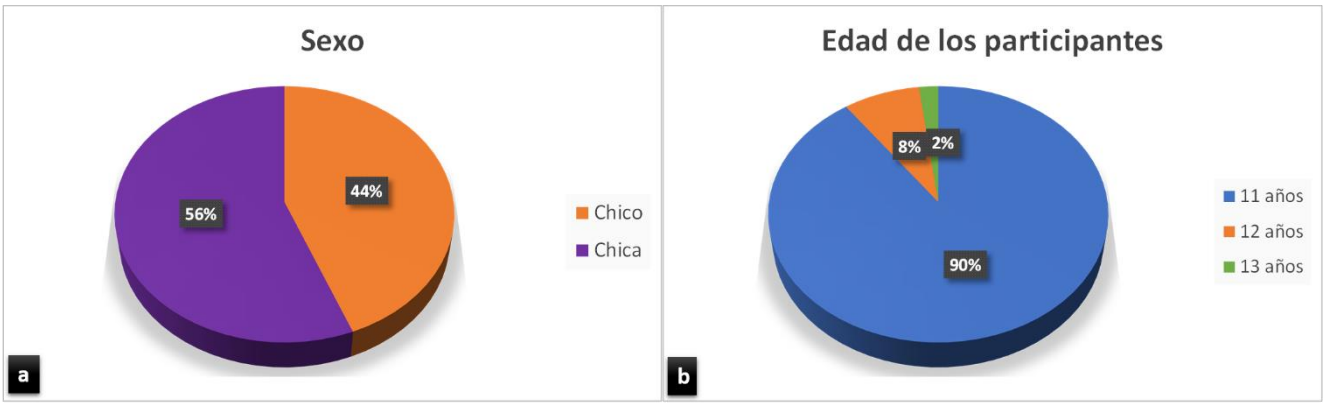


Figura 73. a) Distribución de la muestra participante por sexo. b) Distribución por edades de los participantes en el cuestionario CUIA. Fuente: elaboración propia.

El conjunto de los 50 alumnos (22 niños y 28 niñas) que han participado en el cuestionario tienen características similares, siendo en general una muestra proporcional, tanto en relación a su edad, donde la mayoría ronda los 11 años, como en relación a su nivel de inglés, donde la mayoría lleva estudiando la LE Inglés desde Educación Infantil y todos cursan su sexto año de Educación Primaria. La única excepción con respecto a las características generales señaladas anteriormente es la existencia de dos participantes con ACNEAE, y un participante que se encuentra cursando por segunda vez sexto de Educación Primaria, por lo que este tipo de participantes son los únicos que poseen unas características

diferentes al resto de la muestra, pero que ello no impidió que pudieran participar en el cuestionario **CUIA**.

VII.2.1.2 Uso de la LE Inglés y relación con los recursos, y grado de interés y motivación de los alumnos acerca de los diferentes contenidos culturales de la lengua

Este apartado se corresponde con la sección de preguntas referidas a la temática de la LE Inglés, los recursos de los que disponen los participantes para su aprendizaje y su nivel de motivación e interés con respecto al idioma.

La Figura 74 muestra la etapa de inicio de aprendizaje de la LE Inglés de los participantes.

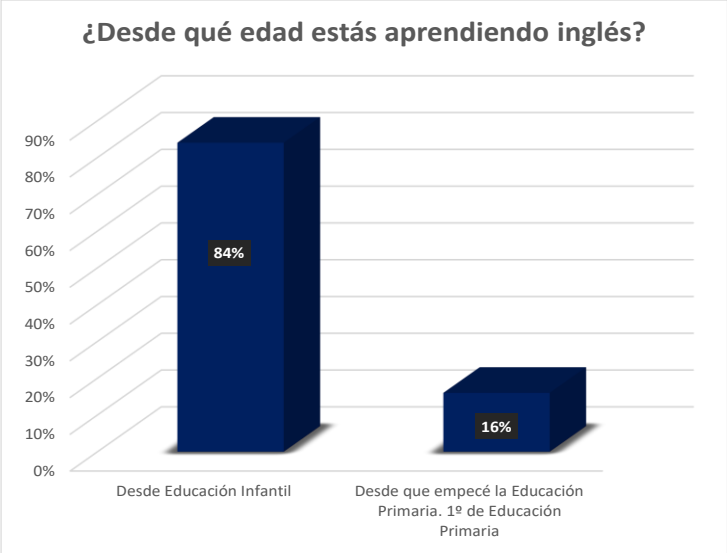


Figura 74. Edad de inicio de aprendizaje de la LE Inglés. Fuente: elaboración propia.

Se puede apreciar que la mayoría de los participantes (el 85%) lleva aprendiendo la LE Inglés desde Educación Infantil, frente a una minoría (el 16%) que indica llevar estudiando la lengua desde el primer curso de Educación Primaria.

La Figura 75 recoge la información proporcionada por los participantes acerca de si reciben o no clases complementarias. En el cuestionario **CUIA** se solicitó únicamente a aquellos alumnos que señalaban haber recibido clases de refuerzo para la LE Inglés, que respondieran dos preguntas adicionales acerca del tiempo que llevaban recibiéndolas y las horas semanales que tenían para dicho complemento formativo.

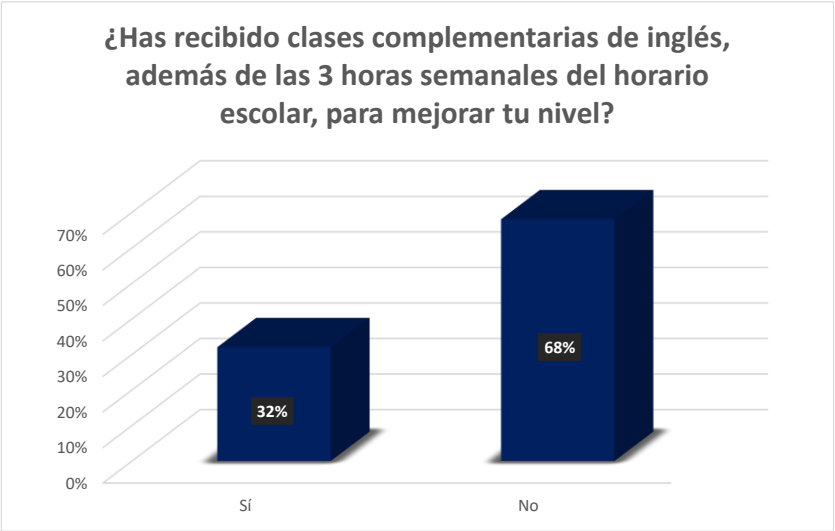


Figura 75. Comparativa entre alumnos que reciben clases complementarias de inglés y alumnos que no. Fuente: elaboración propia.

De esta forma, observamos que la gran mayoría de los participantes (el 85%) no recibe clases complementarias, lo que podría indicar un aspecto positivo en cuanto al nivel de inglés de los participantes al no requerir dicho refuerzo o ampliación. Solo un 32% manifiesta recibir clases complementarias de inglés. También conviene recordar que el centro educativo donde se desarrolló el estudio tenía una modalidad bilingüe intermedia.

La Figura 76 muestra la información proporcionada por el 32% de los participantes que manifestaron recibir clases complementarias de LE Inglés.

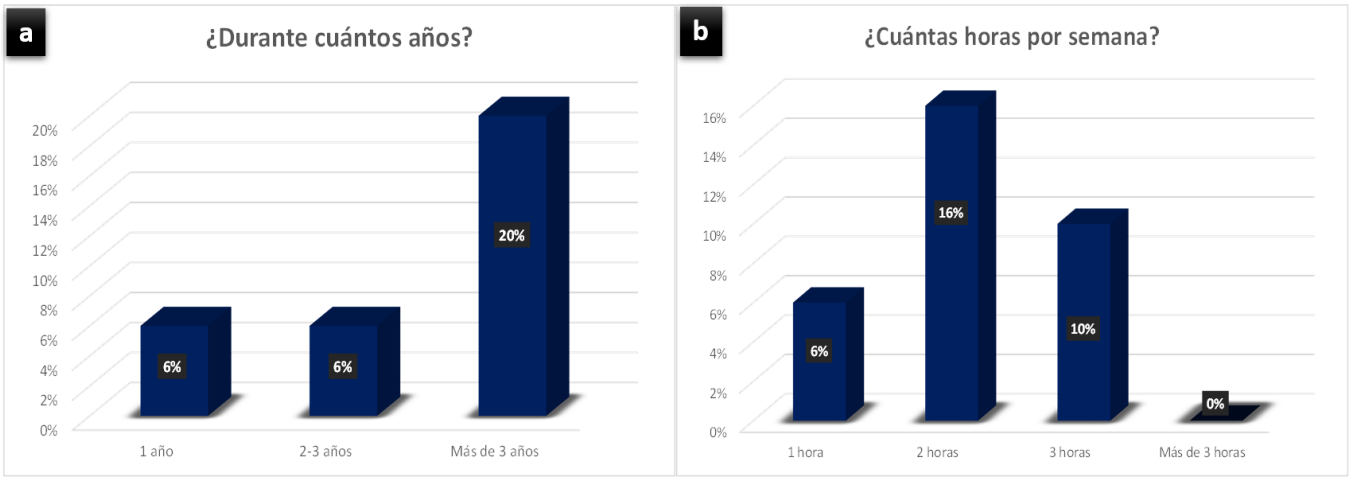


Figura 76. Años (a) y horas semanales (b) de clases complementarias de LE Inglés. Fuente: elaboración propia.

Del 32% de los participantes que indicaron recibir clases complementarias de LE Inglés, el 20% señala que lleva más de tres años recibiéndolas.

Con respecto a la cantidad de horas semanales en las que ese 32% de los participantes recibe dichas clases complementarias, el 16% lidera los resultados del cuestionario, manifestando tener dos horas semanales, seguido de un 10% que indica recibir tres horas a la semana. Un porcentaje escaso señala recibir tan solo una hora complementaria.

La Figura 77 se construye a partir de los datos proporcionados por los participantes acerca del empleo del inglés en sus vidas diarias.

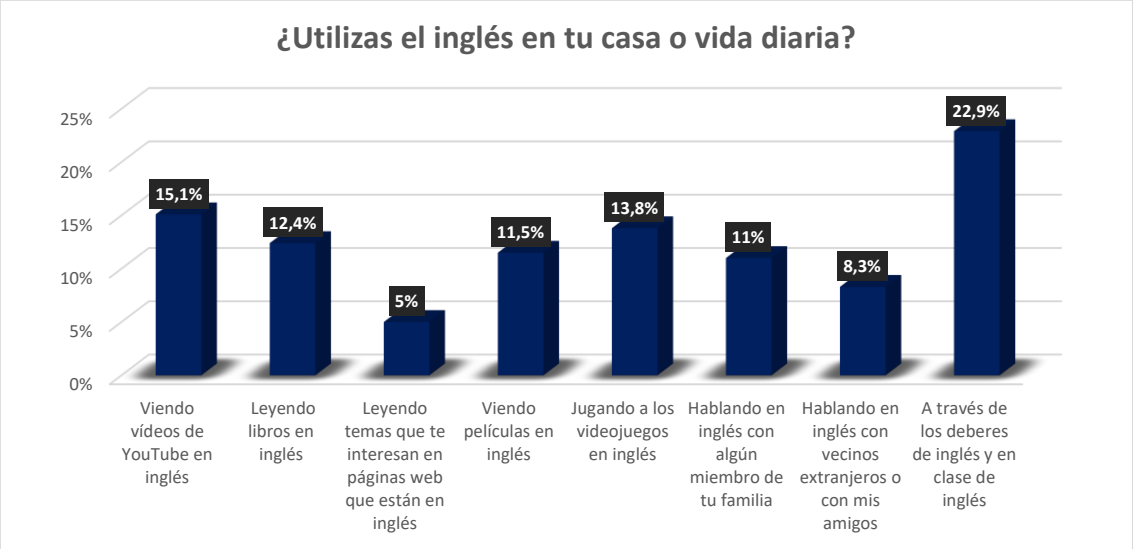


Figura 77. Empleo de la LE Inglés en la vida diaria de los participantes. Fuente: elaboración propia.

Con respecto al empleo del inglés en las vidas diarias de los alumnos, los resultados revelan que la mayor parte (el 23%) de la vida diaria de los mismos, lo practican mediante *los deberes y las clases de inglés*. Este dato no resulta muy revelador, sino que se circunscribe en la rutina habitual de las tareas escolares. Sin embargo, destaca que el 15% indique que lo practica visualizando *vídeos de YouTube,* lo que resulta muy positivo puesto que se puede percibir un uso del inglés no limitado únicamente al que se ofrece en el contexto escolar, sino que supera sus fronteras acercándose a un contexto de la lengua más real y natural en la que estos alumnos entran en contacto. Ello también indica una motivación por parte de este alumnado por dominar la LE Inglés por medio del empleo de este recurso. Muy seguidamente de ese 15% que indica emplear *YouTube* para practicar la LE Inglés, el 14% indica utilizarlo cuando *juegan a los videojuegos*. De nuevo, nos encontramos ante otro recurso que proporciona un contexto natural y real para el empleo de la lengua inglesa, lo que resulta beneficioso para practicar el idioma.

También denota interés por parte de estos alumnos por jugar a sus videojuegos favoritos en su versión original, los cuales mayoritariamente son creados en países de habla inglesa y, por lo tanto, el doblaje de los personajes se realiza en ese idioma.

Vemos también que la *visualización de películas* ocupa otro porcentaje relevante para la práctica del idioma en la vida de los participantes, obteniendo un 12%. De este modo, las películas siguen encontrándose entre las favoritas para exponerse al inglés de forma natural y ampliar su aprendizaje, y por ello, los docentes no deben perder de vista este elemento como recurso didáctico.

Por otra parte, un 13% indica que utiliza el inglés mediante la *lectura de libros* en ese idioma, lo que también resulta positivo puesto que les ayuda a mejorar la destreza escrita y amplían su vocabulario.

Por último, un 11% afirma utilizar la LE Inglés en su *entorno familiar*. El hecho de que esta categoría se encuentre entre los más altos revela una concienciación de la importancia que tiene la lengua inglesa, interiorizándola como su segunda lengua.

Con respecto a la disponibilidad de conexión a Internet de los participantes, todos indicaron que tenían acceso en sus hogares. Esto nos revela que algunas de las actividades propuestas en el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* se podrán llevar a cabo sin dificultades.

De la Figura 78 a la Figura 81 se muestran los resultados correspondientes a la pregunta 5 del cuestionario **CUIA**, en la que se solicita la opinión a los participantes acerca de sus percepciones y motivaciones por aprender la LE Inglés.

La Figura 78a y Figura 78b muestran el grado de interés y de gusto por el aprendizaje de la LE Inglés.

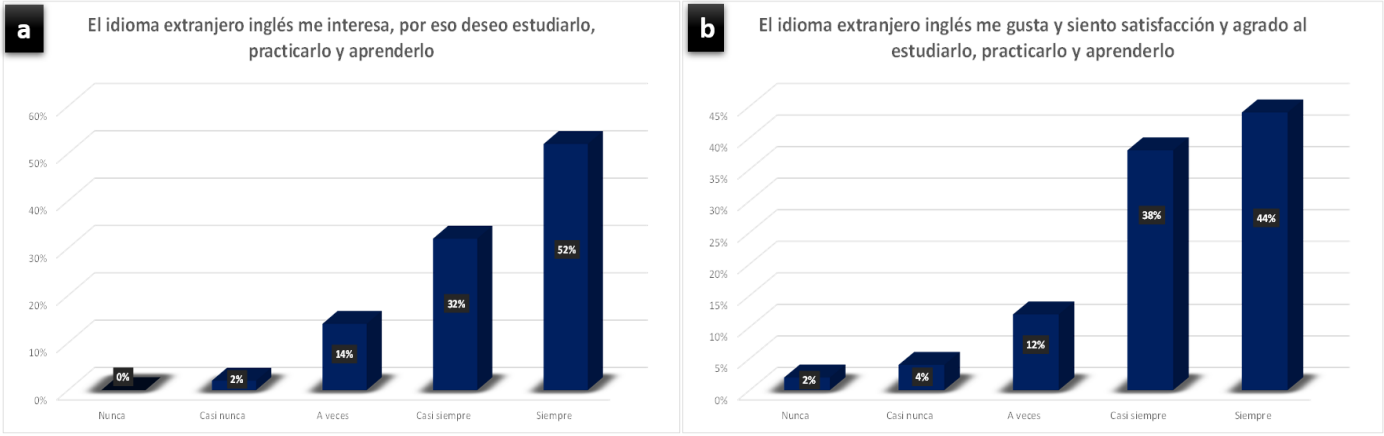


Figura 78. Grado de interés (a) y de satisfacción (b) de los participantes por el estudio, práctica y aprendizaje de la LE Inglés. Fuente: elaboración propia.

Con respecto al grado de interés de los alumnos por estudio de la LE Inglés, un 84% manifiesta estar siempre o casi siempre dispuesto a aprender la lengua, siendo uno de sus centros de interés. Un 14% indica interesarle el aprendizaje del idioma por momentos, mientras que solo un 2% manifiesta no sentirse muy interesado en el idioma. Estos resultados revelan datos muy favorables, pues nos indica que nos encontramos ante un grupo de alumnos con una predisposición hacia el aprendizaje del inglés.

En lo que se refiere al grado de satisfacción (gusto por el aprendizaje de la LE Inglés), como se puede observar en la Figura 78b, los resultados son similares a los obtenidos en el grado de interés, sin apenas diferencias.

La Figura 79 muestra el grado de motivación de los participantes en cuanto al estudio y práctica de la LE Inglés.

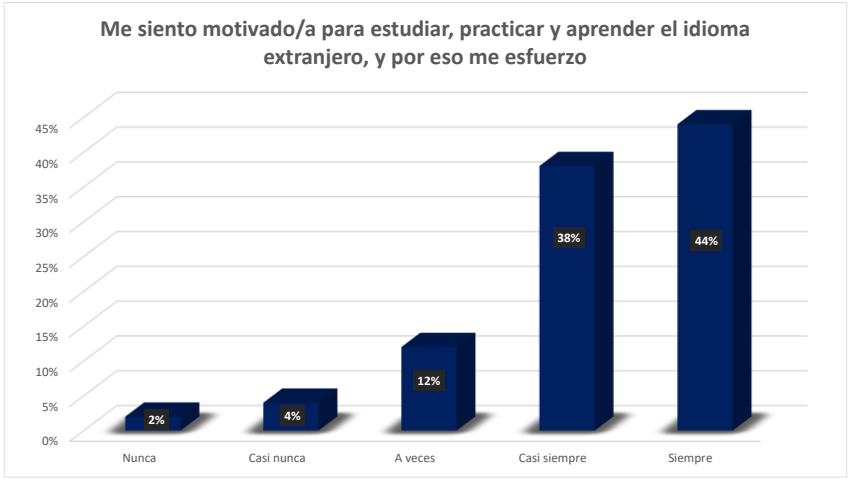


Figura 79. Grado de motivación de los participantes por aprender y practicar la LE Inglés. Fuente: elaboración propia.

En lo que se refiere a los niveles de motivación por el aprendizaje del inglés, llama la atención que los resultados sean idénticos a los mostrados en la Figura 78b, la cual revelaba el grado de satisfacción de los alumnos por el aprendizaje de la LE Inglés. Esto resultaría en un grado de coherencia, sinceridad y fiabilidad de las respuestas dadas por los participantes, puesto que si sienten satisfacción y gusto por el aprendizaje del inglés significará también que estarán motivados, existiendo una correlación positiva. Así pues, la mayoría de los alumnos (el 82%) manifiesta estar motivados por aprender y practicar la LE Inglés.

En la Figura 80 se pueden apreciar los resultados obtenidos en cuanto al interés por la mejora de pronunciación en la LE Inglés.



Figura 80. Grado de interés de los participantes en la mejora de su pronunciación en la LE Inglés. Fuente: elaboración propia.

Esta pregunta se realizó para conocer las opiniones y motivaciones con respecto a la pronunciación en la LE Inglés, puesto que el tema central de nuestra investigación es la mejora de la misma. Los resultados mostrados en la Figura 80 indican que un 62% de los participantes manifiestan sentir siempre interés por mejorar su pronunciación en la LE Inglés, siendo esta categoría la que permanece en primer lugar. Solo un 2% indica no sentir casi nunca interés por mejorar su pronunciación, pero en ninguno de los casos los participantes se posicionan en la categoría de *Nunca.* Esto revelaría que, aun existiendo un pequeño porcentaje que no siente mucho interés por mejorar la pronunciación, todavía coexistiría en ellos la curiosidad por perfeccionar su pronunciación en la LE Inglés. En todo caso, los

resultados anteriores manifiestan en su conjunto un gran interés por mejorar la pronunciación en la LE Inglés.

La Figura 81 revela el grado de curiosidad de los participantes por identificar los diferentes acentos de la lengua inglesa.

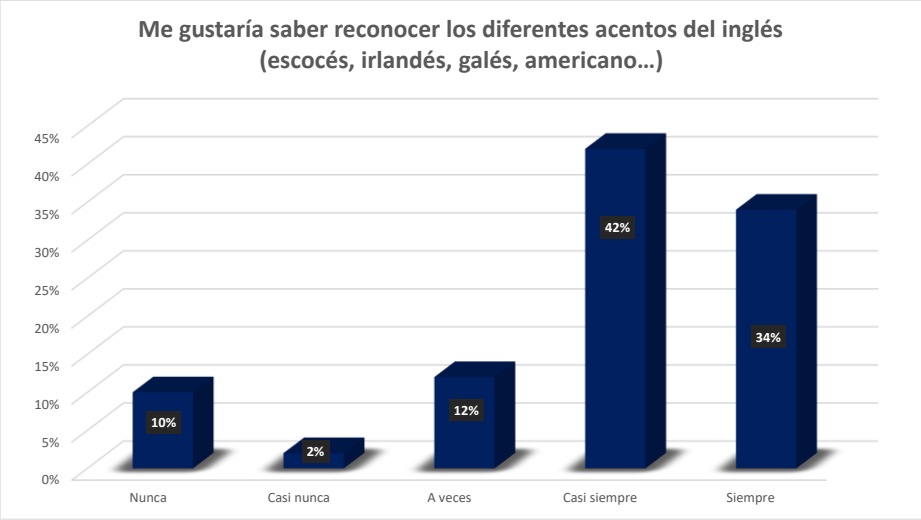


Figura 81. Grado de interés en conocer los diferentes acentos que existen en la LE Inglés. Fuente: elaboración propia.

En relación a los aspectos culturales de la LE Inglés, como sería el conocimiento de los diferentes acentos que existen en dicha lengua, vemos que en los resultados mostrados en la Figura 81 existe una mayor variedad de opiniones. En este caso, la categoría *Casi siempre* es la más notoria, sobresaliendo con 42% con respecto a las demás categorías. En cambio, vemos un aumento del porcentaje de participantes que indica no sentirse interesado por conocer los acentos, obteniéndose un 10% en la categoría *Nunca*. No obstante, los resultados revelan que la mayoría de los participantes tienen interés en saber reconocer los acentos principales que existen en la lengua inglesa, aunque este conocimiento cultural no resulte algo preferente para ellos.

De la Figura 82 a la Figura 92 se muestran los resultados obtenidos en los ítems correspondientes a la pregunta 6 del cuestionario **CUIA**. De esta manera, en cada una de las figuras se refleja, por un lado, la información acerca de las opiniones que tienen los participantes sobre sus libros de texto de la asignatura de Inglés, con los que estaban trabajando durante el curso escolar 2018-2019 y, por otro lado, se recogen los comentarios de carácter opcional que realizaron algunos participantes que deseaban plasmar por escrito sus opiniones acerca de los mismos.

Quisiéramos puntualizar que las figuras en las que se incluyen los comentarios literales de los alumnos pertenecen a un ítem llamado “Comentario”, el cual no era de obligado cumplimiento por el alumnado. Con ello queremos significar que las opiniones recogidas de ese ítem no son extrapolables a nivel estadístico a la opinión del grupo. Sin embargo, ayudan a ampliar la percepción de una parte del alumnado acerca de los libros de texto.

La Figura 82 muestra la opinión del alumnado acerca de las características técnicas, formales e iconográficas de sus libros de texto de LE Inglés (*Pupil’s Book* y *Activity Book*).

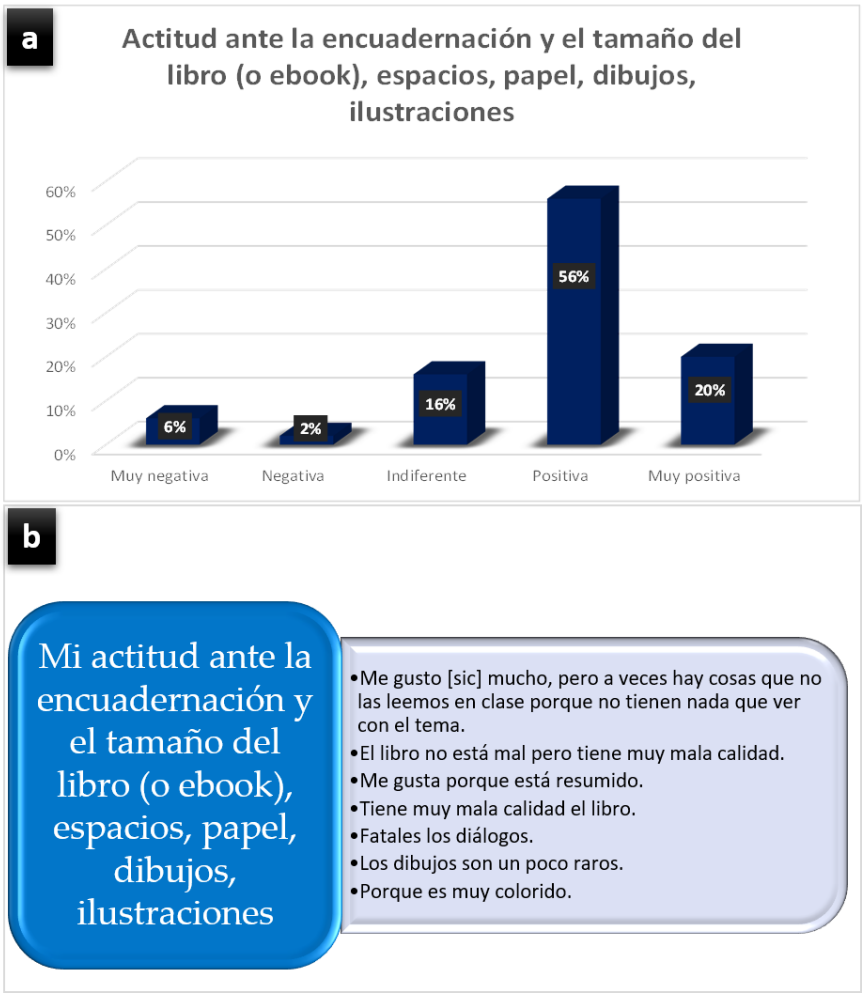


Figura 82. a) Actitud de los participantes ante las características físicas de sus libros de texto de la asignatura de LE Inglés. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia.

Los resultados recogidos en la Figura 82a indican que el 56% de los participantes señalan sentirse a gusto con los libros de texto con los que trabajan.

Un 20% opina de manera muy positiva, frente a un 6% que opina todo lo contrario, manifestando no sentirse a gusto con los mismos.

Si nos detenemos en los comentarios que realizaron algunos de los participantes (Figura 82b), vemos tanto opiniones positivas como negativas. Con respecto a las opiniones positivas, se observa que los alumnos destacan el hecho de que estos sean coloridos y presenten la información de una forma amena y concisa. En cuanto a los comentarios negativos, vemos que predominan en número sobre los comentarios positivos. De esta manera, manifiestan que tienen mala calidad, los diálogos no les resultan atractivos, y señalan la falta de coherencia de algunos contenidos del libro con respecto a los temas presentados en el mismo.

Con respecto al material complementario de carácter digital que acompaña a los libros de texto, en la Figura 83 se puede apreciar la opinión del alumnado con respecto al mismo.



Figura 83. a) Actitud ante los recursos digitales complementarios de los libros de texto. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia.

Así pues, en la Figura 83a vemos que no existe mucha diferencia de porcentaje entre las categorías de *Indiferente*, *Positiva* y *Muy positiva*, rondando el 30%. De

este modo, vemos que predomina una actitud muy positiva hacia estos. Solo un 8% opina no estar contentos ante los recursos que se proporcionan.

Como complemento a los resultados anteriormente expuestos, en la Figura 83b vemos que prevalecen los comentarios positivos, en los que los participantes manifiestan que les gusta porque son educativos y, además, porque les ayuda a mejorar la pronunciación. Este último dato nos parece muy interesante pues vemos que existe una concienciación acerca de la importancia de la pronunciación en el idioma para poder entablar una comunicación eficaz. También observamos que existen alumnos que no aprovechan los recursos digitales que proporcionan los libros de texto, pues reconocen no utilizarlos.

En la Figura 84 se muestran los resultados del alumnado en cuanto a la actitud hacia la variedad de ejercicios que se encuentran en sus libros de texto.

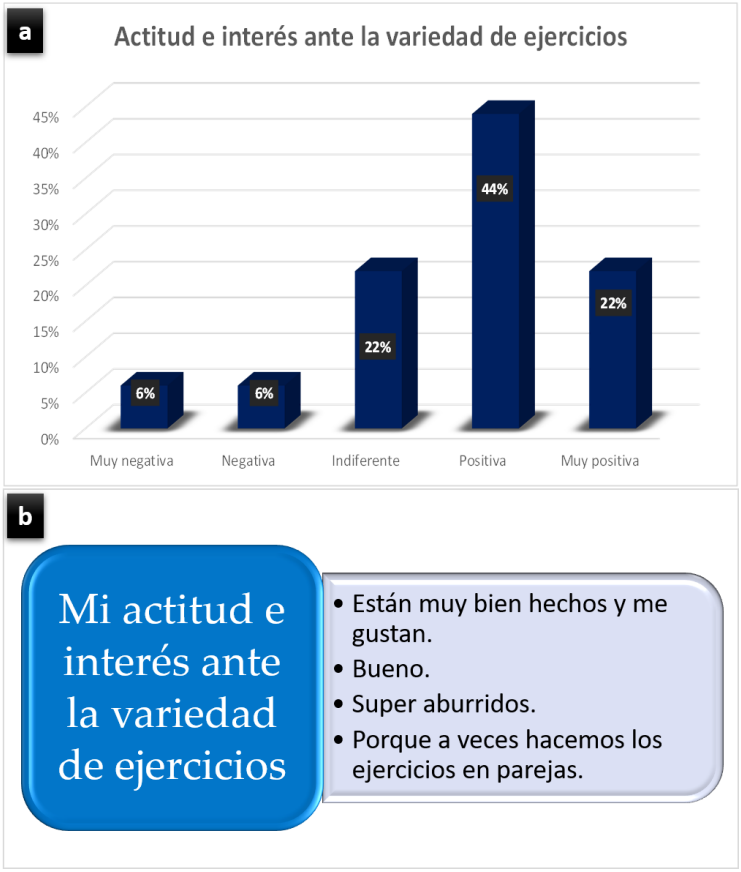


Figura 84. a) Actitud e interés de los participantes ante la variedad de ejercicios de los libros de texto de la asignatura de LE Inglés. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Figura 84a, sobresale el 44% con una actitud positiva, frente al 12% que indica una actitud *Negativa* y *Muy negativa* hacia estos.

Si analizamos los comentarios que realizan algunos de los participantes (Figura 84b) vemos que, de nuevo, predominan los comentarios positivos, indicando estar contentos con la variedad de actividades presentes en sus libros y, también, señalan que su actitud positiva es debido a que algunas de las actividades las realizan con sus compañeros, lo que las hace más interesantes y motivadoras para ellos. Solo existe una opinión negativa procedente del participante que manifiesta que las actividades son tediosas.

En relación con las canciones y juegos que aparecen en los libros de texto de la asignatura de Inglés de los participantes, el 66% del alumnado manifiesta tener una actitud positiva o muy positiva hacia estos, frente a un 18% que señala no agradarles, como se muestra en la Figura 85a.

En cuanto a los comentarios que realizan algunos participantes del cuestionario, se observa que, en este caso, predominan las opiniones negativas (Figura 85b). En las mismas refieren, sobre todo, a la falta de presencia de estas, que justificaría en parte la opinión negativa o no muy positiva que se manifiesta.



Figura 85. a) Actitud de los participantes ante las canciones y juegos que aparecen en los libros de texto. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia.

En lo que se refiere a las secciones de repaso de unidad que se encuentran presentes en los libros de texto de los participantes, los resultados indican que, en su gran mayoría, tienen una actitud positiva, aunque un 24% de los alumnos mantienen una actitud neutra (Figura 86a).

Analizando los comentarios de los alumnos (Figura 86b), vemos que prevalecen opiniones positivas ante las actividades de repaso, indicando que les son útiles para repasar y practicar el inglés. Solo existe un comentario donde destaca que le gusta la parte de repaso del *writing*, y otro en el que se indica que no se realizan. Este último comentario es el único discordante con los anteriores.



Figura 86. a) Opinión acerca de los repasos de cada unidad que aparecen en sus libros de texto de la asignatura de LE Inglés. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia.

En relación a los diálogos de los personajes que aparecen en los libros de texto de la asignatura de Inglés de los integrantes, de nuevo vemos (Figura 87a) que la actitud que predomina es positiva, es decir, manifiestan gustarles y resultarles interesantes. Esto mismo se refleja en el único comentario realizado por uno de los

participantes (Figura 87b), donde muestra una actitud positiva ante una parte de estos. Solo existe un 14% que manifiesta una valoración *Negativa* y *Muy negativa* ante los diálogos que aparecen en los libros.



Figura 87. a) Actitud de los personajes ante los diálogos de los personajes que aparecen en sus libros de texto de la asignatura de LE Inglés. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia.

Ante las actividades presentes en el *Activity Book*, se observa en la Figura 88a un crecimiento ascendente por categorías que culmina con la valoración *Muy positiva*, con un 34% que lidera el cuestionario, frente a un 14% que indica una valoración *Negativa* y *Muy negativa*.

Con respecto a los comentarios realizados por algunos de los participantes (Figura 88b), predominan las opiniones negativas, en las que manifiestan que se sienten agobiados con ellas y sugieren un cambio. Por otra parte, uno de los participantes indica con entusiasmo que las actividades del *Activity Book* le parecen amenas y motivadoras.

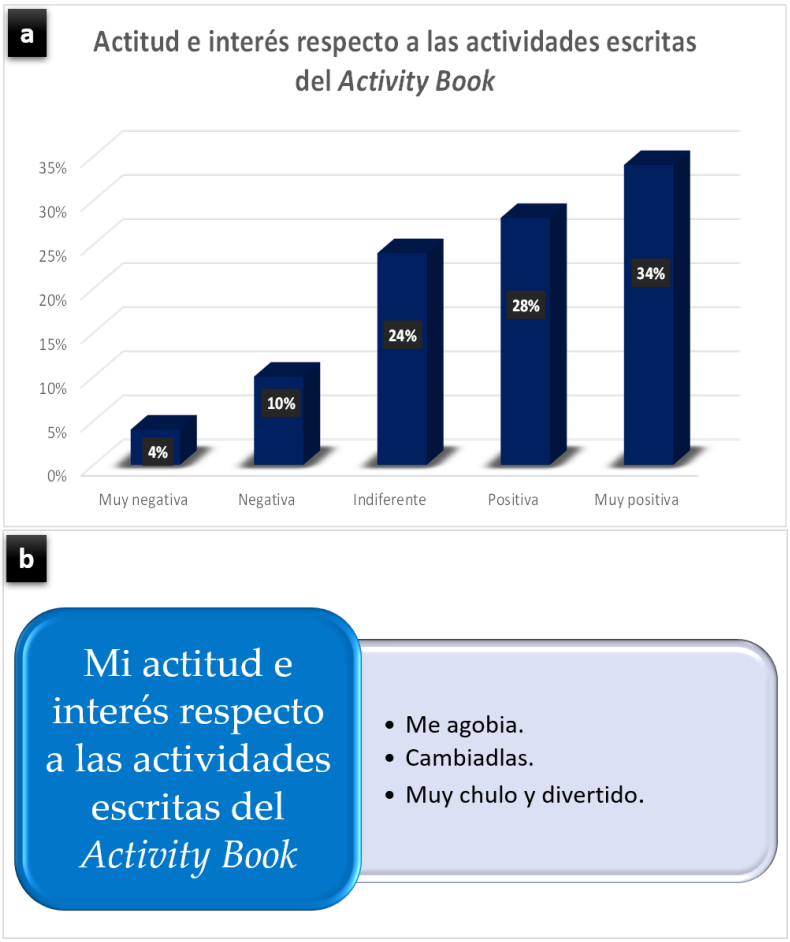


Figura 88. a) Actitud de los participantes ante las actividades del *Activity Book*. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia.

Sobre las actividades de comprensión oral (*listening*) que aparecen en los manuales de la asignatura de Inglés, predomina la categoría "Muy positiva" con un 40%, indicando que son de su agrado (Figura 89a). Solo un 12% manifiesta tener una actitud de rechazo ante estos.

Si analizamos los comentarios proporcionados por algunos de los participantes (Figura 89b), predominan las opiniones negativas, en las que indican resultarles tediosas, complicadas, mejorables, sugiriendo realizar un cambio en ellas. Por otra parte, los comentarios positivos resaltan que las encuentran motivadoras en los exámenes, les resultan beneficiosas para mejorar su habilidad de escucha y comprensión oral, así como su pronunciación. De nuevo, resulta muy interesante este último dato puesto que se ve una conciencia fonológica presente en los participantes que realizaron los comentarios acerca de la pronunciación, lo que resulta significativo para nuestra investigación.

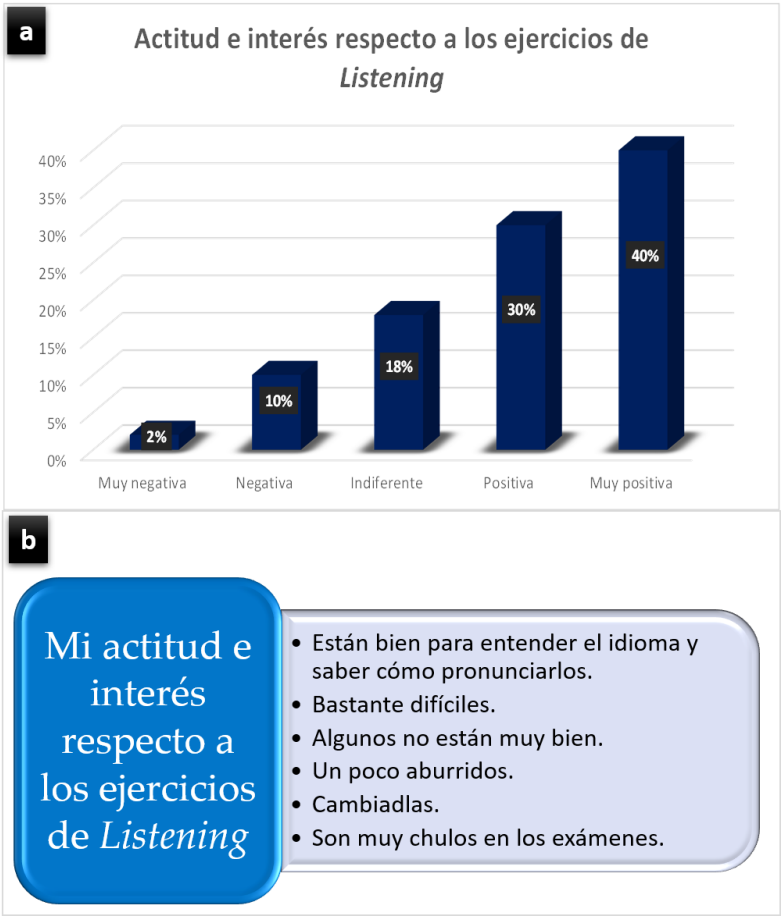


Figura 89. a) Actitud de los participantes ante los ejercicios de *listening* que aparecen en sus libros de texto de la asignatura de LE Inglés. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia.

Al igual que se realizó en la pregunta 5 del cuestionario **CUIA**, en la que se incluyó un ítem en relación al grado de interés por mejorar la pronunciación, en la pregunta 6 del mencionado cuestionario se introdujo un ítem similar relacionado con las actividades de pronunciación que se encuentran presentes en los manuales (Figura 90). A través de los resultados presentados en la Figura 90a, se puede apreciar que la categoría *Muy positiva* es la más notoria, con un 36% de los participantes que manifiestan una actitud muy favorable hacia este tipo de actividades encaminadas a la mejora de su dicción. Solo un 14% indica una actitud negativa ante las mismas.

Si complementamos los resultados anteriores con los comentarios realizados por los participantes (Figura 90b), vemos que existe un equilibrio entre las opiniones positivas y las negativas. Con respecto a las positivas, se puede observar que los participantes manifiestan que la presencia de actividades de pronunciación en sus manuales les resulta muy interesantes porque les ayuda a mejorar su dicción en la

lengua inglesa. También existe un comentario en el que se indica que siente un interés por este tipo de actividades que aparecen en el libro, pero que estas no se realizan en clase. Esto vendría a confirmar un hecho que suele darse en la realidad de las aulas de LE Inglés (el cual ya se trató en el *Capítulo III* de la fundamentación teórica de esta tesis), en la que la pronunciación no es muy tenida en cuenta y se relega a un segundo plano. En lo concerniente a los comentarios negativos, los participantes exponen que se encuentran muy pocas actividades de pronunciación en sus manuales, además de indicar que están mal diseñadas y que no les gustan, pudiendo mejorar el diseño de las mismas.



Figura 90. a) Actitud de los participantes ante las actividades de pronunciación que aparecen en sus libros de texto de la asignatura de LE Inglés. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia.

En lo que se refiere a las actividades sobre cultura y festividades de los países de habla inglesa que se encuentran presentes en los manuales, como se puede observar en la Figura 91a una gran mayoría (56%) tiene una actitud muy positiva hacia este tipo de actividades. Esto nos indica que este tipo de actividades resultan muy atractivas e interesantes para los participantes.

Si complementamos estos resultados con las opiniones proporcionadas por algunos alumnos (Figura 91b), existe una mayor cantidad de comentarios positivos frente a los negativos. Analizando los positivos, nos encontramos que los participantes señalan que este tipo de actividades aumenta su aprendizaje del inglés por medio del conocimiento de las culturas, y afirman resultarles muy motivadoras e interesantes. Por otra parte, en los comentarios negativos los participantes indican que son muy cortas y que se realizan con poca frecuencia.



Figura 91. a) Opinión de los participantes acerca de las actividades de cultura que aparecen en sus libros de texto de la asignatura de LE Inglés. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia.

Por último, en lo relativo a los textos de lectura (*reading*) presentes en los libros de texto de LE Inglés de los participantes, se observa que el 40% de los mismos indican tener una actitud positiva hacia los mismos, junto con el 28% que manifiesta una actitud muy positiva (Figura 92a). De este modo, se puede apreciar que con respecto a los textos de lectura que aparecen en sus libros de texto, estos resultan atractivos y agradables para los alumnos. Solo un 16% indica una valoración negativa.

Complementando estos resultados con los comentarios suministrados por algunos de los participantes (Figura 92b), se puede observar que predominan los comentarios positivos, en los que se manifiesta que les ayuda a mejorar la escritura y que tienen un cierto atractivo. En cambio, con respecto a los comentarios negativos, los participantes señalan que los textos son muy cortos y mejorables.

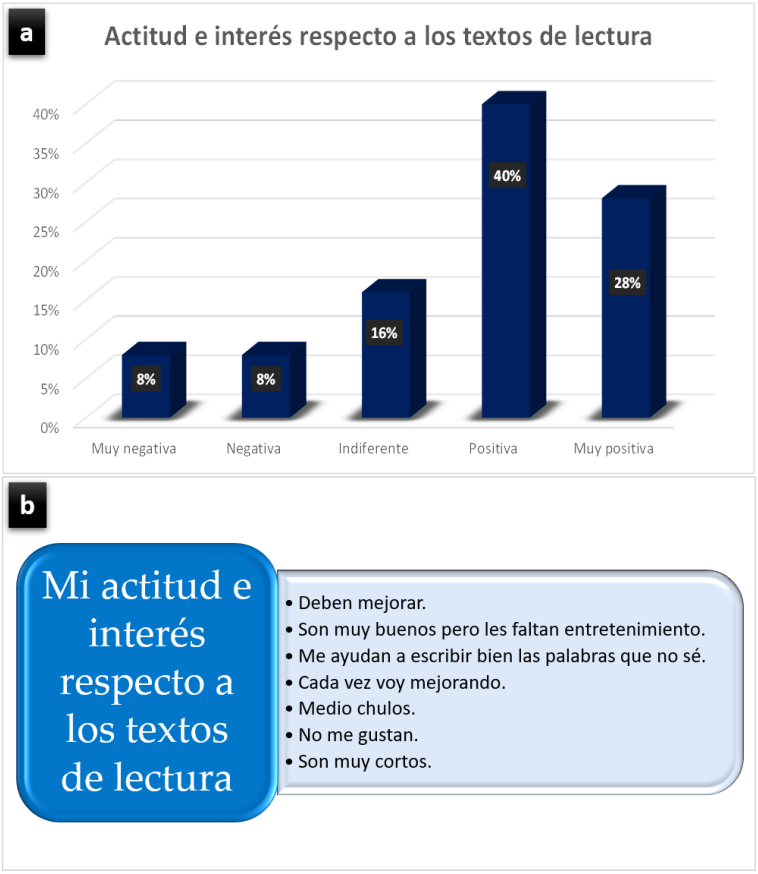


Figura 92. a) Opinión de los participantes acerca de los textos de lectura que aparecen en sus libros de texto de la asignatura de LE Inglés. b) Comentarios opcionales realizados por algunos de los participantes. Fuente: elaboración propia.

VII.2.1.3 Opiniones y gustos acerca del mundo cinematográfico y sobre la idea de trabajar en un proyecto de realización de cortometrajes para mejorar la pronunciación en la LE Inglés

Los resultados que se van a presentar a continuación se corresponden con la sección de preguntas referidas a la temática cinematográfica. En ella se pretende conocer las opiniones y gustos de los alumnos acerca del cine y su predisposición a participar en la realización de su propio cortometraje.

La Figura 93 recoge la información acerca de los géneros cinematográficos que más atraen a los participantes del cuestionario **CUIA**. Como se puede desprender

de los resultados, los géneros cinematográficos que más atraen a los alumnos son el de *Aventura*, *Comedia*, *Acción*, *Ciencia ficción* y *Fantasía*. Sin duda, en comparación con las demás categorías, tanto el género de *Aventura* como la *Comedia* permanecen en primer lugar. Por último, nos gustaría destacar que las películas de acción también reciben un considerable porcentaje, situándose con un 14% en el tercer puesto de los preferidos por los alumnos. Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por Canning-Wilson (2000) e Ismaili (2013), en las que se afirma que los géneros de acción y aventura son las predilectas por los discentes, tal y como se vio en la fundamentación teórica de esta tesis.

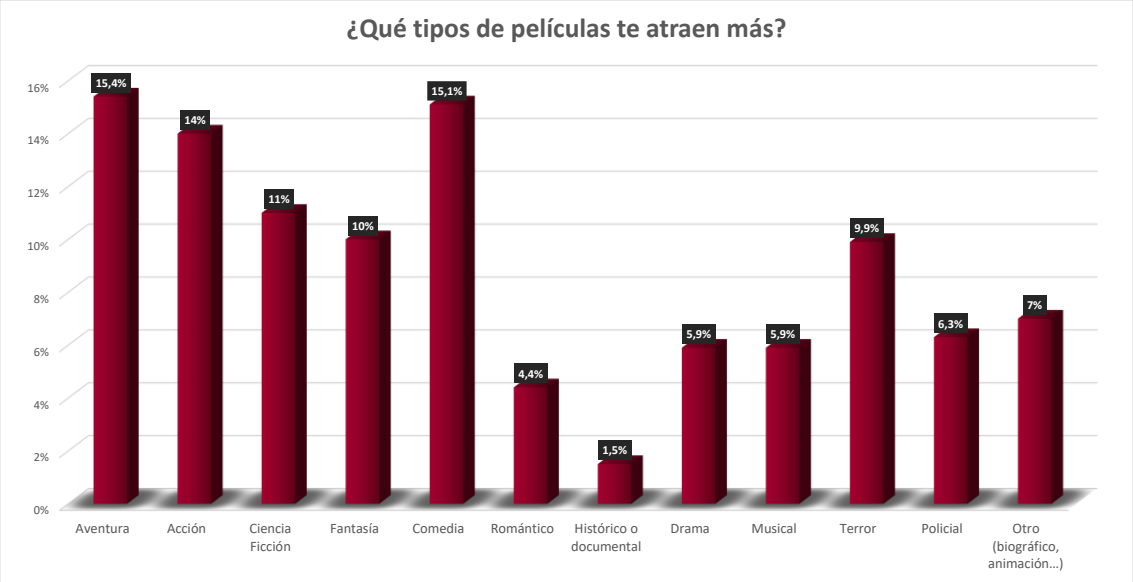


Figura 93. Géneros cinematográficos que atraen a los alumnos encuestados. Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a películas o series que atraen a los alumnos, los participantes indicaron en el cuestionario **CUIA** una gran variedad de títulos cinematográficos. En la Figura 94 se muestran aquellos que tuvieron una frecuencia de repetición entre los participantes, mientras que en la categoría *Otros* (a la vista la más cuantiosa) se incluyen todos aquellos títulos que no tuvieron ninguna frecuencia de repetición.

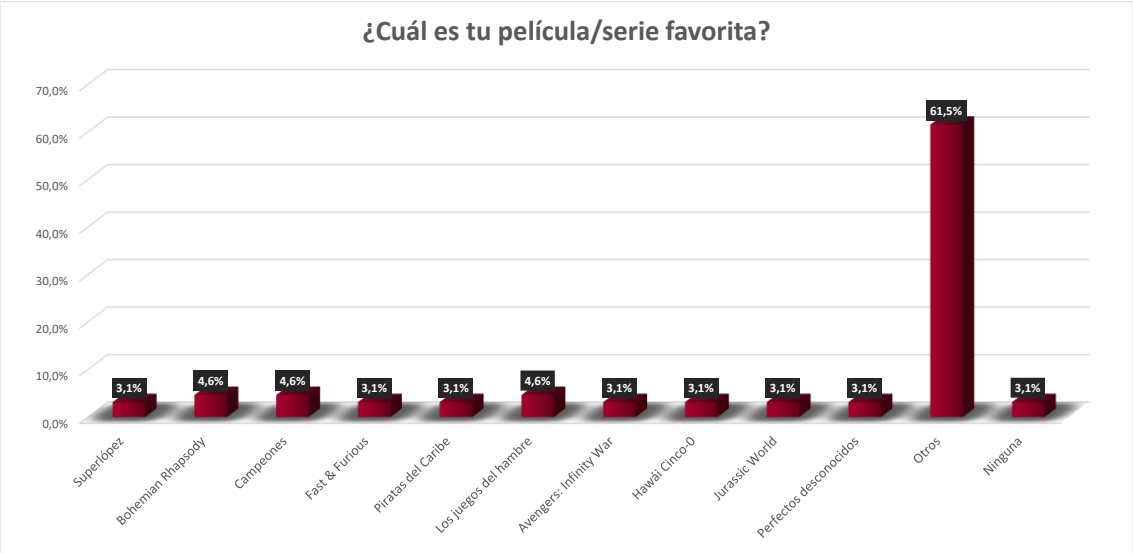


Figura 94. Títulos cinematográficos favoritos de los alumnos. Fuente: elaboración propia.

De este modo, para el análisis de los resultados, se pueden establecer tres grupos: el primero recoge los títulos más mencionados por los participantes, el segundo engloba aquellas películas en las que se produce una frecuencia de selección menos notoria, y el tercero donde se incluyen todos aquellos títulos que no obtuvieron una frecuencia de repetición entre el alumnado y, por tanto, se encuentran recogidos en la categoría *Otros*.

Con respecto al primer grupo, se encuentran las películas *Bohemian Rhapsody*, de Bryan Singer, *Campeones*, de Javier Fesser, y *Los juegos del hambre*, de Gary Ross y Francis Lawrence. Si se analiza el género de las mismas, se observa que en el caso de la primera selección se trata de una película biográfica musical, la segunda de comedia dramática, y la tercera de una cinta principalmente de ciencia ficción y acción. Con respecto a las dos primeras, creemos que el hecho de que los alumnos se vieran motivados a mencionarlas podría estar relacionado con la proximidad en el tiempo en que se estrenaron y cuando estos las vieron. No obstante, *grosso modo* vemos que estos títulos coinciden con los géneros cinematográficos más señalados y presentados en la Figura 93.

Con respecto al segundo grupo de títulos señalados por el alumnado, vemos que se incluyen la películas *Superlópez,* de Javier Ruiz Caldera; *Fast & Furious,* de Rob Cohen, John Sigleton, Justin Lin, James Wan, F. Gary Gray; *Piratas del Caribe,* de Gore Verbinski, Joachim Rønning, Espen Sandberg y Rob Marshall; *Vengadores: Infinity War,* de Joe Russo y Anthony Russo; *Jurassic World,* de Colin

Trevorrow (aunque quizá pudieran referirse también a la segunda entrega homónima dirigida por Juan Antonio Bayona); y *Perfectos desconocidos,* de Álex de la Iglesia. También se incluye en este grupo la serie *Hawái Cinco-0,* dirigida por Kenneth Fink. Vemos que, en la mayoría de los casos, se mencionan sagas de películas de acción, aventura, ciencia ficción y comedia. Una vez más, se puede apreciar que los títulos más repetidos entre los alumnos se corresponden con los géneros cinematográficos más seleccionados en el cuestionario **CUIA**.

En lo que respecta a la categoría *Otros*, nos gustaría puntualizar que, en la pregunta donde tenían que indicar su película o serie favorita (correspondiente a la 7.1 del cuestionario **CUIA**), se permitió a los alumnos que escribieran tanto su película como su serie favoritas. Se encontraron casos en los que se señalaban ambas, otros en los que indicaban tan solo una película o serie, y otros en los que se indicaban dos películas. Por este motivo, para intentar recoger toda la información posible que nos proporcionaban los participantes, al procesar los datos, solo se encontró una frecuencia de repetición de los títulos cinematográficos explicados anteriormente, mientras que una gran cantidad de filmes y series diferentes, en las que no se encontraron coincidencias entre los participantes, se incluyó en la categoría *Otros*. De esta manera, dentro de esta categoría se encuentran títulos de otras sagas como *Star Wars*, *Harry Potter*, *Las Crónicas de Narnia*, *Guardianes de la Galaxia* y *Divergente*. También se encuentran películas como *El regreso de Mary Poppins*, *Tadeo Jones*, *Pokémon*, ¡*Rompe Ralph!*, *Pequeños guerreros* y *La bella y la bestia*, entre otros. Como vemos, en todas ellas se encuentran entre los géneros de acción, comedia, ciencia ficción, fantasía y, especialmente, aventura.

Por lo que se refiere a series que mencionan los alumnos, se encuentran *The Walking Dead*, *Stranger Things*, *Vikingos*, y *Once Upon a Time*, entre otros. En este caso, a excepción de la última, sorprende que señalen series cuya calificación sea no apta para menores. Esto mismo se ha encontrado también entre ciertos títulos de filmes que mencionan algunos alumnos. Este hecho resulta un tanto preocupante y se debería de reflexionar al respecto.

La Figura 95 muestra la información acerca del nivel de predilección por el cine, por parte de los participantes del cuestionario **CUIA**. Una mayoría unánime de los

participantes indica que el cine les atrae mucho. De este modo, nos encontramos ante un grupo bastante entusiasmado por el séptimo arte, lo que supone un centro de interés muy importante e interesante para emplearlo como un recurso idóneo, en nuestro caso para la mejora de la pronunciación de la LE Inglés.



Figura 95. Predilección de los participantes del cuestionario CUIA por el cine. Fuente: elaboración propia.

En la Figura 96 se recoge el interés de los participantes por conocer los procesos para la realización de películas y por participar en la elaboración de un cortometraje. Así pues, en lo que se refiere a la curiosidad de los participantes por conocer los pasos de realización de sus películas favoritas y, por ende, el de los cortometrajes, el 82% afirma desearlo frente a tan solo un 18% que indica lo contrario (Figura 96a).

Por otra parte, podemos observar que casi el 100% de los alumnos indica desear realizar y participar en una película y, por ende, en la producción de un cortometraje, frente a tan solo un 4% que opina lo contrario, tal como se ilustra en la Figura 96b. Por consiguiente, nos hallamos ante una clase que se encuentra motivada y receptiva a la realización de un proyecto de estas características.

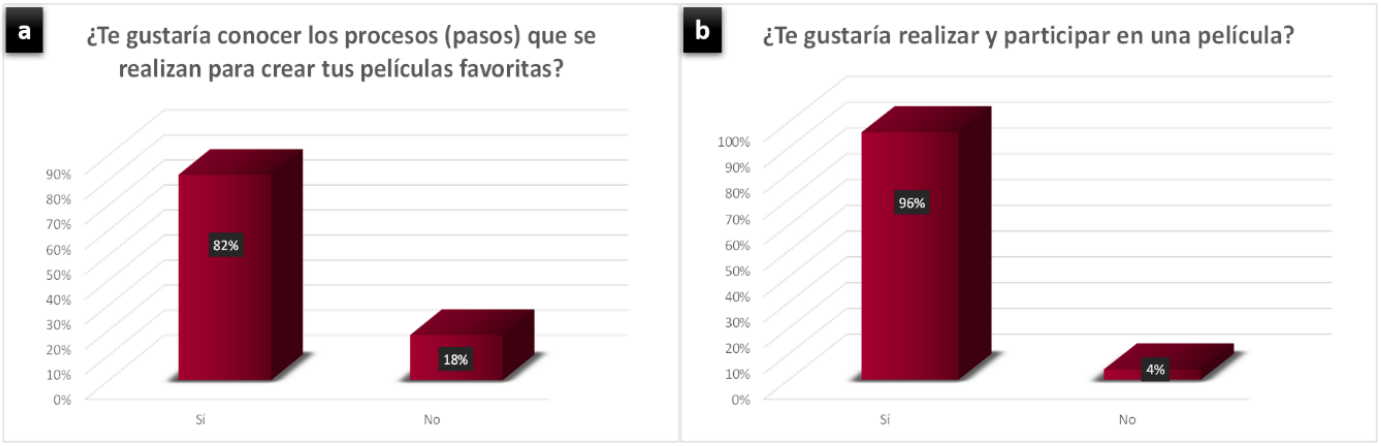


Figura 96. a) Grado de interés de los participantes en conocer los procesos para la realización de películas. b) Grado de interés de los participantes en realizar y participar en una película. Fuente: elaboración propia.

VII.2.1.4 Opiniones y gustos lectores

Este apartado se corresponde con la sección de preguntas referidas a la temática de la literatura, en la que se pretende conocer las preferencias de lectura de los alumnos.

La Figura 97 recoge los datos aportados por los participantes acerca de su preferencia lectora, en lo que concierne a la temática. De este modo, en virtud de los resultados mostrados, se puede vislumbrar que las temáticas de libros que más atraen a los alumnos son las de *Aventura*, *Misterio*, *Comedia*, *Ciencia Ficción*, *Fantasía* y *Terror*. Así pues, la categoría de *Aventura* sobresale de forma significativa por encima de las demás con un 18%. Este dato coincide con la información proporcionada por Cerrillo (2007), en la que señala que los contenidos de aventura y fantasía apasionan a los jóvenes de estas edades, tal y como se vio en el marco teórico de esta tesis.



*Figura 97.*Temáticas literarias que atraen a los alumnos encuestados. Fuente: elaboración propia.

La Figura 98 se ha elaborado a partir de la información proporcionada por los participantes del cuestionario **CUIA**, sobre los títulos de sus libros favoritos.

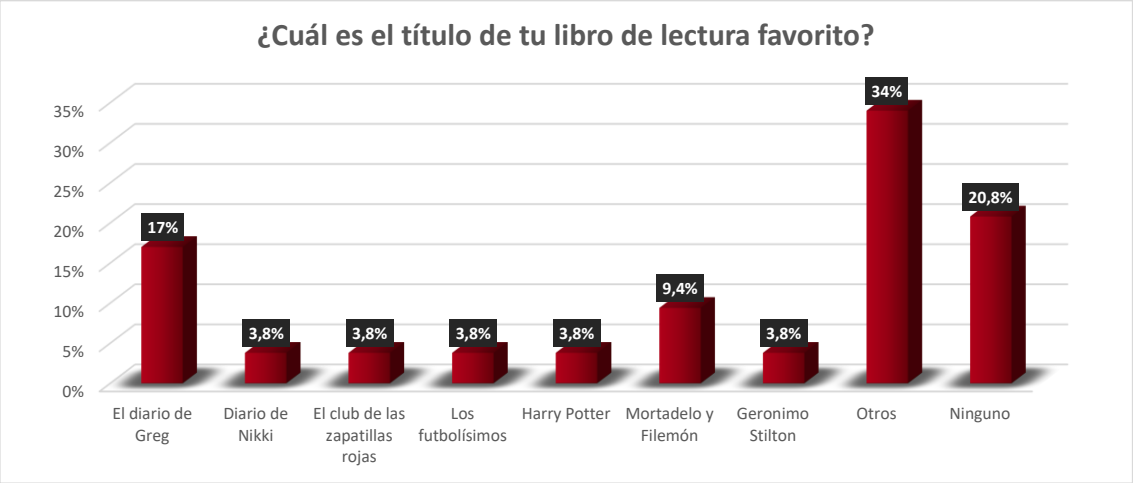


Figura 98. Libros preferidos de los participantes del cuestionario CUIA. Fuente: elaboración propia.

Como sucedió con la pregunta 7.1 del cuestionario **CUIA** (Figura 94), en la que se solicitaba a los participantes que indicaran sus películas o series favoritas, vemos que de nuevo nos encontramos ante una gran variedad de títulos (Figura 98).

De este modo, los títulos literarios con mayor índice de repetición entre los participantes son la serie de libros *El diario de Greg,* de Jeff Kinney, y de cómics de *Mortadelo y Filemón*, de Francisco Ibáñez. Después le siguen otros títulos literarios como el *Diario de Nikki,* de Rachel Renée Russell, *El club de las zapatillas rojas*, de Ana Punset y Paula González, *Los futbolísimos*, de Roberto Santiago, la saga de *Harry Potter*, de J.K. Rowling, y la serie de libros de *Geronimo Stilton*, de Elisabetta Dami. En todo caso, los resultados anteriores se correlacionan con los analizados en la Figura 97, con respecto a las temáticas de libros que más les atraen. Si bien es cierto que con *El diario de Greg* nos encontramos ante una temática de ficción realista cercana a la edad de la etapa en la que se encuentran los alumnos, donde de forma cómica se narran las aventuras de un joven adolescente que acaba de comenzar sus estudios de Educación Secundaria. Esto también coincide con la información que proporcionaba Cerrillo (2007), en la que los contenidos cercanos a la realidad también tenían un cierto atractivo para los niños de estas edades. Por otra parte, también observamos que la famosa serie de cómic humorística y de aventuras de Francisco Ibáñez se encuentra entre las más

señaladas. Todo ello parece apuntar que el formato de lectura preferido por los alumnos es aquella en la que se encuentran presentes ilustraciones tipo cómic, puesto que en la serie de libros del *Diario de Greg* también aparecen ilustraciones de estas características.

Con respecto a la categoría *Otros* se puede apreciar que es la más numerosa, debido a que los títulos que se encuentran en ella son diferentes, no teniendo ningún índice de repetición. Así pues, dentro de esta categoría encontramos títulos como *Interworld*, *El sueño de plata* (ambas de Neil Gaiman y Michael Reaves), *El mago de Oz*, de L. Frank Baum, *Veinte mil leguas de viaje submarino*, de Julio Verne, y *Peter Pan*, de James Barrie, entre otros. Además, encontramos libros del género de cómic y manga como la serie de *Batman: el caballero oscuro*, *Pokémon* y *Dragon Ball Z*, entre otros. También encontramos libros mencionados por los alumnos con temática científica como *Fotografía con impacto* (de varios autores) y *Cosmos* (de Carl Sagan). Estos últimos nos sorprenden gratamente que hayan sido elegidos por algunos alumnos, puesto que nos indica que para estos participantes existe la curiosidad por comprender la realidad, y en el caso del primer título se encuentra relacionado con el contenido del proyecto propuesto en esta tesis, puesto que la fotografía va unida con la producción de películas. En síntesis, de las evidencias anteriores extraemos que el 34% de los participantes del cuestionario se sienten atraídos por los clásicos, y también por los libros de temáticas de aventura, fantasía e, incluso por la temática científica, así como por aquellos formatos de lectura tipo cómic.

Por otra parte, encontramos una diferencia llamativa con respecto a la gráfica de títulos cinematográficos (Figura 94) a la hora de ver que casi un 21% de los participantes no indica ningún libro que le guste (Figura 98).

La Figura 99 recoge la información proporcionada por los participantes en relación con el formato de libro que suelen leer habitualmente. La tipología de libros a la que más recurren los alumnos son los cómics, los cuentos y las novelas. Claramente, la categoría de *Cómics* es la que se posiciona como la primera, con un 36%. Esto vendría a confirmar la información extraída a partir de los resultados presentados en la Figura 98, donde se veía una proporción de títulos suministrados por los participantes que pertenecían al formato cómic.

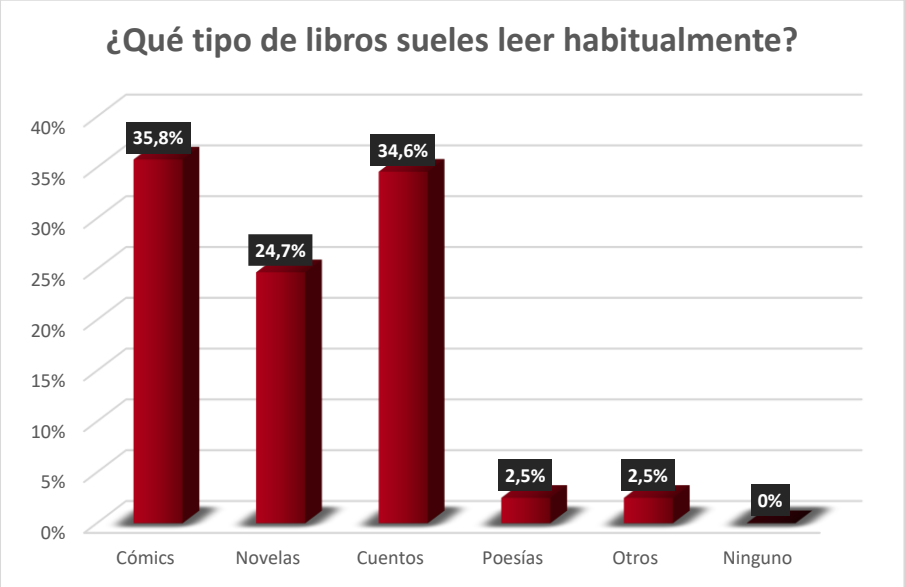


Figura 99. Tipología de libros que suelen leer habitualmente los participantes del cuestionario CUIA. Fuente: elaboración propia.

VII.2.2 Interpretación y discusión de los resultados

En conjunto, la muestra del cuestionario **CUIA** para esta investigación estuvo compuesta por 50 alumnos de sexto de Educación Primaria de un centro bilingüe, cuya proporción entre niños y niñas es casi equilibrada. En casi todos los casos, el de inicio de aprendizaje de la LE Inglés se sitúa en la etapa de Educación Infantil.

Con respecto al uso de la LE Inglés, una gran mayoría señala que la practica por medio de las clases y los deberes de inglés, aunque esto no es un resultado sorprendente, sino que se incluye dentro de lo habitual. Sin embargo, existen datos favorecedores y significativos en los que se manifiesta que los alumnos emplean la LE Inglés fuera del ámbito escolar, por motivación intrínseca, como pudiera ser el visionado de vídeos en *YouTube*, de películas, jugando a los videojuegos y leyendo libros en inglés, existiendo en algunos casos un empleo de la lengua entre los miembros de la familia. En relación al dato en donde algunos participantes señalan practicar la LE Inglés por medio de la lectura de libros, resulta grato saber este hecho. De acuerdo con Krashen (2009), de la lectura se deprende una serie de ventajas en el aprendizaje del idioma, puesto que mejora la destreza escrita de los aprendices, además de aumentar su habilidad lectora, adquirir vocabulario y dominar mejor las estructuras gramaticales más complejas, como se indicó en el marco teórico de esta Tesis Doctoral (véase apartado V.1.5 del *Capítulo V*). Asimismo, hemos visto que las películas se encuentran en el centro de interés de

los alumnos y, por ello, se deben aprovechar como recursos para la enseñanza de la LE Inglés. En nuestro caso, en el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* cobrarán protagonismo a través de la temática del cine, donde las emplearemos dentro de las actividades y como una de las bases para mejorar la pronunciación.

Por lo que se refiere al grado de interés y motivación del alumnado por el aprendizaje de la LE Inglés es muy alto en su mayoría y, en cuanto al deseo de mejorar la pronunciación en la lengua inglesa, los resultados evidencian un gran interés por parte de ellos. Por otro lado, en lo relativo al material curricular de los alumnos, en su gran mayoría se encuentran satisfechos con sus libros de texto, a excepción de la falta de canciones y juegos, así como de la escasez de actividades de pronunciación, en las que, además de criticarse alguna falta de coherencia en los mismos, los participantes señalan que no se realizan habitualmente en clase.

Asimismo, también señalaron los participantes la existencia de actividades que no se corresponden con el tema. Es por ello que, en nuestra investigación, hemos sido particularmente sensibles con guardar una coherencia entre las actividades y el tema. De este modo, en el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* las actividades giran en torno al tema del cine, y las actividades de pronunciación se encuentran en un contexto natural y coherente, mediante las figuras del entrenador de dialectos en el set de rodaje y los actores. Asimismo, en el diseño del proyecto, también se tuvo en cuenta la programación de aula, y se relacionó el tema de la isla tropical existente en los libros de texto de los alumnos, con la historia de *La isla del tesoro*, todo ello sin salirse del contexto de la temática del cine, y ampliando su vocabulario. Además, en el cómic que se elaboró para el proyecto, se integraron de forma natural todos estos elementos, utilizándose como set de rodaje una isla tropical.

Con respecto al punto anterior de la escasez de actividades de pronunciación, en los resultados se pudo vislumbrar dicha crítica por parte de los participantes, que ya evidenciamos nosotros en el análisis de varios manuales de LE Inglés presentado al principio de esta tesis (véase apartado I.3.1 del *Capítulo I*), además de señalar el hecho de que algunos no están bien diseñados o no trabajan realmente la pronunciación, sino otros aspectos. De este modo, los resultados

observados en este apartado revelan estas carencias, y es por ello que a través de nuestro proyecto pretendemos presentar un modelo en donde las actividades de pronunciación se encuentren más presentes e integradas, en un contexto familiar y compartido.

En relación con el punto de los gustos cinematográficos de los participantes, los resultados mostraron que los géneros de aventura, acción, comedia, ciencia ficción y fantasía eran los más atractivos para ellos, coincidiendo con las afirmaciones de los investigadores Pérez Vallejo (2010), Canning-Wilson (2000) e Ismalí (2013), en las que, además, se indica que las películas de aventura y acción son las más ideales para el aprendizaje de la LE Inglés, tal y como se vio en la fundamentación teórica de esta tesis (véase apartado IV. 1.4 del *Capítulo IV*). Asimismo, en referencia a las películas o series favoritas que indicaron los alumnos, vemos que las temáticas como *Piratas del Caribe* atraen a los alumnos, y es por ello que se eligió como libro de lectura *La isla del tesoro*, cuyo argumento el alumnado debía adaptar para su cortometraje. Por otra parte, la elección de ciertos títulos cinematográficos que se vieron en los resultados presentados anteriormente, nos lleva a pensar que en algunos casos pudieran estar influidos por lo que sus familias suelen ver en casa, debiéndose tener un especial cuidado ante ciertas series o películas no aptas para menores.

Por último, en lo relativo a las temáticas de libros que más atraen a los alumnos, en su mayoría coinciden con sus gustos cinematográficos, siendo los libros de aventura los que más gustan. Además, como se pudo ver en el análisis de los resultados donde los alumnos indicaban sus preferencias literarias y el formato de lectura, el cómic resulta ser uno de los géneros que suelen leer habitualmente y que les son más familiares. Por ello, tras las evidencias anteriores, para la elección del libro de lectura para el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* se tuvieron en cuenta las preferencias señaladas por los alumnos, eligiéndose el clásico de aventuras de *La isla del tesoro* en formato de novela gráfica.

Así pues, en este apartado hemos realizado el análisis y la discusión de los datos del cuestionario **CUIA**, respondiendo a la pregunta de investigación **PI1** y cumpliendo con el objetivo **ES1**.

VII.3 Objetivo ES2. Conocer la opinión, gustos e intereses de los profesores de todas las áreas acerca de la utilización y posibilidades didácticas de los recursos del cine y la literatura

Este apartado se encuentra vinculado con la pregunta de investigación **PI2**, siendo la siguiente:

¿Cuáles son las opiniones, gustos e intereses de los profesores de todas las áreas acerca de la utilización y posibilidades didácticas de los recursos del cine y la literatura?

Para responder a esta pregunta, se utilizó como instrumento de recogida de información el cuestionario **CUGDOCILI** (Cuestionario General Docentes: Cine y Literatura). Este cuestionario se aplicó a 20 docentes de Educación Primaria que se encontraban en el centro educativo que participó en la investigación. La finalidad del cuestionario **CUGDOCILI** era conocer de forma general la opinión y experiencia de los docentes acerca de los recursos del cine y la literatura en sus respectivas áreas de enseñanza, y de este modo poder obtener una fotografía global de la percepción docente acerca del empleo del séptimo arte en el contexto de la Educación Primaria.

En el cuestionario **CUGDOCILI** se pueden distinguir tres categorías:

- **A)** Datos generales de la muestra (sexo, especialidad y tramo o tramos en el que se imparte la docencia)
- **B)** Conocimientos, experiencias, opiniones y gustos acerca del mundo cinematográfico, en especial, acerca de la realización de cortometrajes en el contexto educativo
- **C)** Opiniones y gustos lectores, y su grado de relación con sus gustos cinéfilos

Como se puede desprender de la anterior clasificación, en el cuestionario **CUGDOCILI** predominan preguntas relacionadas con el cine, debido a que uno de los focos de interés de esta investigación radica en el empleo de las técnicas cinematográficas como recurso educativo para desarrollar y poner en práctica diversas habilidades, especialmente las comunicativas.

El cuestionario modelo que se elaboró y utilizó en esta investigación se puede consultar en el ANEXO 2.

VII.3.1 Análisis de los datos

A continuación, por medio de la clasificación establecida anteriormente, se presentan y analizan los resultados más relevantes obtenidos en el cuestionario **CUGDOCILI**.

VII.3.1.1 Datos generales de la muestra CUGDOCILI

La muestra estuvo compuesta por un total de 20 docentes de Educación Primaria, siendo un 20% hombres y un 80% mujeres (Figura 100). Todos los maestros que participaron en el cuestionario pertenecían exclusivamente al centro educativo donde se realizó la intervención.

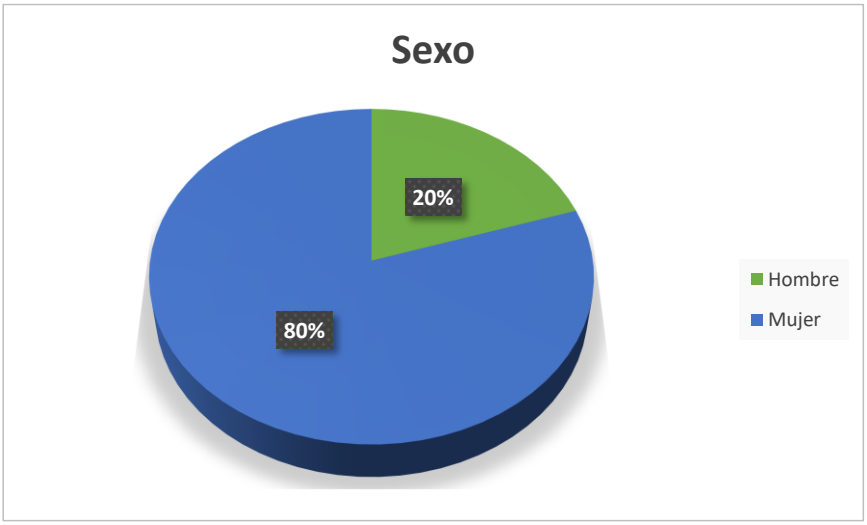


Figura 100. Sexo de los participantes en el cuestionario CUGDOCILI. Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la especialidad de los participantes (Figura 101), que en este caso se relaciona con el área en el que impartían docencia, un 40 % corresponde a la especialidad generalista de Educación Primaria, otro 40 % a la especialidad de LE Inglés, y un 20% corresponde a las especialidades de LE Francés, Educación Física, Educación Musical y Religión.

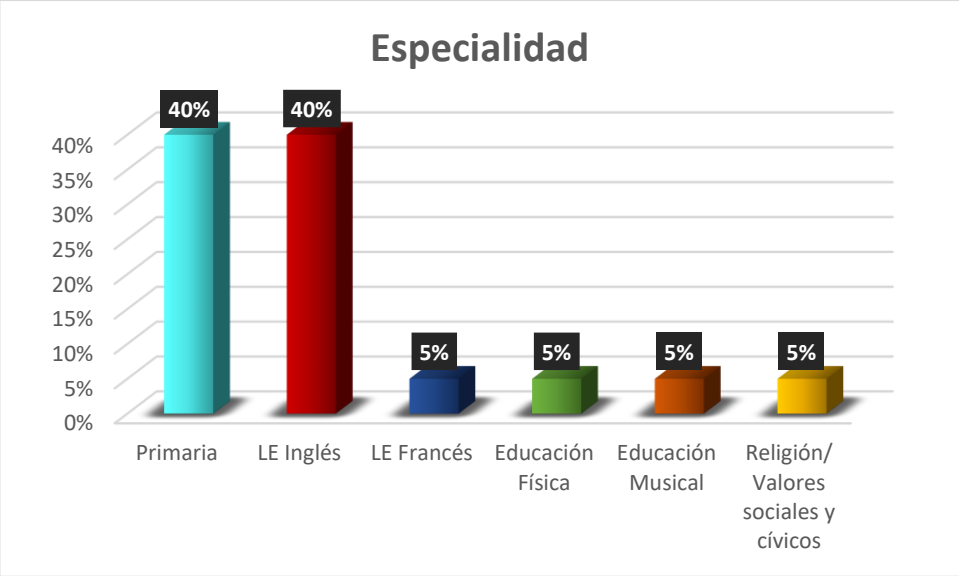


Figura 101. Especialidad de los docentes encuestados. Fuente: elaboración propia.

En referencia a los tramos en los que los participantes impartían docencia durante el curso escolar 2018-2019 (Figura 102), un 20% se encontraba ejerciendo la práctica docente en el primer tramo (primer, segundo y tercer curso de Educación Primaria), un 40% lo realizaba en el segundo tramo (cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria), y el 40% restante en ambos tramos.

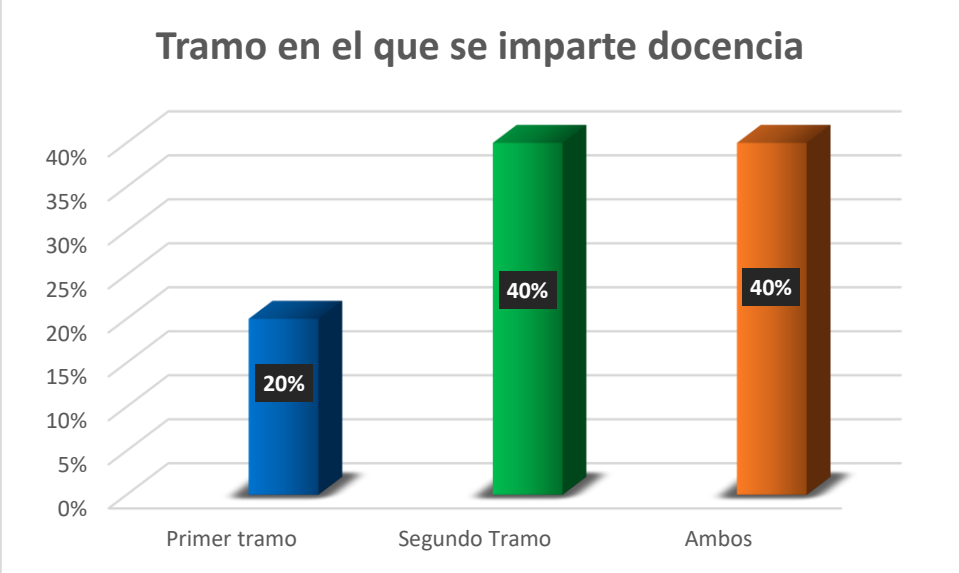


Figura 102. Tramos en los que los participantes impartían docencia durante el curso 2018-2019. Fuente: elaboración propia.

A través de este último dato, se ha comprobado y verificado que ese 40% de los participantes que indicó que impartía en ambos tramos, se corresponde especialmente con aquellos docentes de la especialidad de LE Inglés, LE Francés,

Educación Física, Educación Musical y Religión, incluyéndose en unos pocos casos docentes generalistas.

VII.3.1.2 Conocimientos, experiencias, opiniones y gustos acerca del mundo cinematográfico

Este apartado se corresponde con la sección de preguntas referidas a la temática cinematográfica en el ámbito educativo.

En la Figura 103 se recoge la valoración personal de los participantes con respecto a su predilección por el cine en general. Como se puede observar, un 60% de los docentes afirmaron sentir una apreciación importante hacia el séptimo arte, así como un 20% indicaron una valoración superior, mostrando un gran entusiasmo por el mismo.

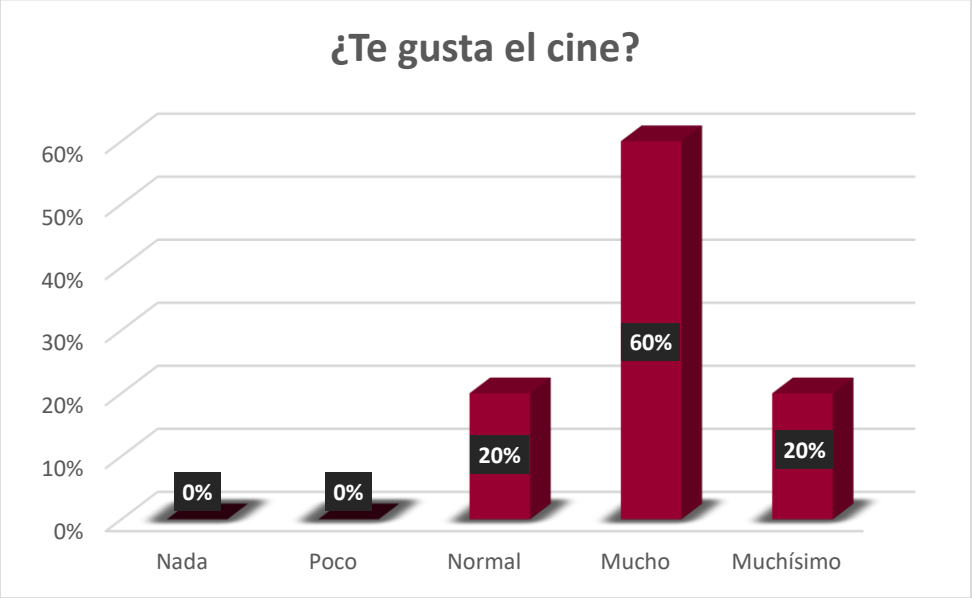


Figura 103. Predilección de los participantes por el cine. Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la visión de los docentes acerca del grado de influencia de las películas en la sociedad, en la Figura 104 se puede observar que un 55% de los participantes consideró que los filmes ejercen una influencia importante en las personas, y un 20% manifestó que las películas eran un factor bastante relevante de persuasión en la sociedad a tener en cuenta. Solo un 25% opinó que las películas tenían un grado de influencia normal, sin llegar a ser especialmente relevante.

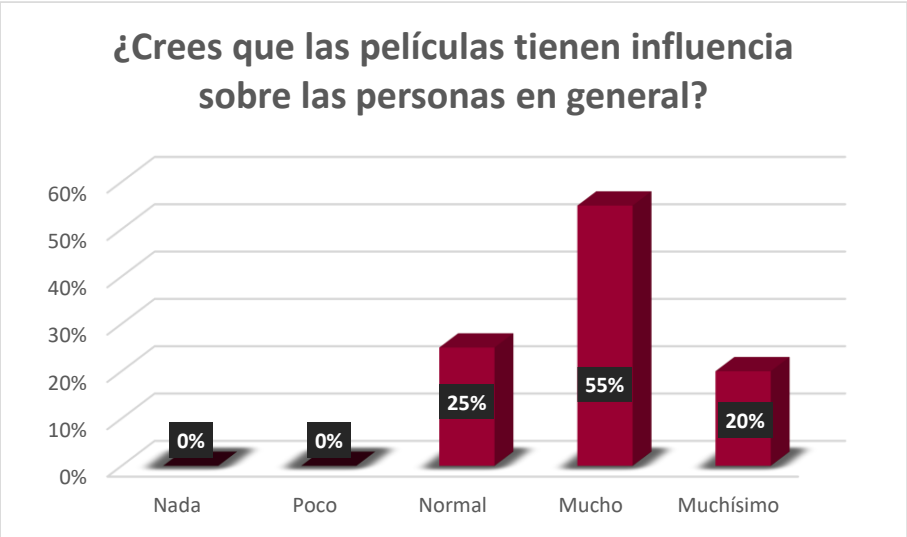


Figura 104. Opinión sobre el grado de influencia de las películas en la sociedad. Fuente: elaboración propia.

Nos llama la atención que, tanto en la Figura 103 como en la Figura 104, ninguno de los participantes seleccionara las categorías *Nada* o *Poco*. Ello demuestra el interés de los docentes por el séptimo arte, lo que resulta positivo para nuestra investigación.

La Figura 105 recoge la información acerca de los gustos cinematográficos de los participantes. Se puede apreciar que las preferencias de los participantes por los géneros cinematográficos resultan de una naturaleza muy variada, predominando los géneros de *Comedia* (con un 13%), *Aventura* (con un 12%), *Histórico o documental* (con un 11%), y los géneros de *Fantasía* y *Romántico* (ambos con un 10%).

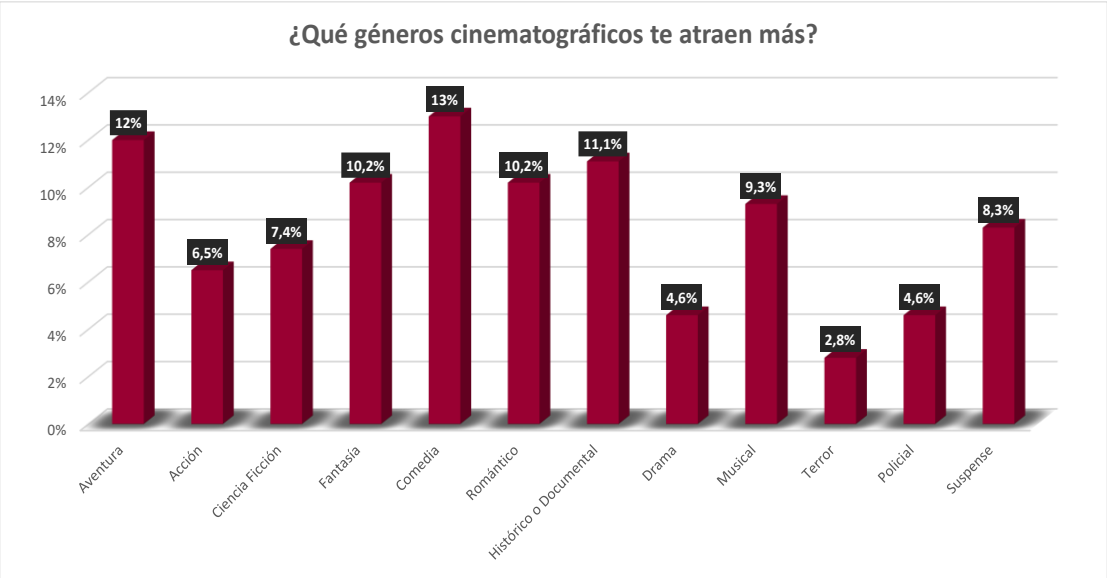


Figura 105. Géneros cinematográficos que atraen a los docentes encuestados. Fuente: elaboración propia.

La Figura 106 muestra la información acerca de la frecuencia de uso de películas en el aula por parte de los docentes participantes en la investigación. De forma general, un 70% reconoce emplearlos en su aula de manera ocasional, frente a un 20% que afirma utilizarlos de forma frecuente (Figura 106a). Si observamos los resultados mostrados en la Figura 106b desglosados por especialidades, se puede apreciar que un 30% de los docentes que imparten en la especialidad de LE Inglés emplea de manera ocasional el recurso de las películas en sus asignaturas, lo que nos sorprende debido al carácter relevante y beneficioso que poseen estas en el aprendizaje de los idiomas, puesto que supone un recurso *realia* donde el lenguaje se muestra en un contexto natural. En cambio, en las áreas de LE Francés y Educación Física, los docentes afirman emplearlos de manera frecuente. En el caso de Educación Física, una posible justificación de esta selección pudiera ser que se confundiera el concepto del uso de las películas en el aula con el empleo de los vídeos educativos.

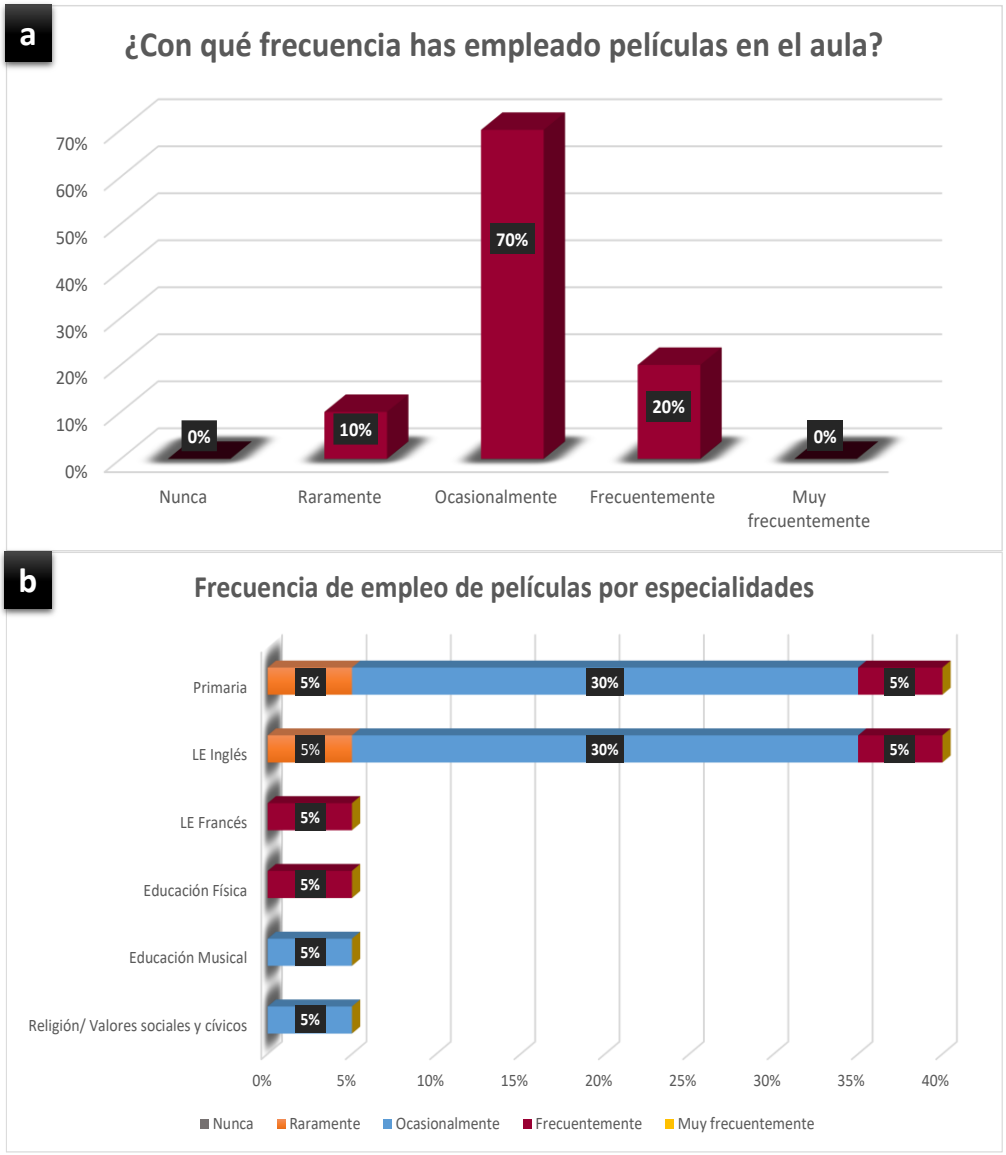


Figura 106. Frecuencia de empleo de películas como recurso en el aula de Educación Primaria, a) de forma general, b) Relación entre la frecuencia de empleo de películas y la especialidad en la que los participantes imparten docencia. Fuente: elaboración propia.

La Figura 107 recoge la opinión docente acerca de la aplicación didáctica de las películas, y como elementos motivadores de aprendizaje para los discentes. El 50% de los participantes considera que las películas tienen mucha aplicación didáctica para motivar a los alumnos dentro de su área. Si analizamos por áreas, observamos que las especialidades de Primaria y LE Inglés perciben las películas como recursos didácticos motivadores para sus asignaturas. Más concretamente, y en lo que atañe a nuestra investigación, para los docentes de LE Inglés, un 5% de los participantes consideran que las películas tienen una aplicación didáctica normal para su asignatura, frente a un 30% que las perciben como un recurso con muchas

posibilidades didácticas para la misma y un 5% que las percibe como una aplicación didáctica extraordinaria, con infinitas posibilidades en el área de inglés.

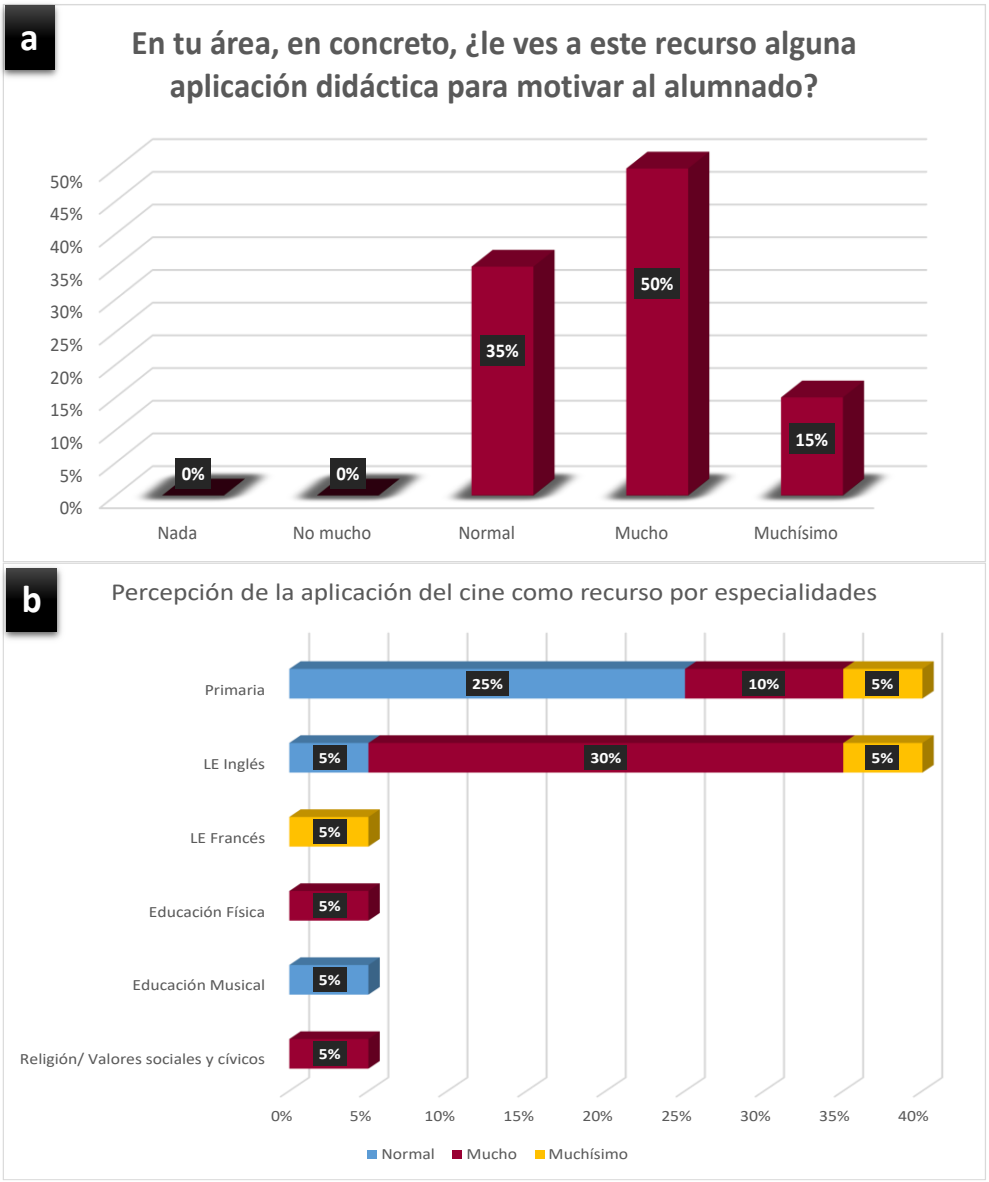


Figura 107. Percepción docente del empleo del cine como recurso para motivar al alumnado, a) en general, b) por especialidades de los participantes. Fuente: elaboración propia.

En la Figura 108 y Figura 109 se recoge el grado de experiencia y conocimiento de los docentes participantes acerca del mundo cinematográfico y la realización de cortometrajes.

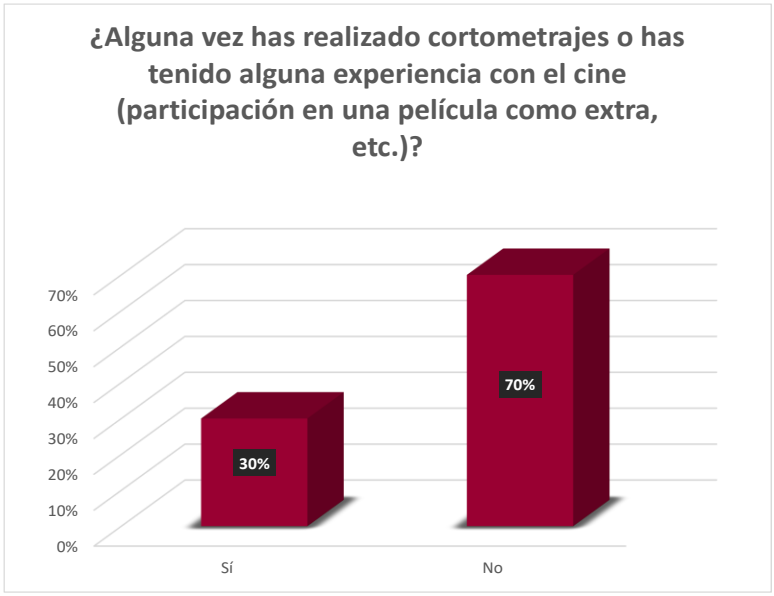


Figura 108. Experiencias con la realización de cortometrajes o con el mundo del cine. Fuente: elaboración propia.

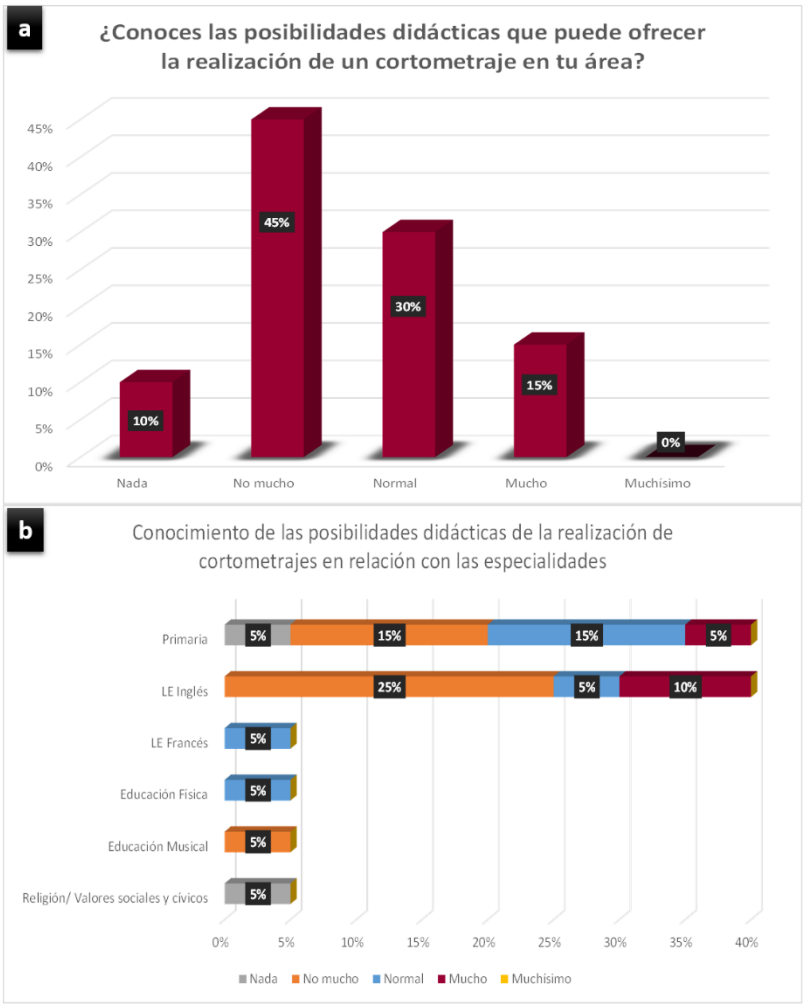


Figura 109. Grado de conocimiento acerca de las posibilidades didácticas en la realización de cortometrajes, a) de forma general, b) por especialidades. Fuente: elaboración propia.

El 70% de los participantes indica no tener ninguna experiencia con la realización de cortometrajes o con el mundo cinematográfico, frente a un 30% que expresa haber tenido alguna experiencia con alguno de los aspectos anteriormente comentados (Figura 108).

En cuanto al grado de conocimiento de las posibilidades didácticas que puede ofrecer la realización de un cortometraje, el 45% de los docentes indica no saber mucho, frente a un 45% que afirma conocer las virtudes didácticas que se desprenden de la realización de los mismos con los alumnos en su respectiva área (Figura 109a). En lo que respecta a los especialistas de LE Inglés, el 25% afirma no conocer las posibilidades didácticas que tiene la realización de cortometrajes en su área, frente a un 15% que afirma conocerlas (Figura 109b). Esto nos resulta interesante pues observamos la importancia que tiene dar a conocer nuestro proyecto de investigación en el área de LE Inglés.

En la Figura 110 y Figura 111 se muestra el interés de los participantes en conocer los procesos de realización de los cortometrajes y en producir uno con sus alumnos. En líneas generales, se puede desprender de los resultados presentados en la Figura 110a que el 75% de los participantes demuestra mucho interés en querer conocer los procesos de realización de un cortometraje. Si analizamos estos resultados por áreas (Figura 110b), observamos que las especialidades de generalista, LE Inglés y LE Francés son las que demuestran un interés alto en conocer los pasos para la realización de cortometrajes. Deteniéndonos en especial en el área de LE Inglés, del 40% de la muestra total que indican ser maestros de LE Inglés, se puede extraer que un 75% expresa desear mucho conocer el proceso, y el 25% lo indica con el máximo grado, por lo que se puede concluir que existe una valoración máxima por parte de los docentes de LE Inglés.

En cuanto al grado de motivación de los participantes por querer realizar un cortometraje con su alumnado (Figura 111a), se puede observar que existe una mayor variedad de opiniones, existiendo un 65% de los encuestados los que expresan con mayor deseo el llevar a cabo dicha experiencia, frente a un 25% que muestra no tener inconveniente alguno en realizar uno, pero sin expresar un entusiasmo excesivo. Solo un 10% de los participantes indica no tener mucha motivación en la producción de un cortometraje junto con sus alumnos.

Si analizamos estos resultados por áreas (Figura 111b), de nuevo observamos que los docentes generalistas y los de las especialidades de LE Inglés y LE Francés son los que indican un mayor interés y entusiasmo en querer probar la experiencia de realizar un cortometraje con su alumnado. Deteniéndonos en el área de LE Inglés, ya que es el objeto de estudio de la presente tesis, se evidencia que del 40% de la muestra total que indicó ser especialista de este área, un 87,5% expresa con entusiasmo desear llevar a cabo la experiencia de realizar un cortometraje, frente a un solo 12,5% que indica un interés neutro.

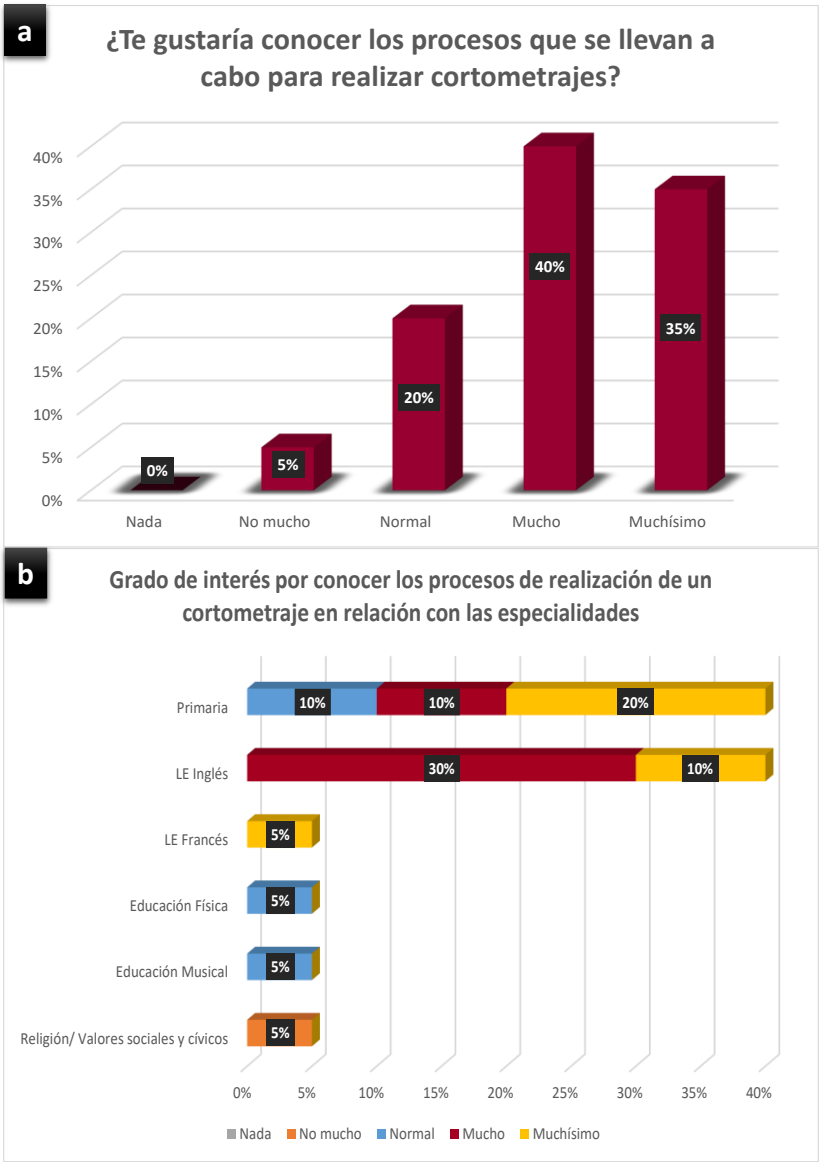


Figura 110. Grado de interés de los docentes por conocer los procesos de realización de un cortometraje, a) de forma general, b) por especialidades. Fuente: elaboración propia.

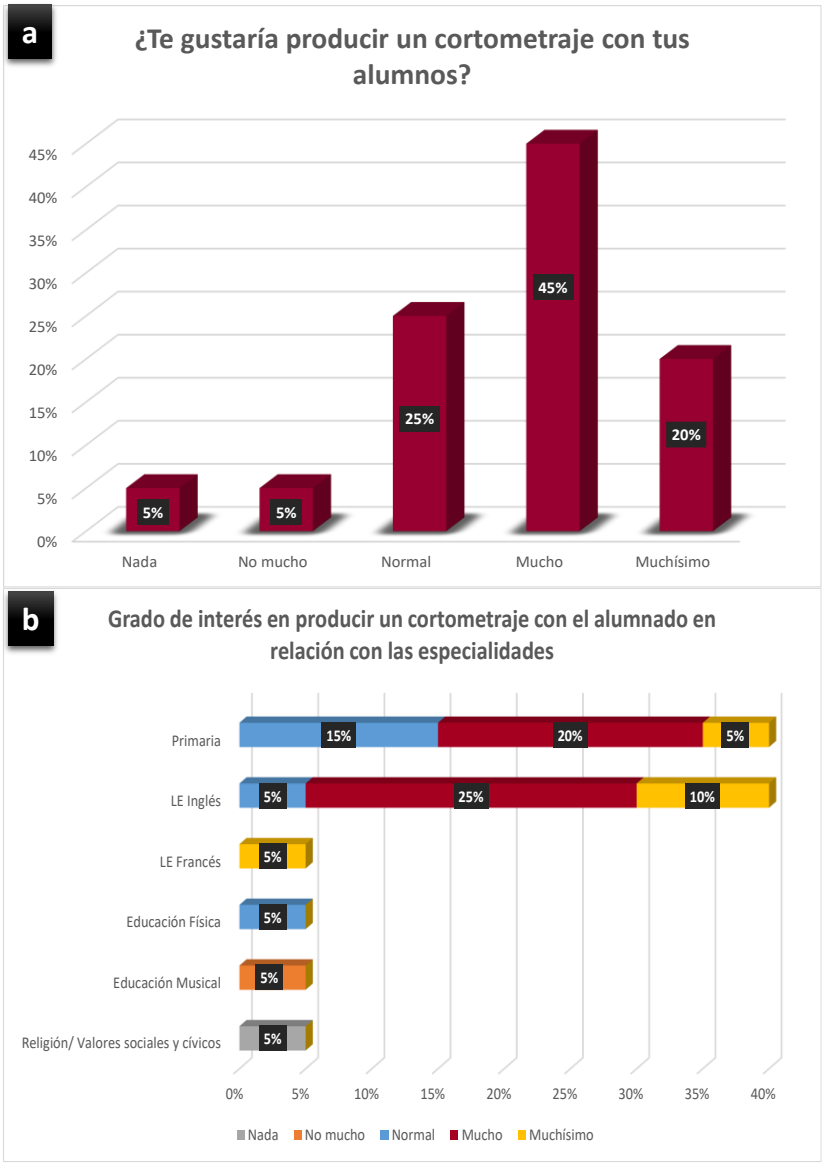


Figura 111. Grado de interés de los docentes por realizar un cortometraje con su alumnado: a) de forma general, b) por especialidades. Fuente: elaboración propia.

VII.3.1.3 Opiniones y gustos lectores, y grado de relación con gustos cinéfilos

Este apartado se corresponde con la sección de preguntas referidas a la temática de la literatura como recurso ligado al séptimo arte.

La Figura 112 recoge la información acerca de la frecuencia de lectura de los participantes. De este modo, con respecto al hábito lector de los participantes, un 70% señala leer con bastante frecuencia libros, frente a un 30% que indica leer de manera ocasional. De forma general, se puede concluir que el hábito lector de los participantes es muy elevado.

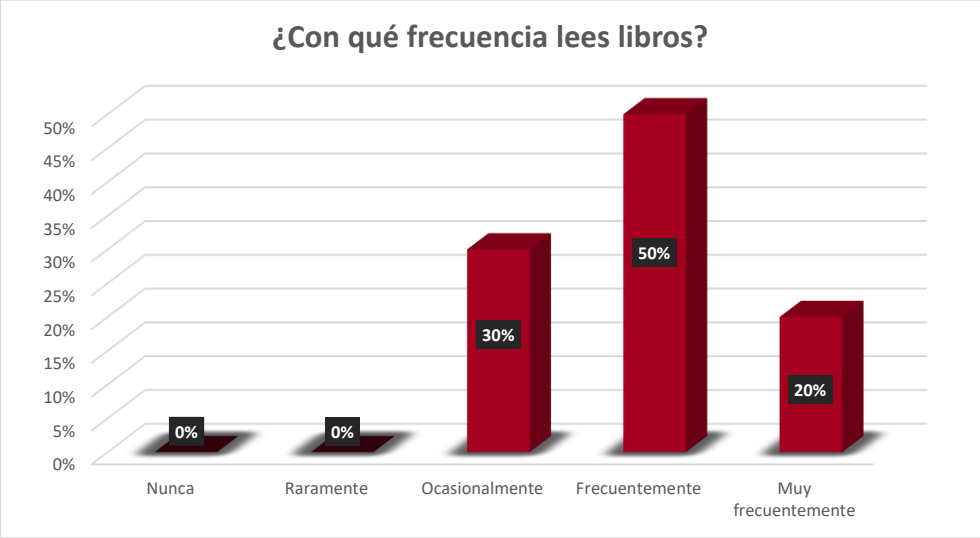


Figura 112. Frecuencia con la que leen libros los participantes. Fuente: elaboración propia.

En la Figura 113 se muestra la preferencia lectora de los docentes, en cuanto a la temática. Al igual que sucedía con los gustos cinematográficos, se puede observar una gran variedad de temáticas que atraen a los docentes participantes. Las temáticas que han sido mayormente señaladas por los encuestados son las de *Aventura* (con un 16%), *Misterio* e *Histórica* (ambos con un 14%), y *Romántica* (con un 10%). De este modo, se puede considerar que la temática de aventura lidera los resultados del cuestionario. Si se compara con los datos de la anterior Figura 105, referidos a las preferencias de géneros cinematográficos, se puede observar una cierta similitud entre ambos con respecto a la selección del género de *Aventura*, encontrándose entre los más seleccionados por los participantes.

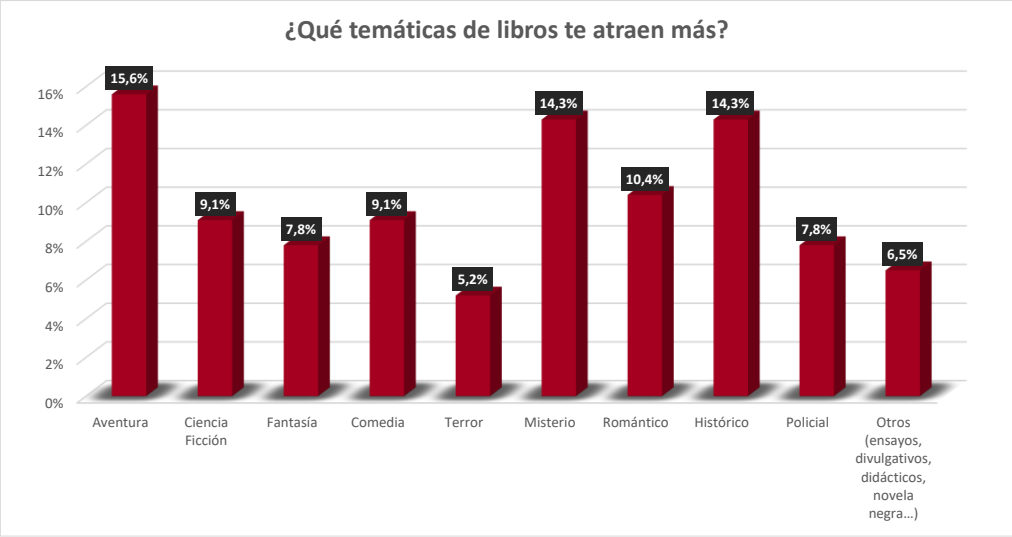


*Figura 113.*Temáticas literarias que atraen a los docentes encuestados. Fuente: elaboración propia.

En lo que se refiere a los títulos literarios favoritos mencionados por los participantes, cabe señalar que la Figura 114 se ha construido a partir de los títulos en los que se producía coincidencia, incluyendo en la categoría *Otros* aquellas obras que no se repetían. Por lo tanto, queremos destacar que los libros de *La Biblia y Don Quijote de la Mancha* son los elegidos como favoritos por un 20% de los participantes de esta investigación, no siendo extrapolables a nivel estadístico a las preferencias del grupo. No obstante, se puede observar que los clásicos como *Don Quijote de la Mancha* siguen ocupando un lugar especial en la biblioteca personal de los docentes.

Además, es conveniente anotar que, si analizamos las temáticas presentes en la anterior obra clásica y universal de Cervantes, se encuentra la aventura caballeresca. Así pues, se puede apreciar que la atracción por la lectura de obras con temática de aventura coincide con las preferencias reflejadas en la Figura 113. Esto es algo importante de resaltar puesto que muchas veces las preferencias que los docentes tienen por ciertas obras, se pueden ver reflejadas en las lecturas que seleccionan para sus alumnos.

Por otra parte, la categoría *Otros* es la más notoria (Figura 114), representado con un 70% de los participantes. Dentro de esta categoría se engloban diversos títulos literarios que el 70% de los participantes reflejó por escrito, pero que, como se indicó anteriormente, no tuvo una frecuencia de mención, ya que cada docente indicó uno diferente.

Entre las obras literarias que señalaron, se pueden destacar los títulos clásicos de *Veinte mil leguas de viaje submarino*, de Julio Verne, y *El señor de los anillos,* de J.R.R. Tolkien. En el resto de los títulos que indicaron los participantes, se puede observar que pertenecen a una diversidad de temáticas, como las de misterio, aventura, comedia y romántico, de nuevo coincidiendo con las preferencias que señalaron en la anterior pregunta del cuestionario (Figura 113).

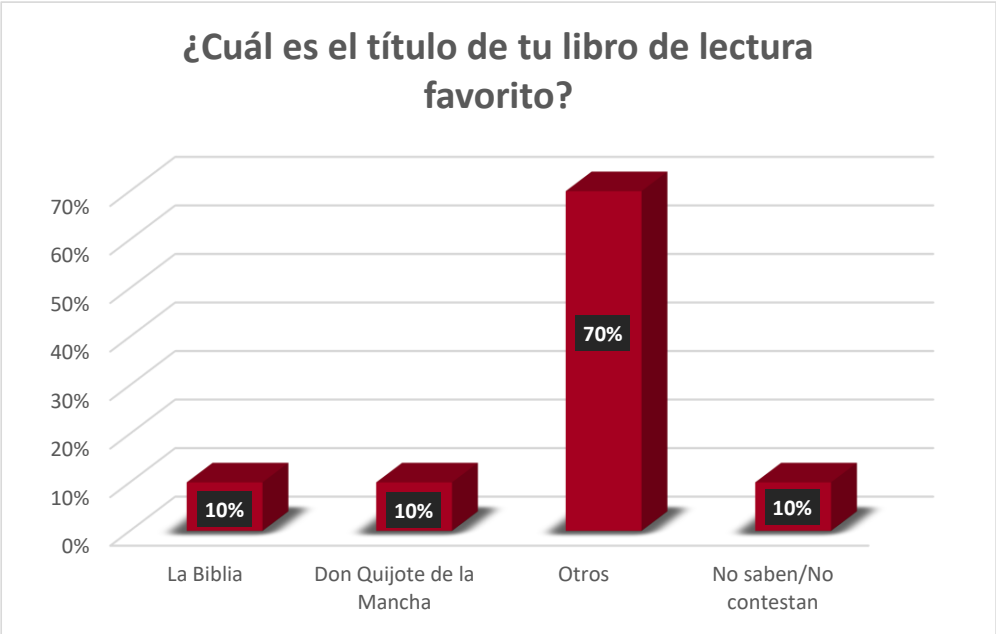


Figura 114. Libros preferidos de los participantes. Fuente: elaboración propia.

La Figura 115 muestra las tipologías de libros que suelen leer de forma frecuente los participantes. Claramente se puede observar que un 30% de los encuestados manifiestan leer habitualmente libros *Recreativos*. Esta categoría engloba las novelas, los cuentos, historietas, etc. Seguidos con un menor porcentaje que la anterior categoría, aunque destacados también, se encuentran los libros *Literarios y lingüísticos* (con un 17%), *Científicos* y de *Viajes* (ambos con un 13%).

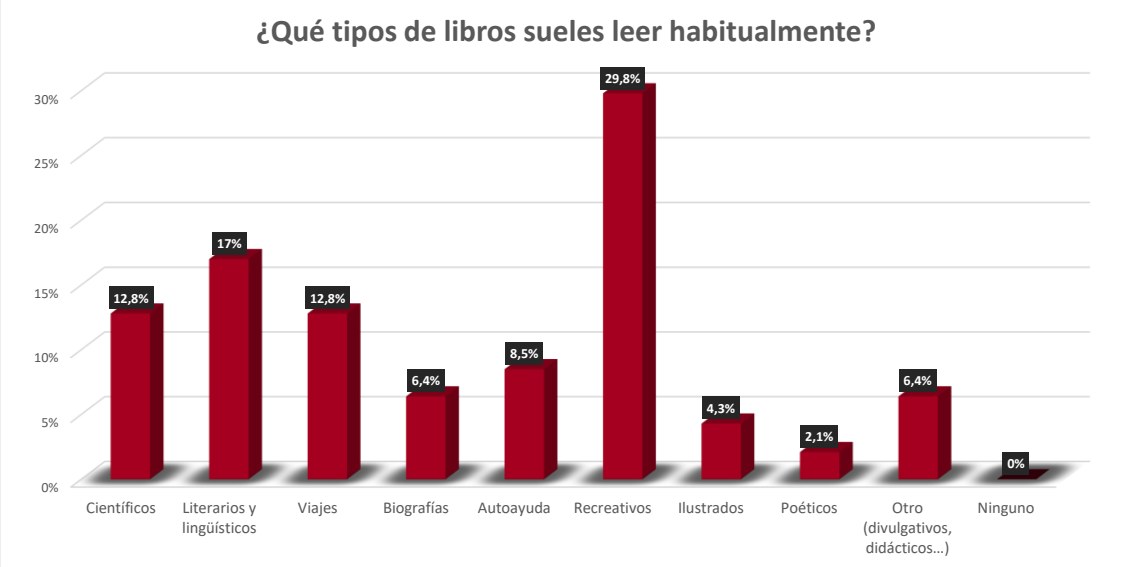


Figura 115. Tipología de libros que suelen leer habitualmente los participantes. Fuente: elaboración propia.

La Figura 116 recoge la opinión de los encuestados sobre la coincidencia de sus gustos literarios con los cinematográficos. El 80% de los participantes manifiesta de forma relevante que existe una clara correlación entre sus gustos literarios y sus gustos cinematográficos, frente a un 20% que indica tener una coincidencia neutra, pudiendo a veces diferir entre ambos, existiendo una cierta dicotomía. De este modo, se puede concluir que la gran mayoría de los encuestados afirma que existe una relación significativa coincidente entre sus preferencias literarias y cinematográficas.

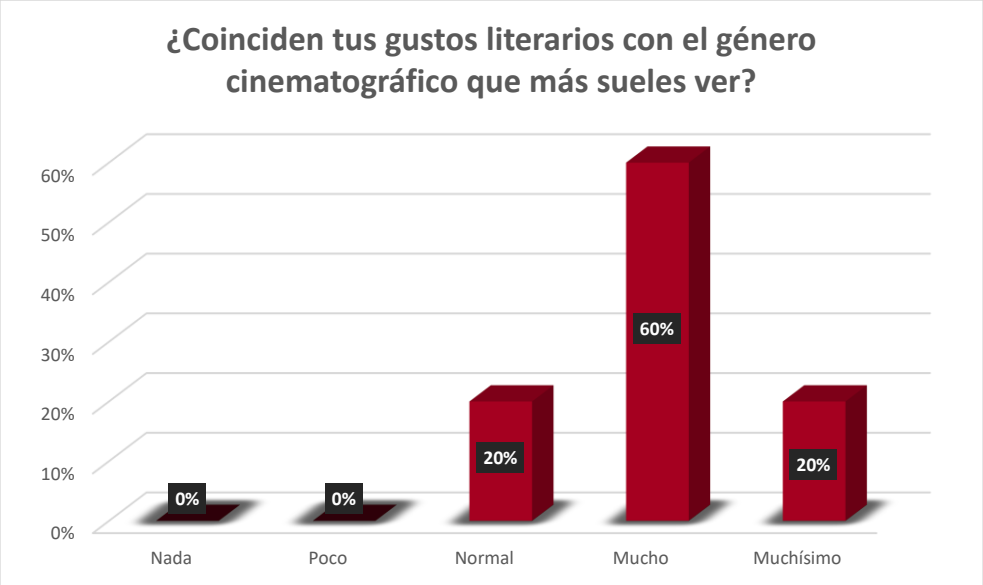


Figura 116. Grado de relación entre los gustos literarios y los gustos cinematográficos de los participantes. Fuente: elaboración propia.

En la Figura 117 y Figura 118 se recogen las percepciones docentes acerca de la literatura y su grado de aplicación didáctica en unión con el cine. Así pues, la pregunta que se puede observar en la Figura 117a, se realizó para confirmar la relevancia que siempre ha tenido la literatura como recurso didáctico. De este modo, se puede afirmar que la mayoría de los participantes le ven una aplicación didáctica a la literatura dentro de sus asignaturas. El 85% de los docentes aseguran ver aplicaciones didácticas de la literatura para motivar en sus asignaturas al alumnado. En cambio, solamente un 5% de los encuestados declara verle poca aplicación didáctica con carácter motivador en su asignatura.

Si analizamos por áreas, en la Figura 117b podemos observar que, a excepción de Educación Musical, la mayoría afirma ver en la literatura aplicaciones didácticas para motivar a los alumnos en sus asignaturas. Deteniéndonos de forma específica

en las opiniones de los docentes especialistas de LE Inglés, del 40% de la muestra total que indican ser maestros de LE Inglés, se puede extraer que un 87,5% señala verle a la literatura una aplicación didáctica relevante para motivar en sus asignaturas, frente a un 12,5% que declara verle una aplicación didáctica normal. Estos resultados son positivos puesto que la literatura es un medio importante para ayudar a mejorar las destrezas comunicativas de la lengua, además de servir como medio vehicular para transmitir la cultura.

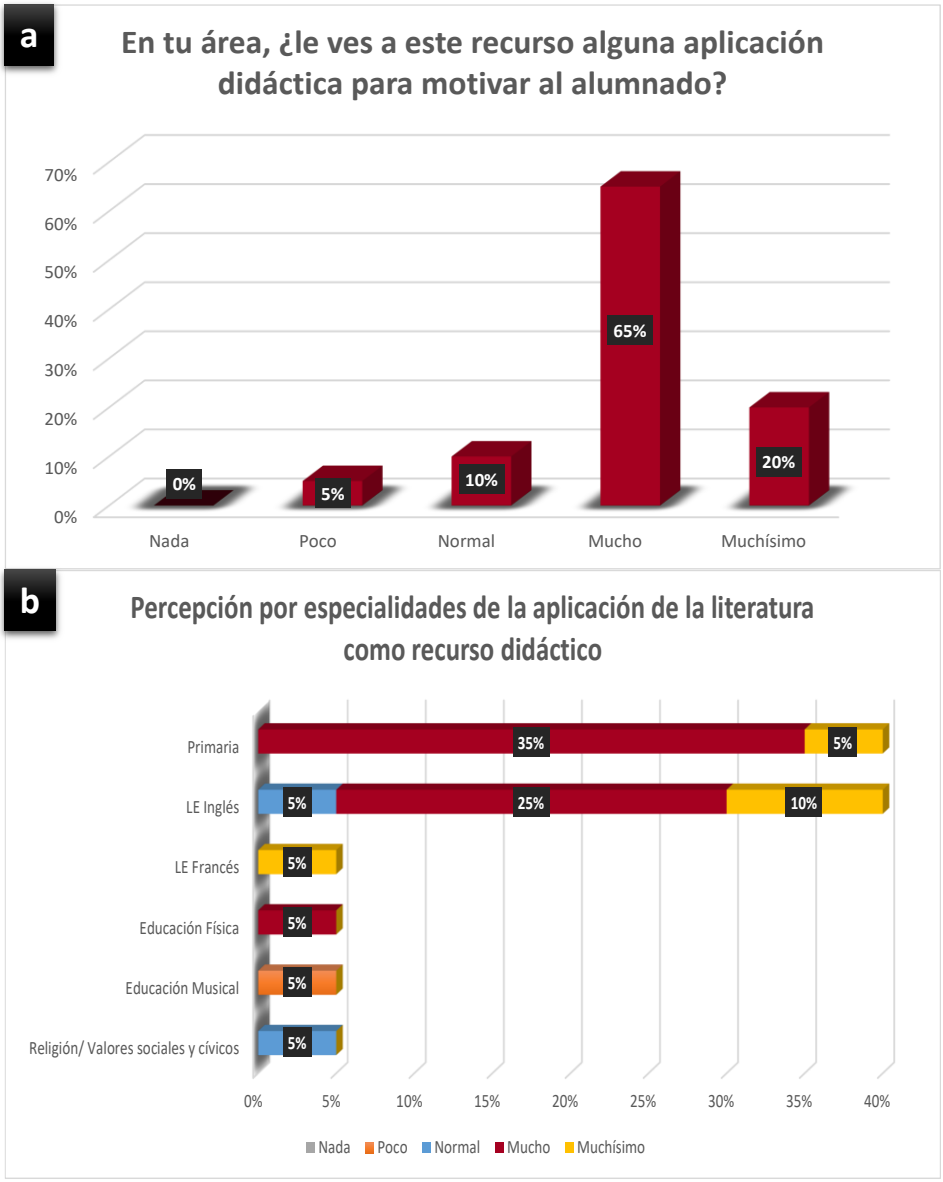


Figura 117. Percepción docente del empleo de la literatura como recurso para motivar al alumnado, a) en general, b) por especialidades de los participantes. Fuente: elaboración propia.

Con respecto a si el cómic y el cine ayudan a acercar de forma lúdica la literatura, en la Figura 118a se presentan las opiniones de los docentes participantes, declarando un 95% de los mismos que, efectivamente, ambos medios

ayudan a acercar la literatura a los más jóvenes. Solo un 5% de los encuestados se abstiene de opinar.

Si nos detenemos a analizar por áreas, en la Figura 118b observamos de nuevo que, a excepción de Educación Musical, la gran mayoría de los docentes, consideran como medios relevantes el cómic y el cine para acercar la literatura a los alumnos. Conviene destacar que, con respecto a los docentes especialistas en la LE Inglés, todos afirman la importancia de estos medios para acercar la literatura de forma motivadora a sus alumnos y, por ende, la cultura.

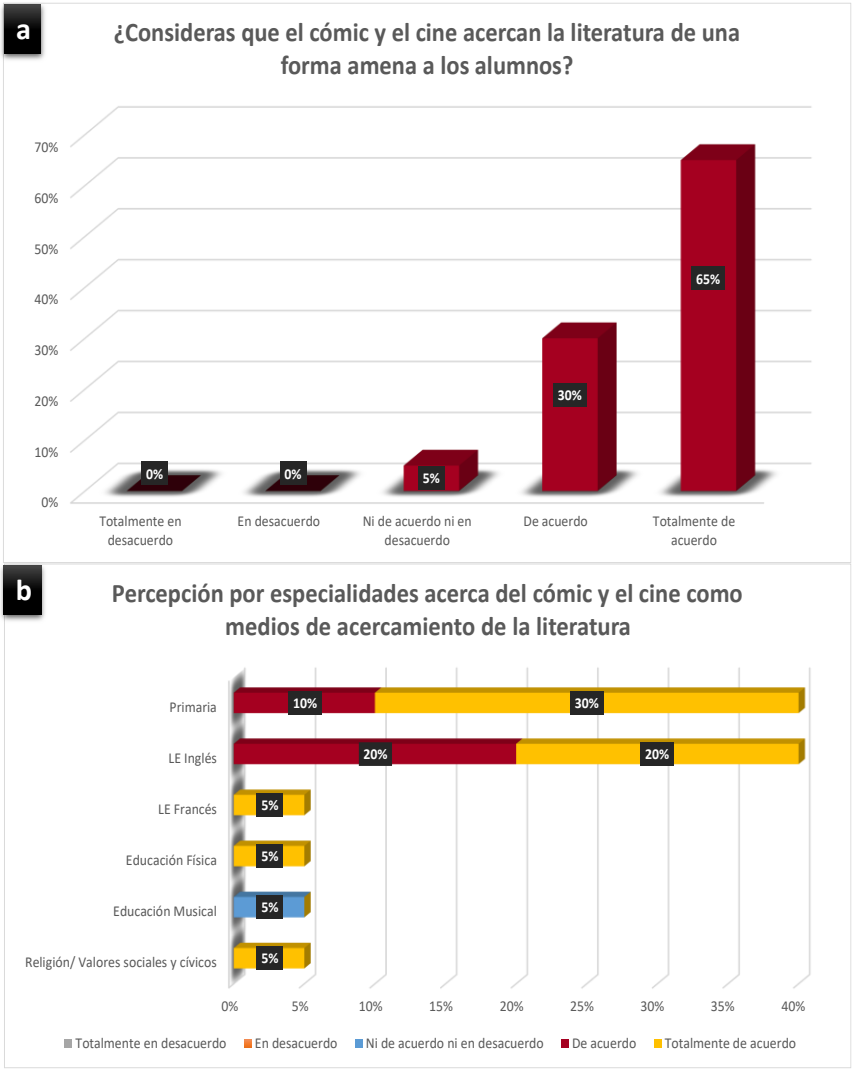


Figura 118. Percepción docente acerca de los recursos del cómic y el cine como medios de acercamiento motivadores de la literatura al alumnado, a) de forma general, b) por especialidades. Fuente: elaboración propia.

VII.3.2 Interpretación y discusión de los resultados

En resumen, la muestra del cuestionario **CUGDOCILI** estuvo compuesta por una amplia proporción de mujeres que cuadruplica a la de hombres, siendo un

reflejo de la realidad actual en la que el colectivo femenino continúa siendo la que predomina en esta profesión (Millán-Vázquez de la Torre, Santos-Pita, y Pérez-Naranjo, 2015). Asimismo, el 40% de los participantes en el cuestionario eran docentes especialistas de la LE Inglés.

En lo que respecta a los conocimientos, opiniones y gustos acerca del mundo cinematográfico, la mayoría de los participantes sienten una gran predilección por el cine, lo que consideramos muy positivo para la realización de nuestro proyecto. Asimismo, en cuanto a las preferencias de géneros cinematográficos de los participantes, se ha podido ver que los géneros de aventura, histórico o documental, fantasía y romántico son los preferidos.

En relación con el empleo de películas en el aula, nos llama la atención que solo un 20% de los encuestados utilicen de forma frecuente las películas, frente a un 70% que indica emplearlas de forma ocasional. Posiblemente, ello se deba a que todavía no se piensa específicamente que el cine puede ser un recurso didáctico, prevaleciendo el pensamiento de las películas únicamente como un recurso lúdico.

También se ha podido observar que la pregunta del cuestionario donde se indica la frecuencia de empleo de películas, se haya podido interpretar de forma errónea en ciertas áreas como Educación Física, donde se indica un uso bastante frecuente, pudiéndose haber confundido con el uso del vídeo didáctico, pese a que la investigadora suministró explicaciones precisas sobre el cuestionario.

De forma opuesta, en lo que concierne al área de LE Inglés, destaca el hecho del empleo de las películas en el aula de forma ocasional, pudiendo estar motivado por lo anteriormente expuesto y, también, por otros factores ligados a la falta de tiempo y de recursos, como pudiera ser la disponibilidad en el centro de películas o series o de medios reproductores en cada aula. Sin embargo, siguiendo en esta misma línea, a pesar de que empleen las películas de forma ocasional, se puede observar que la gran mayoría de los especialistas en LE Inglés perciben el cine como un recurso con muchas posibilidades didácticas en su área, lo que consideramos muy relevante para nuestra investigación. Esto mismo se observa de forma general en la mitad de los encuestados.

Con respecto a la experiencia de los participantes con el cine desde un punto de vista creativo y técnico como es la realización de cortometrajes o la posible

participación en el rodaje de alguna película o serie, la gran mayoría no tiene experiencia en ninguna de las actividades anteriormente mencionadas. Esta evidencia se reafirma con la pregunta acerca del conocimiento de las posibilidades didácticas que puede ofrecer la realización de un cortometraje, donde el mismo porcentaje que indicó no tener experiencia alguna con el mundo cinematográfico (70%), manifiesta no conocer sus aplicaciones didácticas. Por ello, consideramos interesante la aplicación de nuestro proyecto de investigación para dar a conocer esas posibilidades.

De hecho, resulta positiva la recepción abierta por parte de los docentes del centro educativo al deseo de conocer los pasos para la realización de un cortometraje, como lo manifiestan en el cuestionario. Así mismo, se ve reflejado en los resultados (aunque en menor grado), el anhelo de los docentes por realizar un cortometraje con sus alumnos. Esto pudiera ser debido a los diferentes factores que han podido influenciar en sus respuestas, como la falta de experiencia para realizar dicha actividad, los recursos disponibles en el centro o, incluso, el contexto del aula y las características de su alumnado, percibiéndolo como algo complejo de realizar con ellos. No obstante, existe un 65% que desearía llevarlo a cabo. En cambio, llama la atención que en el área de Educación Musical no sientan mucho interés en producir un cortometraje con sus alumnos, pudiendo tener aplicaciones didácticas interesantes en su área por pertenecer a las disciplinas artísticas.

Por otro lado, por parte de los docentes especialistas en LE Inglés, la gran mayoría manifiesta con entusiasmo el querer llevar a cabo dicha experiencia con su alumnado, lo que nos parece muy favorable para la realización de nuestro proyecto de investigación, puesto que la realización de cortometrajes (como se vio en el apartado IV. 2.3 del *Capítulo IV* de la fundamentación teórica de esta Tesis Doctoral) supone poner en práctica un gran número de habilidades en los alumnos, especialmente las comunicativas (Chan y Herrero, 2010; Herrero y Vanderschelden, 2019; Kebble, 2008; Soler, 2014).

Con respecto a las opiniones y gustos lectores, el perfil de los participantes manifiesta leer con frecuencia libros, y se puede observar que las temáticas de lectura que más atraen son las de aventura, misterio, histórica y romántica, coincidiendo casi en su totalidad con sus preferencias cinematográficas.

En relación con las posibilidades didácticas de la literatura dentro de las asignaturas que imparten los docentes participantes del cuestionario, un amplio porcentaje es consciente de la relevancia de este recurso para motivar al alumnado. Especialmente, en el área de inglés, se percibe de esta forma.

Con respecto al valor del cine y el cómic como medio lúdico para incorporar la literatura, la gran mayoría de los participantes están totalmente de acuerdo con sus ventajas. Centrándonos en la opinión de los especialistas en LE Inglés, estos manifiestan en su totalidad estar muy de acuerdo con las ventajas que presentan los recursos del cine y el cómic para acercar la literatura (Cuñarro y Finol, 2013; Eguren y Machín, 2019; Paré y Soto-Pallarés, 2017; Perumal, 2014). Esta percepción resulta idónea puesto que en nuestro proyecto de investigación se emplea tanto el cómic como el cine para acercar la obra de *La isla del tesoro*; en el primer caso, como formato de lectura y, en el segundo caso, como formato de narración e interpretación de la historia por parte de los alumnos.

En síntesis, en este apartado se han presentado y analizado los resultados del cuestionario **CUGDOCILI**, así como realizado la discusión sobre los mismos. De este modo, se ha respondido a la pregunta de investigación **PI2**, cumpliendo el objetivo **ES2**, en la cual se deseaba conocer la opinión, preferencias e intereses de los docentes del centro educativo acerca del empleo y las posibilidades didácticas del cine y la literatura.

VII.4 Objetivo ES3. Detectar los fallos y dificultades más frecuentes de pronunciación de los alumnos de sexto de Educación Primaria

El presente apartado concierne a la pregunta de investigación **PI3**, la cual plantea lo siguiente:

¿Qué fallos y dificultades más frecuentes detectamos en la pronunciación de los alumnos de sexto de Educación Primaria?

Para dar respuesta a la anterior pregunta de investigación, se empleó como instrumento de recogida de datos un test de rendimiento fonético (ANEXO 5), y una rúbrica (ANEXO 6) con 47 ítems para valorar (del 0 al 2) y recoger las puntuaciones obtenidas en el test por cada participante.

Como ya se explicó en el anterior *Capítulo VI*, el test consistió en la lectura en voz alta de un fragmento de una obra literaria de *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban,* y de un diálogo de un guion original de la película homónima (ANEXO 5), ambos adaptados para los participantes y apoyados con ilustraciones para guiar en el significado de algunas palabras. El test se compuso de un total de 295 palabras, en el que se recogía una representación de 40 fonemas (12 vocales, 5 diptongos y 23 consonantes) de los 44 existentes según sistema IPA. A su vez, también se incluyeron 19 verbos regulares conjugados en pasado simple, existiendo una representación proporcional por cada uno de los tres grupos de pronunciación (/t/, /d/, /ɪd/). Igualmente, en el test también se registraron los aspectos suprasegmentales (acentuación, ritmo, entonación y el fenómeno del discurso conectado "c+v"), incluyendo los patrones descritos en el *Capítulo VI*. La valoración máxima del test era de 94 puntos.

Asimismo, durante la realización del test, se empleó una grabadora de sonido de alta sensibilidad para registrar la producción oral de los participantes. Una vez terminadas las pruebas de pre-test, se analizaron los audios, registrando mediante puntuaciones el rendimiento fonético de los participantes por cada uno de los elementos que se encontraban en el test realizado. Tras la finalización de la puesta en práctica del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!*, nuevamente se volvió a realizar la prueba en los participantes, siguiendo el mismo procedimiento detallado anteriormente.

Como se explicó en el *Capítulo VI*, de los 50 alumnos que participaron en la investigación, 47 resultaron casos válidos. Se perdieron tres casos: dos alumnas con ACNEAE, y una alumna que tuvo que abandonar el proyecto debido al cambio de residencia y de centro educativo. Asimismo, la muestra (n=47) presentaba las mismas características, en cuanto a que todos cursaban el mismo nivel de LE Inglés.

VII.4.1 Análisis de los datos

En este apartado se procederá a la presentación de los resultados en relación a los fallos y dificultades más frecuentes detectados en los participantes en el pre-test. De igual manera, nos gustaría puntualizar que en el apartado VII. 6.1 se

presentarán los resultados del post-test y analizaremos si se ha producido una evolución con respecto al pre-test que realizaron los participantes.

VII.4.1.1 Valoración general: aspectos fonéticos sencillos y complejos de producir por los participantes

En lo que se refiere a aquellos aspectos fonéticos que resultaron más fáciles y más difíciles a los participantes, en la Tabla 28 se presentan las puntuaciones totales del pre-test por variables estudiadas.

Para una correcta interpretación de la Tabla 28 hemos de matizar que aquellas puntuaciones iguales o inferiores a 46 indican una mayor dificultad, mientras que aquellas puntuaciones iguales o superiores a 85 revelan una mayor facilidad.

Tabla 28

Puntuaciones pre-test por variables

Variable	Significado	Pre-test	Variable	Significado	Pre-test	Variable	Significado	Pre-test
V1	/ɑː/	0	**C7**	/k/	91	**D2**	/eɪ/	82
V2	/æ/	24	**C8**	/g/	94	**D3**	/əʊ/	63
V3	/ʌ/	94	**C9**	/f/	93	**D4**	/eə/	34
V4	/ɒ/	94	**C10**	/v/	20	**D5**	/aɪ/	91
V5	/ɔː/	18	**C11**	/θ/	61	**P1**	/t/ (-ed)	3
V6	/ɜː/	39	**C12**	/ð/	46	**P2**	/d/ (-ed)	13
V7	/ə/	6	**C13**	/s/	94	**P3**	/ɪd/ (-ed)	38
V8	/e/	94	**C14**	/z/	18	**S1**	Stress	24
V9	/uː/	17	**C15**	/ʃ/	24	**S2**	Rhythm	9
V10	/ʊ/	94	**C16**	/m/	94	**S3**	Intonation	11
V11	/ɪ/	94	**C17**	/n/	94	**S4**	Linking	3
V12	/iː/	12	**C18**	/ŋ/	53			
C1	/p/	93	**C19**	/h/	67			
C2	/b/	94	**C20**	/l/	93			
C3	/t/	93	**C21**	/r/	78			
C4	/d/	94	**C22**	/j/	25			
C5	/tʃ/	74	**C23**	/w/	38			
C6	/dʒ/	61	**D1**	/ɪə/	46			

Fuente: elaboración propia.

Comenzando por el conjunto de los elementos segmentales, observamos que aquellos fonemas que han presentado una mayor dificultad para los participantes han sido /ɑː/, /æ/, /ɔː/, /ɜː/, /ə/, /uː/, /iː/, /v/, /z/, /ʃ/, /ð/, /j/, /ɪə/ y /eə/. En cambio,

aquellos fonemas que han resultado ser más fáciles para los mismos han sido /ʌ/, /ɒ/, /e/, /ʊ/, /ɪ/, /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /s/, /m/, /n/, /l/ y /aɪ/. En cualquiera de los casos, las dificultades observadas coinciden con la teoría de Kenworthy (1987) y Moya Guijarro (2003), las cuales se expusieron en el *Capítulo III*.

En lo que respecta al conjunto de los elementos suprasegmentales, vemos que todas las variables analizadas presentan una importante dificultad por parte de los participantes, registrándose puntuaciones inferiores a 46.

Como anotación adicional, con respecto a la pronunciación del verbo modal *would*, aunque no se incluyó dentro de la rúbrica de puntuación debido a que no tenía una frecuencia de aparición significativa en el test, sí se registró en el pre-test a modo de observación. Este verbo modal aparecía en su forma completa (pronunciado como /wʊd/) y contraída (‘d). De este modo, se detectaron una serie de variantes frecuentes para la forma completa *would*, y que son los siguientes: /wʊld/, /gʊd/, /wɒd/, /wʌd/ y /gʊl/. Con respecto a la forma contraída de este verbo, aparecía en el test acompañado del pronombre *He*. Así pues, se registraron las siguientes variantes: /hɪs/ y /hɪ/.

Finalmente, acerca de los aspectos de pronunciación de los verbos regulares pasados, igualmente se observa que han supuesto una dificultad para los alumnos, especialmente la distinción de los verbos regulares que se pronuncian con terminación de los sonidos /t/ y /d/, confundiéndose en muchos casos con la terminación /ɪd/ o pronunciando estos verbos de la misma forma en la que se escriben.

VII.4.1.2 Dificultades con mayor frecuencia observadas en el test

Durante la primera toma de contacto por medio de la realización del pre-test, se observó que los participantes tenían dificultades en la pronunciación de los verbos regulares pasados y, por consiguiente, en la distinción de las terminaciones de estos verbos en los sonidos /t/, /d/ y /ɪd/. Por ello, se decidió centrar la unidad formativa del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* en la pronunciación de los verbos pasados regulares, sin perder de vista de trabajar al mismo tiempo todos aquellos aspectos de la pronunciación contemplados en el test.

Por consiguiente, en este apartado procederemos a mostrar las dificultades en la pronunciación de los pasados de los verbos regulares que se detectaron en el pre-test.

En la Tabla 29 y Tabla 30 presentamos un registro de la pronunciación de los participantes en el pre-test de los verbos regulares en pasado. De este modo, por un lado, se expone la pronunciación correcta del verbo y, por otro lado, la transcripción de la articulación realizada por los participantes. En esta última, se muestran aquellas producciones que tienen una frecuencia de repetición entre los participantes, mientras que aquellas que no coinciden, se han agrupado en una categoría denominada “Otras producciones”, representada por la letra griega Ὼ. Al lado de cada transcripción de la producción oral realizada por los alumnos, se ha indicado el porcentaje de aparición de las mismas.

Por otra parte, explicar además que los verbos *happened*, *moved* y *wanted* aparecen en el test dos veces, pero en la Tabla 29 y Tabla 30 se han considerado como una única categoría, puesto que lo que pretendemos ver es la pronunciación realizada por los participantes y detectar los fallos más frecuentes.

Tabla 29

Registro de producción oral del pasado de los verbos regulares articulados por los participantes en el pre-test

Past Tense Regular Verbs	Correct Pronunciation	Ss Oral Production (transcription)	%	Past Tense Regular Verbs	Correct Pronunciation	Ss Oral Production (transcription)	%
Hated	/ˈheɪtɪd/	/ˈheɪt/	42.6	Moved	/ˈmuːvd/	/ˈmuːvd/	2.2
		/ˈheɪted/	4.3			/ˈmʊved/	6.5
		/ˈheɪtɪd/	44.7			/ˈmʊb/	3.3
		Ὼ	8.5			/ˈmuːv/	16.3
Wanted	/ˈwɒntɪd/	/ˈwʌnted/	27.6			/ˈmuv/	7.6
		/ˈwʌntɪd/	18.4			/ˈmuved/	8.7
		/ˈwʌnt/	6.1			/ˈmuːved/	3.3
		/ˈwɒnt/	8.2			/ˈmɒvɪd/	2.2
		/ˈwɒnted/	6.1			/ˈmuːvɪd/	3.3
		/ˈwɒntɪd/	23.4			/ˈmuvɪd/	15.2
		Ὼ	10.2			/ˈmuːf/	5.4
Forced	/ˈfɔːst/	/ˈfɔːsɪd/	6.4			/ˈmuf/	14.1
		/ˈprɒsed/	4.3			Ὼ	12
		/ˈfɒrs/	6.4	Looked	/ˈlʊkt/	/ˈlʊkt/	4.3
		/ˈfɔːrsɪd/	4.3			/ˈlʊkɪd/	23.4
		/ˈfɔs/	4.3			/ˈlʊket/	6.4
		/ˈfɒrsɪd/	21.3			/ˈlʊ/	12.8
		/ˈfɒrθed/	10.6			/ˈlʊkɪt/	6.4
		/ˈfɒrsed/	17			/ˈlʊk/	10.6
		Ὼ	25.5			/ˈluːked/	19.1
Happened	/ˈhæpənd/	/ˈhæpened/	2.1			Ὼ	17
		/ˈhæpenɪd/	5.2	Paused	/ˈpɔːzd/	/ˈpəʊsed/	28
		/ˈhæpənd/	10.2			/ˈpɔːs/	6
		/ˈhæpend/	18.6			/ˈpəʊs/	10
		/ˈhʌpenɪd/	17.5			/ˈpəʊsɪd/	16
		/ˈhʌpend/	14.4			/ˈpaʊsed/	12
		/ˈhʌpened/	12.4			/ˈpɔːst/	6
		Ὼ	19.6			Ὼ	22
Painted	/ˈpeɪntɪd/	/ˈpeɪntɪd/	61.7	Pushed	/ˈpʊʃt/	/pʊsed/	25.5
		/ˈpeɪnted/	12.8			/pʊʃɪd/	21.3
		/ˈpeɪnt/	6.4			/ˈpʊʃed/	8.5
		/ˈpaɪnted/	8.5			/ˈpʊsɪd/	10.6
		Ὼ	10.6			/ˈpʊʃt/	6.4
Opened	/ˈəʊpənd/	/ˈɒpend/	6.4			/ˈpʊs/	12.8
		/ˈɒpen/	40.4			/ˈpʊʃ/	10.3
		/ˈəʊpen/	6.4			Ὼ	4.3
		/ˈəʊpən/	8.5				
		/ˈəʊpend/	24.7				
		Ὼ	10.6				

Fuente: elaboración propia. *Ὼ: valor para la categoría "Otras producciones".

Tabla 30

Registro de producción oral del pasado de los verbos regulares articulados por los participantes en el pre-test (continuación)

Past Tense Regular Verbs	Correct Pronunciation	Ss Oral Production (transcription)	%	Past Tense Regular Verbs	Correct Pronunciation	Ss Oral Production (transcription)	%
Decided	/dɪˈsaɪdɪd/	/dɪˈsaɪdɪd/	14.9	Unscrewed	/ʌnˈskruːd/	/ʌnˈskruːd/	6.4
		/dɪˈsaɪd/	23.4			/ʌnsˈkrewɪd/	8.5
		/deˈsɪded/	4.3			/ʊnˈskrʊd/	4.3
		/deˈsaɪdɪd/	10.6			/ʌnsˈkrɪbɪd/	4.3
		/deˈθɪdɪd/	6.4			/ʊnsˈkrewed/	6.4
		/deˈsɪd/	6.4			/ʌnsˈkrɪwɪd/	19.1
		/deˈsaɪd/	8.5			/ʌnsˈkrɪd/	6.4
		/deˈθɪd/	4.3			Ω	44.7
		Ω	21.3	Dipped	/ˈdɪpt/	/dɪˈpent/	4.2
Finished	/ˈfɪnɪʃt/	/ˈfɪnɪʃ/	18.8			/ˈdɪpt/	6.3
		/ˈfɪnɪst/	4.2			/ˈdɪp/	4.2
		/ˈfɪnɪʃɪd/	18.8			/dɪˈped/	39.6
		/ˈfɪnɪʃɪt/	8.3			/dɪˈpɪd/	14.6
		/ˈfɪnɪsed/	8.3			Ω	31.3
		/ˈfɪnɪʃed/	12.5	Locked	/ˈlɒkt/	/ˈlɒkt/	6.1
		/ˈfɪnɪs/	10.4			/lʊˈkɪŋ/	4.1
		/ˈfɪnes/	4.2			/ˈlʊk/	6.1
		Ω	14.6			/ˈlʊket/	10.2
Reached	/ˈriːtʃt/	/ˈriːtʃed/	6.3			/ˈlʊked/	10.2
		/ˈriːtʃɪd/	25			/ˈlʊkt/	4.1
		/ˈrɪtʃɪd/	8.3			/ˈlɒk/	6.1
		/ˈrɪtʃ/	10.4			/ˈlɒkt/	4.1
		/ˈriːtʃ/	12.5			/ˈlɒket/	4.1
		/ˈreʌtʃed/	12.5			/ˈlɒked/	10.2
		/ˈrɪətʃed/	6.3			/ˈlʊkɪd/	22.4
		Ω	18.8			Ω	12.2

Fuente: elaboración propia. *Ω: valor para la categoría "Otras producciones".

A partir de los datos de producción de los verbos regulares en pasado, podemos observar que existe una tendencia general a pronunciar el verbo en su forma infinitiva. A continuación, se procede al análisis de cada caso.

1) ***Hated***: se observa que el 44,7% de los participantes lograron pronunciarlo correctamente, frente a un 55,4% que no lo hicieron (Tabla 29). Un 42,6% pronuncia el verbo en infinitivo.
2) ***Wanted***: el 23,4% lo pronunciaron adecuadamente, frente al 76,6% que lo pronunció de diferente forma (Tabla 29). El 8,2% lo pronuncia en infinitivo.

3) ***Forced***: se detectó que ninguno de los participantes lograba pronunciarlo bien, aunque existió un 4,3% de los participantes que intentó realizar una aproximación del infinitivo del verbo (/ˈfɔs/) (Tabla 29).

4) ***Happened***: el 10,2% lo pronunció correctamente, frente al 89,8% que lo hicieron de forma errada (Tabla 29).

5) ***Painted***: destaca el 61,7% que lo pronunció perfectamente, frente al 38,3% (Tabla 29). El 6,4% de los participantes pronunció el infinitivo. En este caso se puede observar que, al ser un verbo más frecuentemente empleado en el aula y pertenecer al grupo de pronunciación /ɪd/, les resulta más fácil de pronunciar.

6) ***Opened***: no se detectó ninguna pronunciación correcta, aunque el 24,7% trató de realizar una aproximación (/ˈəʊpend/), y el 8,5% pronunció el infinitivo en lugar del pasado (Tabla 29).

7) ***Moved***: solo el 2,2% logró pronunciarlo correctamente, frente al 94,9% que no lo pronunció correctamente (Tabla 29). El 16,3% pronunció el infinitivo.

8) ***Looked***: únicamente el 4,3% lo pronunció bien, frente al 95,7% que no lo efectuó correctamente (Tabla 29). El 10,6% pronunció el infinitivo.

9) ***Paused***: no se encontró ningún caso en el que se pronunciara correctamente (Tabla 29), y se aprecia que un 10% de los participantes realizó una aproximación a la pronunciación del infinitivo del verbo (/ˈpəʊs/).

10) ***Pushed***: se encuentra que el 6,4% lo realizó adecuadamente, frente al 93,3% que lo pronunciaba de forma errónea (Tabla 29). El 10,3% de los participantes lo pronunció en infinitivo.

11) ***Decided***: el 14,9% lo pronunció adecuadamente, mientras que en el 85,2% de los participantes sucedió lo contrario (Tabla 30). El 23,4% pronunció el verbo en infinitivo.

12) ***Finished***: no se detectó ninguna pronunciación acertada, solo existió una aproximación del mismo (/ˈfɪnɪst/), que fue efectuada por tan solo un 4,2% (Tabla 30).

13) ***Reached***: tampoco se halló una correcta dicción del mismo, y solo el 12,5% lo pronunció en infinitivo (Tabla 30).
14) ***Unscrewed***: el 6,4% de los participantes lo pronunció correctamente, frente al 93,7% que lo articuló de forma incorrecta (Tabla 30).
15) ***Dipped***: solo el 6,3% lo pronunció adecuadamente, mientras que en el 93,9% sucede lo contrario (Tabla 30).
16) ***Locked***: únicamente el 6,1% de los participantes supo cómo pronunciarlo, frente al 93,8% que lo pronuncia erróneamente (Tabla 30).

En definitiva, se puede observar que en la mayoría de los casos con verbos del grupo de pronunciación /ɪd/ presentaban menos dificultad para los participantes, mientras que los grupos de verbos /t/ y /d/ les resultaba complicado de identificar y, por lo tanto, no pronunciaban las terminaciones.

VII.4.2 Interpretación y discusión de los resultados

Por tanto, al analizar las dificultades detectadas de pronunciación observadas en los participantes, vemos que coinciden en su mayoría con lo expuesto por los investigadores Kenworthy (1987) y Moya Guijarro (2003). De este modo, se observó esa dificultad en la diferenciación de los fonemas /b/- /v/, /s/-/z/-/ʃ/ y /tʃ/-/dʒ/, así como en las vocales largas y cortas. De igual modo, se apreciaron problemas con la pronunciación de los verbos regulares pasados, en los que los fonemas finales /t/ y /d/ tendían a ser omitidos o pronunciados de forma literal a como se escriben o, incluso, sustituidos por la terminación /ɪd/.

También se observaron dificultades en la articulación de los sonidos /h/, /r/, /ŋ/, /w/ y /j/, por mencionar algunos ejemplos.

Asimismo, en relación con los elementos suprasegmentales, se percibieron problemas en la acentuación de palabras y frases, así como en el ritmo y entonación, teniendo una variedad tonal limitada, tal como Kenworthy (1987) señalaba como dificultades de los aprendices españoles en la pronunciación.

Por otra parte, se observó que aquellos fonemas que entrañaban menor dificultad para los participantes eran los sonidos plosivos, nasales, las vocales cortas, y los sonidos /f/, /s/, /l/ y /aɪ/.

Para concluir, en este apartado se han presentado y analizado los fallos y dificultades más frecuentes de los participantes de la investigación, los cuales cursaban sexto curso de Educación Primaria, respondiendo así a la pregunta de investigación **PI3** y alcanzando el objetivo **ES3**. Por lo tanto, en los siguientes apartados VII. 5 y VII. 6 vamos a presentar los resultados obtenidos en el proyecto de actuación *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!*, el cual se diseñó teniendo en cuenta los datos de pre-test presentados anteriormente.

VII.5 Objetivos ES4 y ES5. Diseñar un plan de actuación adaptado en unidad formativa para solucionar dichos problemas, implementarlo y realizar un seguimiento del proceso

Este apartado se corresponde con la pregunta de investigación **PI4**, la cual indaga lo siguiente:

¿Cuál ha sido el progreso del alumnado con respecto al empleo de un plan de actuación con actividades encaminadas a la mejora de la pronunciación, integrando los recursos de las técnicas cinematográficas y la literatura?

A fin de poder dar respuesta a la anterior pregunta de investigación, se tendrán en cuenta, por un lado, los datos cuantitativos recabados en los test y en los cuestionarios finales y, por otro lado, los datos cualitativos que se fueron recogiendo diariamente a lo largo de la realización de la investigación de campo. De esta forma, en este apartado nos centraremos en responder a la pregunta planteada desde el punto de vista del proceso y desarrollo del proyecto de actuación *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* en el centro educativo donde se llevó a cabo el estudio. La pregunta de investigación **PI4** se terminará de responder íntegramente en el apartado VII.6.

Como se explicó en el *Capítulo VI*, para la recogida de datos cualitativos del proceso empírico del proyecto de actuación diseñado se empleó como instrumento el diario observacional y, como recursos, los medios audiovisuales (cámara fotográfica y cámara digital). La observación fue de tipo participante, siendo la propia autora del proyecto la que adoptó tanto el rol de docente como el de investigadora principal. Esta observación se complementó con otra externa, es decir, una segunda observadora presente en el aula, que se trató de la maestra de LE Inglés de los alumnos, quien se encargaba de registrar *in situ*, en las hojas de

registro observacional que se le proporcionaba (ANEXO 7), cómo transcurrían las actividades del proyecto que se iban realizando con los alumnos. Esta información se complementaba con entrevistas posteriores, en las que se producían intercambios de impresión acerca de las sesiones.

Asimismo, la muestra participante en el proyecto de actuación denominado *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* fue de 50 alumnos que se encontraban cursando sexto de Educación Primaria en el curso 2018-2019, con edades comprendidas entre los 11 y 12 años. Los participantes estaban distribuidos de forma natural en dos grupos (A y B). En cada uno de los grupos se encontraba una alumna ACNEAE, a las que se les proporcionaron materiales específicos de *Worksheets for Lower Levels* que se diseñaron en este proyecto. Asimismo, estas alumnas participaron junto con sus compañeros en el desarrollo de las actividades encaminadas a la preparación del cortometraje, así como en el rodaje del mismo, participando como actrices.

Como se mencionaba anteriormente, los participantes se encontraban distribuidos en dos líneas. Por este motivo, se desarrolló en cada clase un cortometraje en inglés acerca de la historia de *La isla del tesoro*. El proyecto se llevó a cabo a lo largo del segundo trimestre del curso 2018-2019.

A continuación, se procederá a desarrollar los datos de observación que se registraron en cada una de las sesiones.

VII.5.1 Análisis de los datos

En este apartado se van a presentar los datos acerca del desarrollo y seguimiento observacional que se realizó del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* De este modo, se efectuará un análisis descriptivo del proceso de las sesiones que se llevaron a cabo en el proyecto de actuación.

La metodología que se siguió fue mixta, con una combinación predominante de los métodos de ABT y ABP, tal y como se explicó en el apartado VI. 2.2.2. Por este motivo, la tarea final de realización del cortometraje, que tenía que desarrollar el alumnado, se denominó el *Proyecto Final*. Asimismo, el proyecto se adaptó en forma de unidad formativa, aunque se presentó ante los alumnos como el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* El motivo de adaptarlo a una estructura similar a una unidad formativa fue debido al tiempo que se nos permitió

en el centro educativo para llevar a cabo el proyecto. No obstante, esta forma de adaptar nuestro proyecto nos sirvió para poder observar los efectos de nuestra propuesta didáctica y, de este modo, poder trabajar en ello en futuras investigaciones.

Este proyecto se llevó a cabo de forma interdisciplinar con el área de Lengua Castellana y Literatura que impartía una de las tutoras de los grupos de alumnos, siendo una de las sesiones del proyecto (*Sesión 2*, aspectos técnicos básicos del cine) llevada a cabo en la hora de dicha asignatura. Además, la maestra especialista de LE Francés, al tener noticias de nuestro proyecto, se interesó en nuestra propuesta y solicitó nuestra intervención para realizar en su área un cortometraje en homenaje a la vida del escritor francés, Julio Verne. De este modo, los contenidos técnicos sobre cine que se impartieron en el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* sirvieron para las conocidas áreas relacionadas con la didáctica de la Lengua y la Literatura, donde los alumnos pudieron poner en práctica en cada una de las distintas lenguas sus conocimientos acerca del cine, además de introducirse culturalmente a través del séptimo arte en la literatura desde una perspectiva diferente, inmersiva y motivadora.

Por último, queremos puntualizar que, antes de la puesta en práctica del proyecto, fue necesario que previamente el alumnado leyera y trabajara junto con la maestra de LE Inglés el libro de lectura que se seleccionó como tema para el cortometraje, *Treasure Island*. Una novela gráfica adaptada de la novela original de R.L. Stevenson que, como vimos, este tipo de formato compartía características similares con el cómic y resultaba muy atractivo y sencillo de leer para estas edades. La selección de esta novela gráfica se hizo, por un lado, en base a los contenidos socioculturales acerca del conocimiento de una obra clásica de la literatura británica (teniendo en cuenta los géneros de lectura que atraen a las edades de los participantes) y, por otro lado, por los contenidos lingüísticos que se deseaban trabajar en el proyecto para mejorar la pronunciación de los participantes. En este caso, en la novela, se emplea de forma natural el presente simple, el pasado simple (con una alta presencia de verbos regulares), el futuro simple y el primer condicional.

De esta manera, en este apartado procederemos a desglosar de forma descriptiva por sesiones los datos observacionales[57] que se fueron registrando en el diario acerca del desarrollo de la experiencia, hasta llegar a las producciones de los alumnos del *Proyecto Final* que elaboraron, donde se podrá observar parte del resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. La explicación de cada una de las sesiones y sus actividades, se puede encontrar tanto en el *Capítulo V*I como en la versión electrónica de la unidad formativa, proporcionada en la Figura 55 mediante código QR.

VII.5.1.1 Sesión 1. *Introduction*

La finalidad de esta sesión era introducir y presentar al alumnado el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* y sus objetivos, así como explicar el *Proyecto Final* que iban a realizar: la elaboración de un cortometraje sobre la historia de *La isla del tesoro*. Asimismo, se les introdujo el tema de la unidad formativa (cine y actividades en la isla tropical), mediante la presentación de la historia *Cinema Pioneers* (ANEXO 10c).

En esta primera sesión del proyecto, también se organizaron los equipos de rodaje, denominados *Film Units*, y se realizó el reparto de los roles que desempeñarían cada uno de los integrantes del equipo (director, guionista, artista de *storyboard*, cámara y regidor). En total, se organizaron cinco unidades fílmicas, cada uno compuesto por cinco miembros.

En la sesión se pudo observar una elevada participación del alumnado, lo que hizo patente el alto interés de los participantes por las actividades de esta sesión. De acuerdo a las impresiones de la maestra especialista en LE Inglés, se lograron alcanzar los objetivos propuestos, las actividades resultaron adecuadas para los alumnos, la secuenciación era correcta, las actividades y materiales resultaron atractivos y motivadores para los alumnos, además de resultar ser idóneos y muy visuales, lo que permitía que estos también permanecieran atentos. En especial, se pudo comprobar que el alumnado disfrutó de la historia del cómic, pues al

[57] Tal y como se indicó en el apartado VI. 2.1.7 acerca de los aspectos éticos de la investigación, cualquier dato personal identificativo de los participantes, como los nombres y las caras, fueron difuminados en todas las muestras documentales y fotográficas que se presentan en esta Tesis Doctoral, para preservar la confidencialidad. Asimismo, en el caso de los adultos, se contó con su autorización para mostrarse en este estudio.

obsequiarles al final de la sesión con una copia a color de la misma, se pudo observar que varios alumnos volvían a leer el cómic por sí mismos.

Además, el tema del cine resultó ser una cuestión que suscitó mucha curiosidad e interés en el alumnado, pues todos participaron en cada una de las actividades que estaban programadas para esta sesión.

VII.5.1.2 Sesión 2. *Storyboards*

Esta sesión fue la única que se llevó a cabo fuera de la hora de la asignatura de Inglés, debido al carácter interdisciplinar que el proyecto poseía y se realizó por petición de una de las tutoras de los grupos en la hora de Lengua Castellana y Literatura.

El objetivo de esta sesión era introducir el *input* relacionado con los aspectos técnicos básicos del cine, en concreto, el lenguaje visual. De esta forma, se inició a los alumnos en el concepto de *encuadre* y *plano*, sus tipos, cómo realizar un *storyboard* y cuál era la finalidad del mismo, así como el concepto de una *toma* y cómo utilizar una claqueta.

Esta segunda sesión fascinó extraordinariamente a los alumnos y se lograron cumplir los objetivos de aprendizaje que se tenían previstos. Se observó que había alumnos a los que especialmente les atraían estos contenidos que les permitía desarrollar la narración de historias mediante dibujos, ya que uno de ellos tenía como afición el realizar cómics y nos realizó numerosas preguntas.

En esta sesión estuvo presente como segunda observadora la maestra generalista de Educación Primaria en ambos grupos y los datos observacionales que nos proporcionó, además del consecuente *feedback* al final de la sesión, fueron que las actividades habían sido adecuadas para los alumnos, siendo muy diversas y motivadoras, suscitando mucho interés y curiosidad, la secuenciación de las mismas era correcta, y los materiales eran muy adecuados. Asimismo, indicó ser una sesión muy bien estructurada, completa y variada. Los alumnos estuvieron muy motivados, atentos y participativos en todo momento, y hasta solicitaban volver a visualizar los vídeos explicativos acerca del lenguaje visual y la realización del *storyboard* (ANEXO 11b y ANEXO 11g), indicando que les gustaban.

Asimismo, a cada alumno se le facilitó en papel la guía de lenguaje visual que se elaboró para este proyecto (ANEXO 11f), en la cual venía el nombre de los planos tanto en inglés como en español, para que sirviera en ambas asignaturas.

Como tarea para casa, y a modo de refuerzo de los contenidos trabajados en esa sesión, se les solicitó que analizaran un tráiler de una película o serie que les llamara la atención y que intentaran contar una historia en tres planos de una forma visual. De esta manera, los alumnos trabajaban los tipos de planos y se iniciaban en la elaboración del *storyboard*, tratando de contar una historia de forma visual.

A continuación, se presenta una muestra seleccionada de las fichas que completaron los alumnos. De este modo, en la Figura 119 se puede observar el resultado de la actividad de análisis de un tráiler, donde se pudo comprobar que el alumnado había comprendido el concepto de *plano*, al numerarlos de forma correcta. También se aprecia que hubo alumnos que realizaron un análisis detallado de los elementos del tráiler, nombrando efectos especiales (Figura 119a y Figura 119b), identificando los temas musicales (Figura 119c), deteniéndose a compararlo con una película y señalando la presencia de narradores y diálogos (Figura 119d).

Por otra parte, en la Figura 120 se puede observar las producciones realizadas por el alumnado en la actividad “Historia en tres planos”. Conviene señalar que, para el desarrollo de esta tarea, se permitió a los alumnos elegir el idioma para su elaboración, es decir, en su lengua materna o en inglés. El motivo de permitir estas opciones fue debido a que la actividad se explicó en el área de Lengua Castellana y Literatura.

Así pues, en la Figura 120a se puede observar una comprensión del lenguaje visual, por medio de una identificación y aplicación correcta de los planos elegidos. Destaca también la originalidad y creatividad reflejada por medio de los dibujos, la aplicación de los colores y en el desarrollo de la historia. En la Figura 120b se puede apreciar una muestra en lengua inglesa, en la que se puede observar también la capacidad creativa del alumno en el desarrollo de la historia y el aporte de color en el *storyboard*. Asimismo, la producción escrita de dicha muestra nos ofrece una información valiosa sobre algunas interferencias ortográficas con la L1, como la colocación de un signo de exclamación al principio de la oración, la redacción de la

palabra *please* por “plis”, y algunos errores de interferencia sintáctica como *How much emotion* o *I buy that plis*. Igualmente, en la Figura 120d se puede apreciar la introducción de los nombres de los planos en inglés, así como una identificación y aplicación correcta de los planos.

Por otro lado, la Figura 120d refleja el grado de creatividad en las ilustraciones y un intento de aplicación del lenguaje visual.

Por último, la Figura 120e destaca por la introducción en su historia de un elemento de la gastronomía anglosajona (*cupcake*) y por desarrollar una narración acerca del valor de compartir y la amistad, además una elaboración muy detallada de las ilustraciones.

En general, en todos los *storyboards* se puede apreciar la imaginación y creatividad de los participantes, tanto en el empleo del lenguaje literario como visual.

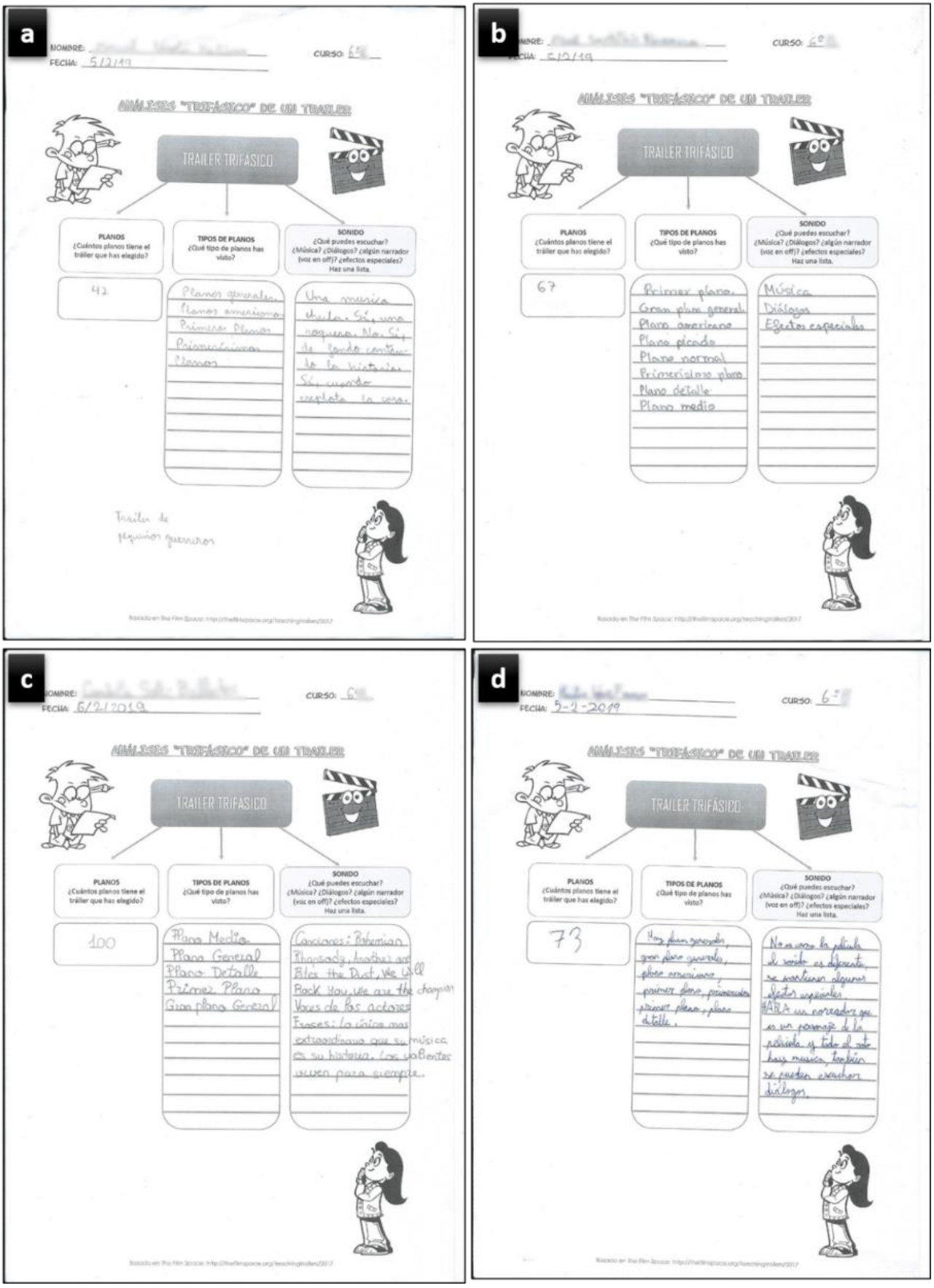


Figura 119. Muestra de fichas de análisis de tráilers completadas por los alumnos participantes del proyecto. Fuente: elaboración propia.

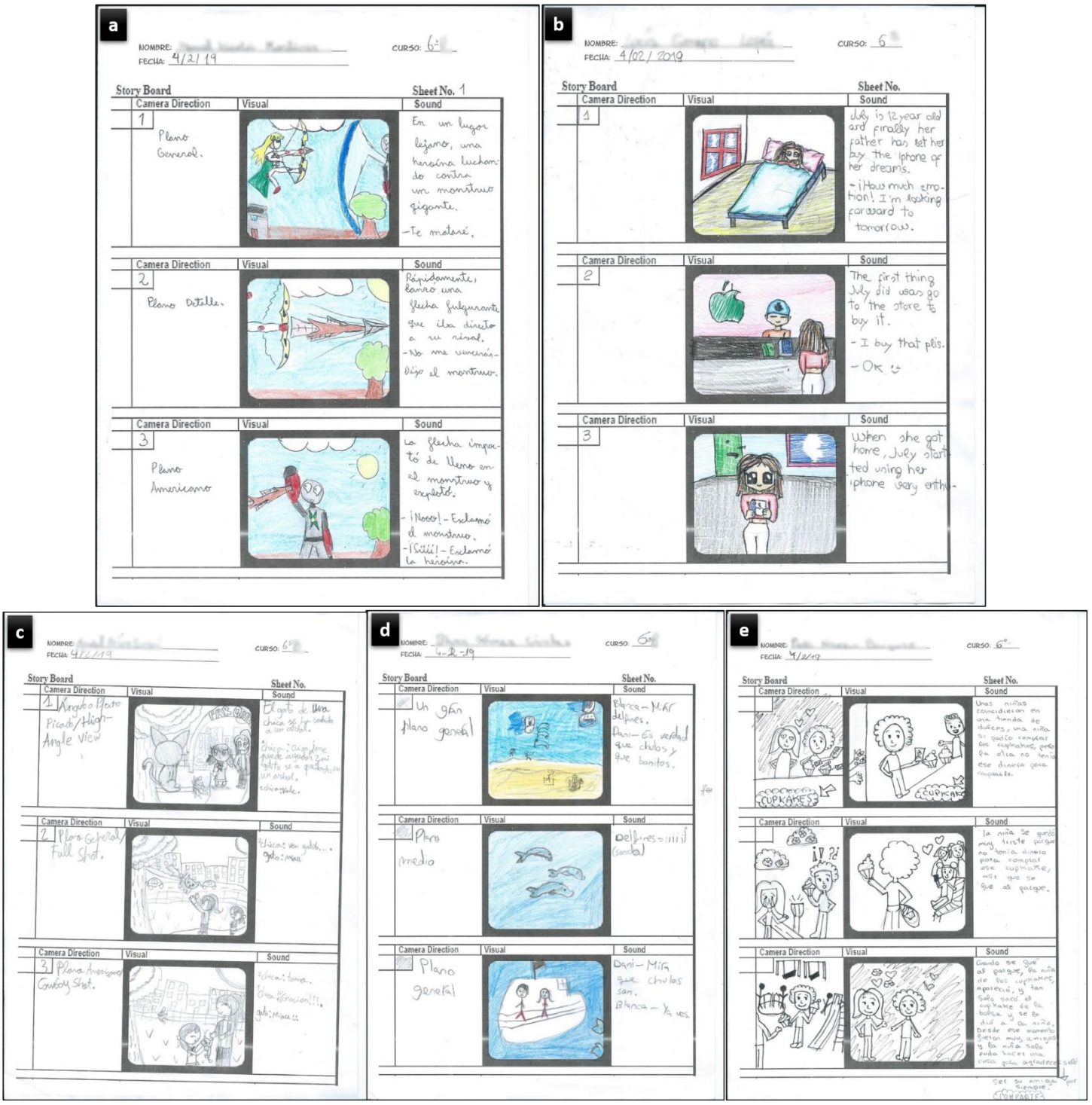


Figura 120. Muestra de fichas completadas "Historia en tres planos" realizados por los alumnos participantes en el proyecto. Fuente: elaboración propia.

VII.5.1.3 Sesión 3. *Language Awareness: 1st & 2nd conditional*

En esta sesión se pretendía introducir el *input* relacionado con el primer y el segundo condicional, hablando sobre situaciones probables o improbables, empleando la historia de la novela gráfica *Treasure Island*, que los alumnos habían leído. Asimismo, se comprobó que las actividades del proyecto ayudaron a ampliar

y trabajar contenidos del primer condicional, puesto que en los libros de texto del alumnado apenas aparecían actividades en referencia a dicho contenido.

De esta sesión destaca la alta participación del alumnado en las actividades relacionadas con el uso de las viñetas de la novela gráfica *Treasure Island*, donde debían buscar e identificar oraciones en primer condicional, transformar las oraciones al segundo condicional e imaginar situaciones de los protagonistas desde su perspectiva, expresando lo que harían en ese escenario hipotético. A diferencia de las actividades que se realizaron del libro de texto, en las del proyecto se percibía un cambio en la implicación del alumnado y se les observaba más abstraídos.

De acuerdo con los datos de observación registrados por la maestra especialista en LE Inglés, la sesión resultó estar muy bien estructurada, las actividades ayudaron a alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos y estas eran idóneas y participativas, lo que implicó una mayor motivación en el alumnado, captando en todo momento su atención. También se pudo verificar que, a través de las actividades y de la realización de preguntas de comprobación en la siguiente sesión, el alumnado había comprendido el uso de los dos condicionales y sabía expresar mediante oraciones situaciones probables o imaginarias.

VII.5.1.4 Sesión 4. *Pronunciation Training: Contracted Form of Would and -ed Verbs*

El objetivo de esta sesión era comenzar a trabajar la pronunciación del pasado simple de los verbos regulares y de la forma contraída de *would*. Por consiguiente, a partir de esta sesión se iniciaba el programa para trabajar los aspectos fonéticos que se detectaron en el test.

Las actividades en donde se registró una elevada participación fueron en las actividades 4 y 5 de nuestro proyecto (véase apartado VI. 2.2.2). En ambas se trabajaba la pronunciación de los verbos regulares en pasado. Asimismo, estas implicaban la realización de un juego de cartas de pronunciación y la escucha y visualización de un pasaje de la historia *Gulliver's Travels* de Jonathan Swift. En esta última actividad se introdujo una breve explicación acerca de la historia y del autor, a modo de mejora para la contextualización de este contenido sociocultural de la literatura inglesa.

Al término de la sesión, se proporcionó al alumnado un póster explicativo de los diferentes grupos de pronunciación de los verbos –ed, con el que se había trabajado en la sesión y que fue elaborado con personajes ambientados en la historia de *La isla del tesoro* (ANEXO 13e). Se pudo observar que el diseño del mismo resultaba atractivo y motivador para los alumnos debido a sus reacciones y a los comentarios que realizaban entre sus iguales, llegando a relacionar dos de los personajes que aparecían en el póster con el de John Silver y su mascota, el Capitán Flint.

La percepción docente de la maestra especialista en LE Inglés acerca de esta sesión fue muy positiva, indicándonos que le había parecido muy acertada la metodología y muy motivadoras las actividades y, por lo tanto, nos informó que no modificaría nada. Además, nos corroboró que se había logrado alcanzar satisfactoriamente el objetivo de la sesión, estando las actividades bien secuenciadas, y siendo estas interesantes y motivadoras para los alumnos, en las que se vio una alta participación y disfrute en los mismos.

VII.5.1.5 Sesión 5. *Pronunciation Training: Suprasegmental Features*

La finalidad de esta sesión era trabajar los aspectos suprasegmentales, es decir, el acento, el ritmo y la entonación.

Para ello se diseñaron una serie de actividades que implicaban el recitado de rimas, recitados rítmicos, trabalenguas y canciones, entre las que se incluyó una canción de la película de *Mary Poppins* (1954), tal como se detalló en el apartado VI. 2.2.2. Todo ello, se realizaba por medio de juegos productivos con palmas, percusión rítmica, juegos de cartas y retos a modo de concurso que se proponían a los alumnos (Figura 121).

En esta sesión se produjo la peculiaridad de que ese día el centro educativo recibía la visita internacional de una comitiva representativa de docentes de Educación Primaria del Proyecto Erasmus + de Centros Bilingües, procedentes mayoritariamente de Gales y Dinamarca, estando también presentes algunos docentes de otros centros bilingües de la Región de Murcia. Además, entre los visitantes también se encontraban profesores del departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura de Inglés, de la Facultad de Educación de la Universidad de

Murcia. De este modo, durante la sesión, esta comitiva estuvo presente en el aula de forma rotativa por turnos, a modo de actividad de *job shadowing*[58].



Figura 121. Imágenes de la autora durante la sesión 4, realizando la explicación de la segunda fase del juego *Tongue Twisters Recitation Challenge*. Fuente: elaboración propia.

A pesar de esta circunstancia extraordinaria para los alumnos, las actividades se desarrollaron con éxito. Los alumnos estuvieron muy participativos (Figura 122a y Figura 122b) y las actividades resultaron divertidas y motivadoras para ellos. Además, en la misma sesión, los docentes, que se encontraban situados al final del aula, participaron en las actividades, mostrando también entusiasmo e interés por su parte (Figura 122c).

[58] Técnica que consiste en la observación de un profesional experto en un campo, con la intención de aprender y ampliar conocimientos de un trabajo concreto, basándose en un aprendizaje observacional.



Figura 122. Imágenes de la autora, los participantes y la comitiva de docentes del Proyecto Erasmus +, interviniendo durante la realización de la actividad "Rhymes and Chants Recitation". Fuente: elaboración propia.

La maestra especialista de LE Inglés, además de indicarnos que las actividades estaban bien secuenciadas y eran adecuadas y variadas para los alumnos, nos transmitió el deseo de ponerlas en práctica en sus futuras clases.

Igualmente, la auxiliar de conversación, que también estuvo presente en la sesión, nos transmitió su parecer de las actividades, indicándonos que estas trabajaban con éxito de forma lúdica la pronunciación de los alumnos, y había observado en ellos una buena recepción de las mismas.

Asimismo, tuvimos la oportunidad de intercambiar impresiones con los docentes extranjeros, quienes nos expresaron comentarios muy positivos, en los que indicaban haberles interesado las actividades que se habían desarrollado, y que era una excelente forma de trabajar la dicción con los alumnos.

VII.5.1.6 Sesión 6. *Pronunciation Training: Reading Aloud & Dubbing Films*

El propósito de esta sesión era la continuación de la práctica directa de los aspectos suprasegmentales, introduciendo la característica de la unión “c+v” del discurso conectado.

La sesión transcurrió de forma amena, siendo de gran interés para los alumnos. La investigadora hizo de entrenadora de dialectos y los alumnos de actores, rol que se puso en conocimiento a los alumnos para trabajar la sesión. Las actividades que

más les suscitaron interés fueron la técnica de *Shadowing* de una escena de película y las de doblaje, donde se notó una alta participación y entusiasmo por parte de los alumnos. Asimismo, las herramientas online que se les presentaron para trabajar la pronunciación en casa (véase apartado VI.2.2.2.2.1.5), les llamaron mucho la atención, resultándoles divertidas y con intenciones de emplearlas en casa para trabajar la dicción en la lengua inglesa de una forma lúdica.

Por lo que se refiere a las impresiones de la maestra especialista en LE Inglés, nos indicó que a través de esta sesión se pudo ver que los alumnos habían aprendido la importancia de los elementos de la pronunciación, generándose una conciencia fonológica. Igualmente, nos indicó que las actividades habían sido muy interesantes y adecuadas para los alumnos, estando bien secuenciadas, y que no observó la necesidad de realizar ningún cambio en el diseño de las mismas. También, nos comentó que los materiales y recursos habían sido muy atractivos y motivadores para los alumnos, resultando ser un estímulo para la participación de los mismos. Por último, nos transmitió que la sesión había sido una buena forma de hacerles trabajar a los alumnos la pronunciación.

VII.5.1.7 Sesión 7. *Screenplay Adaptation*

El objetivo de esta sesión era introducir la estructura del guion, recordar la historia de *La isla del tesoro* y comenzar a trabajar en el *Proyecto Final*.

En esta sesión destaca la actividad del diagrama del argumento, en la que se pudo comprobar que era un recurso favorable para ayudar al alumnado a recordar los eventos principales de la historia de *La isla del tesoro*, la cual habían leído en formato de novela gráfica. También, se aprovechó dicha actividad para ofrecer unas breves notas acerca del autor de la novela y cómo había surgido esta. De este modo, se hizo consciente al alumnado acerca de las aportaciones que hizo un niño de la misma edad que ellos.

Por otra parte, en la actividad de explicación de contenido de las adaptaciones y la estructura de un guion, el alumnado se mostró muy participativo a la hora de enumerar películas que conocían que eran adaptaciones. Además, quedaron sorprendidos al descubrir que filmes que ellos conocían, y que se mostraron en la presentación Prezi, eran también adaptaciones de obras literarias.

En cuanto a la introducción a la herramienta de *Google Docs,* mediante demostraciones con las tabletas y la PDI, suscitó interés al alumnado. Ello se manifestó a través de los comentarios y la elevada participación en las demostraciones.

Con respecto al comienzo de la realización del *Proyecto Final*, se optó por facilitar a cada *unidad de rodaje* una copia del capítulo de la novela gráfica que debían adaptar, a pesar de que tuvieran el libro. Esto se hizo para evitar que pudiera haber confusión. Asimismo, se distribuyó a cada equipo una ficha técnica de rodaje, en la que, además de rellenarlo con sus nombres de acuerdo al rol que desempeñaban, tenían que indicar el nombre de la *unidad de rodaje* que ellos habían pensado. En esa misma ficha técnica, venía asignado el enlace al documento *Google Docs* donde tenían que desarrollar su parte del guion. En el momento en el que el alumnado tenía que rellenar las fichas, se tuvo que guardar especial cuidado con una *unidad de rodaje* que había decidido un nombre denigrante para su equipo, pese a que anteriormente se les había informado de que no se admitirían nombres ofensivos, y que este tenía que guardar relación con la historia que habían leído. Para ello, se hizo reflexionar al alumnado de dicha unidad rodaje para que eligieran un nombre adecuado. Durante el transcurso de las actividades de esta sesión no se volvió a registrar ningún incidente más.

A continuación, en la Figura 123 se muestran las fichas técnicas de rodaje rellenados por el alumnado. De este modo, los nombres resultantes de las unidades de rodaje que se reflejan en las fichas fueron: “The Map and the Pirates”, “The Treasures”, “The Boats”, “Captains and Pirates”, “Tsunami”, “Team Hispaniola”, “The Island Adventure”, “The Pirates Stars”, “John Silver” y “The Treasure Team”.

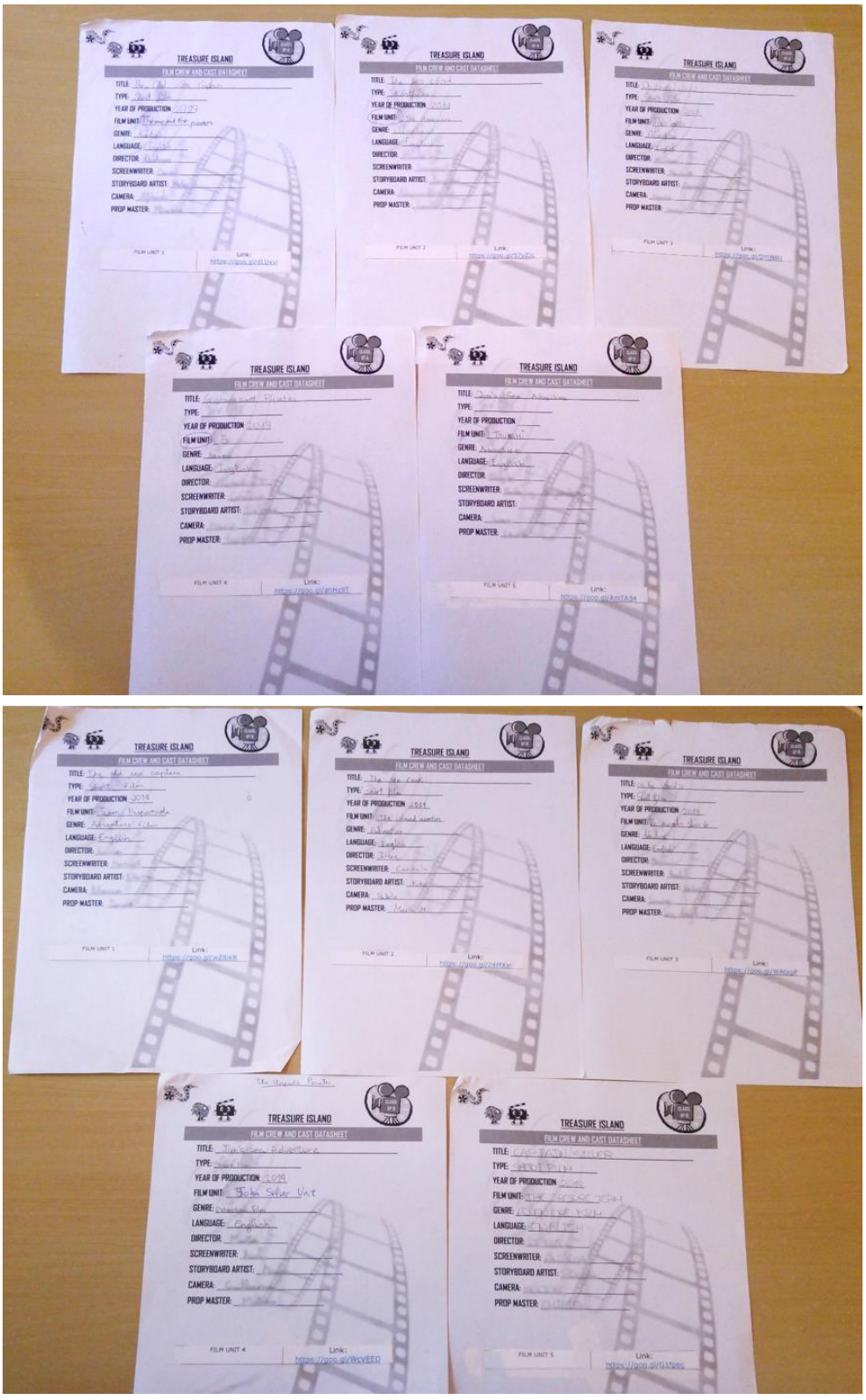


Figura 123. Fichas técnicas de los cortometrajes de las diferentes unidades de rodaje en cada una de las clases. Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto que pudimos observar en esta sesión fue la necesidad de una mayor disponibilidad de tiempo para un desarrollo más distendido de las actividades. Asimismo, en relación a los recursos para el desarrollo de los guiones,

al contar con tan solo 7 tabletas para los cinco equipos, se percibió la necesidad de disponer de un mayor número de estas para un mejor desarrollo. No obstante, a cada equipo se le asignó una tableta para escribir el guion y las dos restantes se dispusieron para aquellas *unidades de rodaje* que iban más lentas. La tableta se le asignaba principalmente al guionista, que era el encargado de escribir las aportaciones de sus compañeros. Sin embargo, se permitió que la tableta rotara por turnos entre todos los miembros del equipo, siendo el guionista el responsable de la misma. Si bien es cierto que, en algunos momentos, había que mediar en algunas *unidades de rodaje* para que las tabletas rotarán.

Desde el punto de vista de la maestra especialista en LE Inglés, la sesión transcurrió con normalidad y las actividades cumplían los objetivos propuestos, siendo estas adecuadas para los alumnos. A pesar de que dio tiempo de ver todas las actividades en la sesión, la docente fue consciente de la necesidad de realizar esta sesión en dos, para que estas hubieran transcurrido con mayor tranquilidad, asentando más pausadamente los conocimientos. Por otra parte, el inicio del *Proyecto Final* suscitó entusiasmo a los alumnos.

VII.5.1.8 Sesión 8. *Writing the Screenplay and Making the Storyboards*

Los objetivos de esta sesión eran recordar los contenidos vistos en la *Sesión 2*, en relación a la elaboración de los *storyboards*, y continuar elaborando los guiones para el *Proyecto Final*.

Se necesitaron más sesiones para terminar el guion y los *storyboards*, para los que se pudo disponer también de las horas de la asignatura Profundización de la LE Inglés. Durante las mismas, entre las interacciones que se produjeron con la maestra especialista en LE Inglés y nuestras observaciones, pudimos apreciar que las actividades motivaron a todos los alumnos, incluidos aquellos que en el resto de asignaturas no sentían motivación y a los que no se les daban bien las materias troncales. Estos se mostraban participativos en las sesiones de guion y *storyboard*, incluso hasta responsabilizándose y encargándose de la elaboración del *storyboard*, llegando a solicitar el poder continuar con la realización de los mismos desde casa. Se pudo observar que uno de estos alumnos, con un rendimiento académico bajo en todas las asignaturas, tenía una gran destreza artística, y con esta actividad había encontrado un lugar donde demostrar sus habilidades ante sus

compañeros y sentirse al mismo tiempo valorado. Las alumnas con ACNEAE también pudieron participar en la realización de los *storyboards*, con las debidas indicaciones, y lo hicieron con mucho entusiasmo junto a sus compañeros. De esta forma, las actividades fortalecieron un sentimiento de equipo de todos los alumnos de la clase, además de ayudar a integrar a cada uno de los mismos, creando un sentimiento de unidad.

Una vez que se terminaron los guiones, se corrigieron y se juntaron en un documento, formando un único guion para el cortometraje de *Treasure Island*. De esta forma, se generaron dos guiones (ANEXO 21a y ANEXO 21b), uno para cada grupo en los que se encontraban los participantes. Estos se repartieron a los alumnos para que pudieran comenzar a estudiar sus diálogos. Nos gustaría indicar que entre los diálogos del guion aparecían verbos regulares conjugados en pasado simple, lo que permitía aplicar lo trabajado en el proyecto.

En la Figura 124 y Figura 125 se ofrece una documentación gráfica de cómo transcurrieron las sesiones.



Figura 124. Imágenes de los participantes de 6ºA durante las sesiones de realización del guion y los *storyboards* del *Proyecto Final*. Fuente: elaboración propia.



Figura 125. Imágenes de los participantes de 6ºB durante las sesiones de realización del guion y los *storyboards* del *Proyecto Final*. Fuente: elaboración propia.

Asimismo, en la Figura 126 y Figura 127 se pueden apreciar algunos de los trabajos realizados por los alumnos, en los que se ve reflejada la creatividad de los mismos.

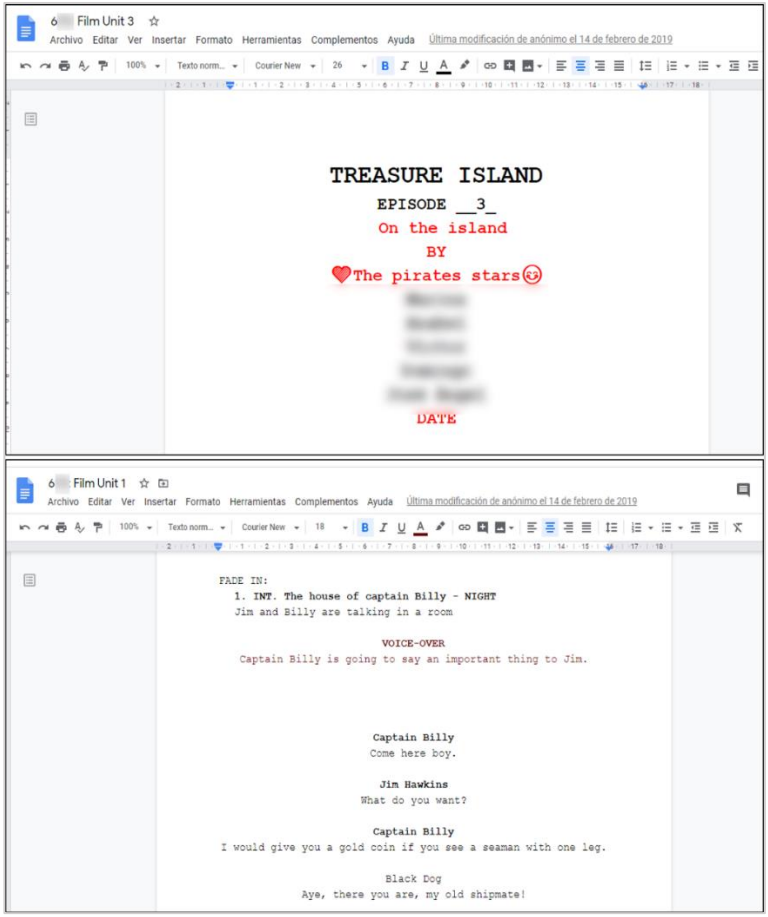


Figura 126. Capturas de pantalla del proceso de realización del guion de algunas de las unidades de rodaje de los participantes. Fuente: elaboración propia.

En algunos casos, en las producciones de *storyboard* de los alumnos (Figura 127) se puede observar el empleo de las flechas de dirección de la cámara y la utilización de los bocadillos de cómic. Aunque en los storyboards no se emplean bocadillos, podemos advertir la influencia de la lectura de la novela gráfica en los mismos.

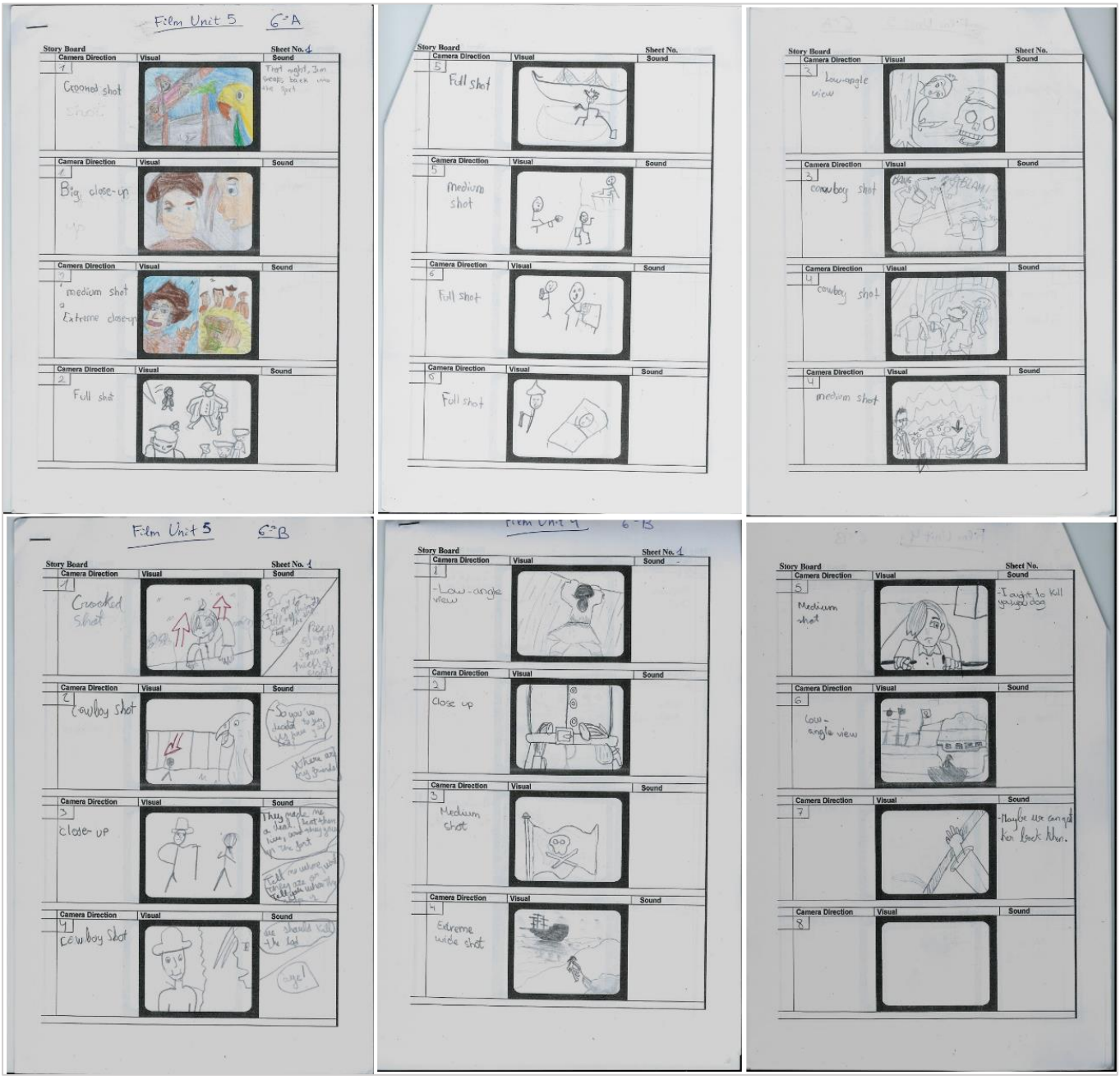


Figura 127. Muestra de algunos *storyboards* realizados por los participantes en el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* Fuente: elaboración propia.

En la Figura 128 se puede apreciar una mayor elaboración del storyboard. Esto es debido al caso del alumno que comentamos anteriormente, en el que se notó

una mayor motivación en la asignatura a partir de la realización de este tipo de actividades.

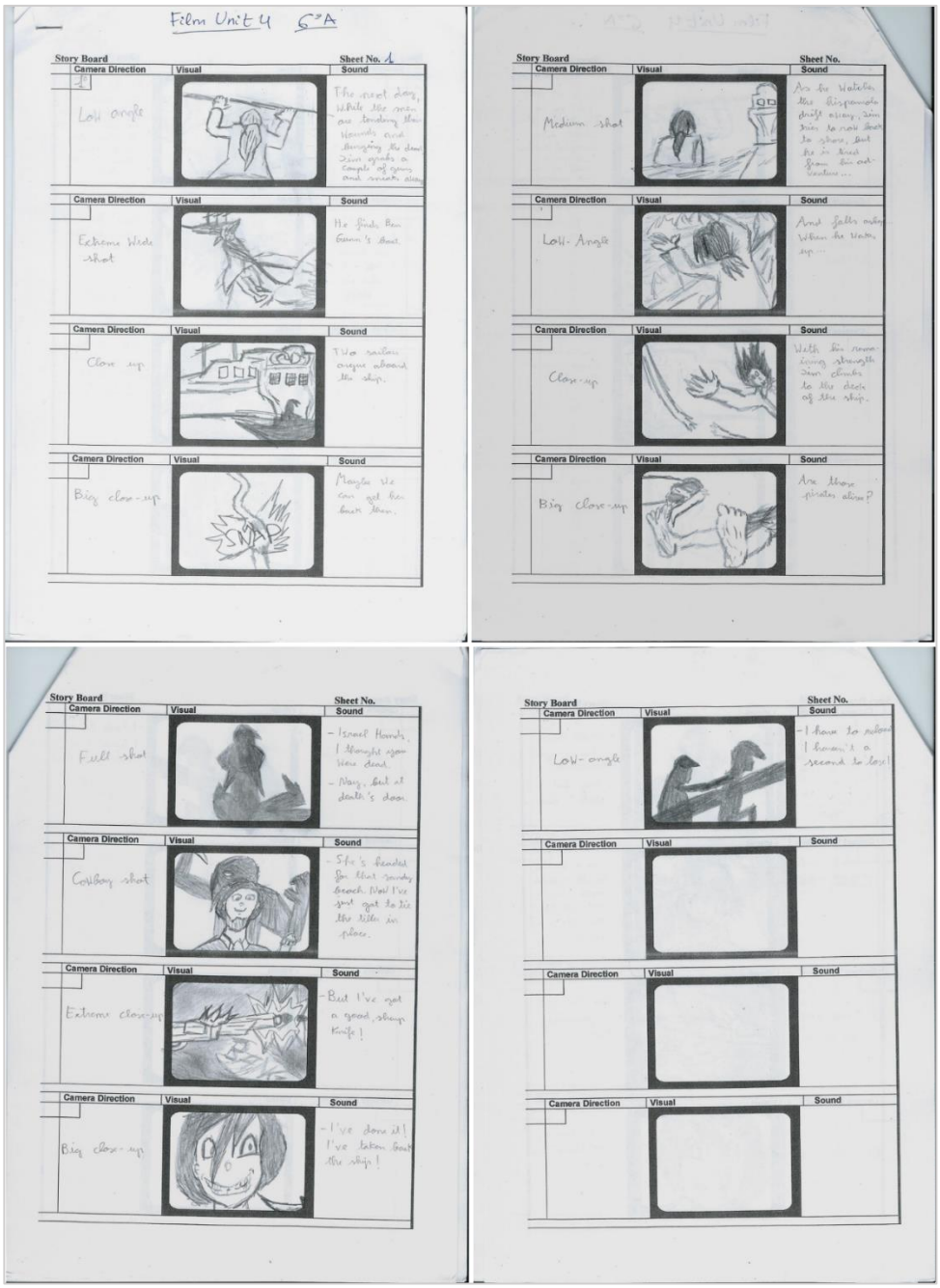


Figura 128. Imágenes de uno de los *storyboards* de una de las unidades de rodaje del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* Fuente: elaboración propia.

VII.5.1.9 Sesiones 9-10-11-12-13. *Shooting Scenes*

La finalidad de estas sesiones era la realización del rodaje de las escenas del cortometraje de *Treasure Island*.

Antes del inicio del rodaje, fue necesario realizar una sesión de ensayo con los alumnos para trabajar la pronunciación de los diálogos. Se contó con la ayuda de

la auxiliar de conversación para hacer de entrenadora de dialectos, ayudándoles con la dicción. Asimismo, tanto la investigadora como la maestra especialista en LE Inglés, también adoptaron el mismo rol. No obstante, se solicitó a los alumnos que trabajaran también en casa los diálogos, con ayuda de las herramientas online *Text-to-Speech* y *Oddcast,* que se encontraban en la *Wiki Hollywood Stars Project*, las cuales se presentaron en la *Sesión 6*.

También, se les informó de que el regidor de cada *unidad de rodaje* tenía que asegurarse de que estuvieran los materiales y decorados para los días de grabación.

Conviene destacar que, previamente, tras conocer los padres de los alumnos el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!*, se mostraron entusiasmados con la idea y voluntariamente se ofrecieron para elaborar los diferentes atrezos y proporcionar el vestuario a sus hijos. De esta forma, existió una coordinación con las familias para ir preparando los decorados y el vestuario. También se implicó a los alumnos en la realización de estos y para que se responsabilizaran de su indumentaria, llevándolo en la mochila en los días de grabación, además de aprenderse sus respectivos diálogos. Quisiéramos destacar que una de las alumnas participantes se ofreció voluntaria para la elaboración del mapa del tesoro (Figura 129), el cual fue finalmente elegido por todos sus compañeros para utilizarlo en el rodaje de ambas clases.



Figura 129. Detalle del mapa en soporte tela realizado por una de las alumnas participantes en el proyecto. Fuente: elaboración propia.

Durante la primera sesión del rodaje, se explicó a los cámaras el funcionamiento de la cámara digital, y al resto de los miembros del equipo se les indicaron las funciones que tenían que realizar durante el rodaje: el director daba la señal para grabar, y el auxiliar de cámara cantaba la claqueta, y el cámara se encargaba de grabar. Con respecto a la claqueta, esta iba rotando cada tres tomas entre los miembros de la *unidad de rodaje* y se le acoplaba un cartel distintivo (ANEXO 22) con el nombre del equipo que habían indicado los alumnos en su ficha técnica (Figura 123). El resto de los miembros debía estar atentos a que las tomas fueran correctas y que en la escena se encontraran los elementos que se necesitaban, haciendo uso del *storyboard* como guía.

Con respecto al resto de las unidades de rodaje a las que no les tocaba grabar en el día asignado, estos, fuera de escena (Figura 130), tenían que practicar como actores sus diálogos junto a las entrenadoras de dialecto, funciones que desempeñaban fundamentalmente la auxiliar de conversación (Figura 131) y la maestra especialista en LE Inglés. Además, los participantes debían estar atentos por si en alguna escena se necesitaban extras para ambientar la escena.



Figura 130. Uno de los participantes del proyecto repasando y practicando su guion fuera de escena. Fuente: elaboración propia.



Figura 131. Imágenes de la auxiliar de conversación desempeñando la figura de *dialect coach* durante el rodaje. Fuente: elaboración propia.

Con respecto al número de sesiones para el rodaje, inicialmente se tenían planificadas cinco sesiones. Sin embargo, nos encontramos con que el alumnado precisaba de más para poder terminar el rodaje. En total, se necesitaron 11 sesiones de entre 45 y 60 minutos para la grabación de los cortometrajes de las dos clases donde se encontraban los participantes. De este modo, las grabaciones se extendieron una semana más (la última semana de febrero y parte de la primera semana de marzo).

Como material, dispusimos de dos cámaras digitales, un trípode, un croma y una claqueta, además del decorado y vestuario proporcionado por los alumnos y los padres de estos (Figura 132). Todo el rodaje se desarrolló en el salón de actos del centro educativo.



Figura 132. Imágenes de algunos de los atrezos y del set de rodaje de los participantes. Fuente: elaboración propia.

Las sesiones de rodaje fueron muy motivadoras para los alumnos, existiendo un ambiente cinematográfico inmersivo, donde coexistía el desarrollo de la creatividad y el uso oral de la LE Inglés dentro de un contexto compartido. Si bien es cierto que en ocasiones se hacía complejo el que los alumnos atendieran a las instrucciones, puesto que se alteraban un poco jugando, dado que se encontraban en un ambiente diferente y lúdico para ellos. También, existieron casos en los que se les olvidaban los diálogos, así como el vestuario, lo que hacía que el rodaje se prolongara. No obstante, en general, todos se mostraron entusiasmados y participativos.

Nos gustaría destacar el cambio de actitud que se efectuó en un alumno que habitualmente presentaba conductas disruptivas. Pudimos observar cómo al

ofrecerle la responsabilidad de ser el cámara del equipo, su actitud cambió por completo en nuestras sesiones. El efecto que provocó el proyecto en el alumno fue que se volvió más responsable y velaba por que sus compañeros también lo fueran. Además, se percibió su interés y cuidado en el empleo de la cámara, por medio de las constantes preguntas que nos realizaba, cuidando que las escenas se grabaran correctamente. Por lo que pudimos comprobar uno de los beneficios que provocó el proyecto en el alumnado, evidenciando cómo en algunas ocasiones se puede cambiar la actitud del alumno al proporcionarle un estímulo.

Por otra parte, las alumnas ACNEAE también participaron entusiasmadas como actrices en el cortometraje, interviniendo junto con sus compañeros. Así pues, pudimos verificar cómo el proyecto favorecía la integración de los alumnos y un contexto favorecedor para el empleo de la lengua inglesa, al mismo tiempo que estaban inmersos en contenidos culturales, como el cine y la literatura británica, conociendo desde dentro y vivenciando la historia de *La isla del tesoro*.

En cuanto a los datos de observación registrados por la maestra especialista en LE Inglés, nos indicó que en estas sesiones pudo advertir el carácter globalizador y completo del proyecto, puesto que observó cómo su alumnado ponía en práctica numerosas habilidades, utilizando el inglés como herramienta de comunicación. Sin embargo, también se percató de la necesidad de un mayor número de sesiones para que el rodaje se desarrollara con más tranquilidad puesto que, al ser desenvolverse en un medio excepcional y lúdico, requería de un mayor tiempo para que los alumnos se centraran en las actividades.

En la Figura 133 se muestra una documentación fotográfica que recoge algunos de los momentos donde se desarrollaban las sesiones de rodaje. En ellas se puede apreciar el trabajo que realizaba el alumnado y su implicación en las diversas tareas que implicaba el rodaje de cada uno de los cortometrajes. Asimismo, también se puede observar cada uno de los roles que desempeñaban durante las sesiones.



Figura 133. Imágenes del rodaje de los cortometrajes realizados por los participantes del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* Fuente: elaboración propia.

VII.5.1.10 Sesión 14. *Premiére and Short Film Award Ceremony*

Los objetivos de esta última sesión del proyecto eran la presentación de los tráilers y los cortometrajes, la realización de un cuestionario de autoevaluación y reconocer el trabajo de los alumnos mediante una simulación de una ceremonia de entrega de premios.

Esta sesión se llevó a cabo al final en dos partes: una en donde se realizaron en clase casi en su totalidad las actividades que estaban programadas para la sesión, y otra que se desarrolló en un día de la Semana Cultural del centro.

En relación a la sesión que se realizó en el aula, al igual que en la vida real las películas se promocionan con un spot publicitario anterior al estreno, se proyectaron los tráilers de los cortometrajes (Figura 134 y Figura 135), los cuales se pueden consultar en el ANEXO 23. Previamente, y para recordar las fases de realización de películas, se preguntó al alumnado si sabían a qué paso correspondía la presente sesión. Estos apuntaron correctamente, indicando que se trataba de la fase de distribución. Asimismo, se les preguntó qué era un tráiler y cuál era su finalidad, notándose una elevada participación ante dichas preguntas.

Durante la proyección de los tráilers, se pudo observar que estos mostraban mucho interés, realizando comentarios acerca de los efectos especiales y la banda

sonora empleada. Además, pudimos percibir emociones de alegría y sorpresa en sus rostros y gestos.



Figura 134. Fotogramas del tráiler del cortometraje *Treasure Island* realizado por el grupo de 6ºA. Fuente: elaboración propia.



Figura 135. Fotogramas del tráiler del cortometraje *Treasure Island* realizado por el grupo de 6ºB. Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, se les anunció que la *première* del cortometraje sería durante la Semana Cultural, tal y como se indicaba en el tráiler.

Tras la cumplimentación de los cuestionarios (cuyos resultados presentamos en el apartado VII. 6.2), se llevó a cabo una ceremonia de premios, inspirada en los *Premios Óscar*, la cual se denominó *Diploma Awarding Ceremony*. Con ella, se pretendía realizar una inmersión en otra actividad cultural del mundo cinematográfico y, al mismo tiempo, mediante los diplomas (Figura 136), reconocer el trabajo de todos y cada uno de los participantes del proyecto. De esta manera, se pudo observar que dicho objetivo se logró, pues los alumnos apreciaron los diplomas (Figura 137) y sintieron que habían sido elementos fundamentales para poder realizar el *Proyecto Final*, es decir, el cortometraje, formando todos parte de un gran equipo.



Figura 136. Muestra de los diplomas entregados a los participantes en el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* Fuente: elaboración propia.



Figura 137. Imágenes de la entrega de premios *Diploma Awarding Ceremony* a los participantes en el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la segunda parte de esta sesión, se llevó a cabo durante el último día de la Semana Cultural, en el mes de abril, bajo el nombre *Festival de Cortometrajes El Mar*. Ese mismo día, los cortometrajes (ANEXO 24) se proyectaron en el salón de actos ante toda la comunidad escolar (Figura 138).



Figura 138. Imágenes de la proyección de cortometrajes *Festival de Cortometrajes El Mar*, en la Semana Cultural del centro educativo. Fuente: elaboración propia.

De este modo, profesores, alumnos de todos los cursos, personal no docente y padres pudieron visionar los cortometrajes que los alumnos habían realizado. Durante la presente sesión pudimos percibir la expectación de toda la comunidad escolar, especialmente por parte del alumnado y padres, quienes adelantaban comentarios de la participación de sus hijos en los cortometrajes, así como otras anécdotas referidas al rodaje de los mismos. Este tipo de comentarios se repetían de forma acentuada entre el propio alumnado. Tras el visionado de los cortometrajes, se pudo observar el entusiasmo y satisfacción por parte de la comunidad escolar, en especial del alumnado participante, manifestado en forma de aclamación.

Posteriormente, para completar la actividad, se solicitó al alumnado presente que realizaran una valoración de los cortometrajes del 1 al 10, siendo las puntuaciones de 9 y 10 las más predominantes en la sala. Esto, junto con los cuestionarios finales, corroboraba que la experiencia de participar en la realización

de un cortometraje, como recurso para mejorar el aprendizaje de idiomas, era una actividad que despertaba el interés y el entusiasmo del alumnado y, por lo tanto, elevaba los niveles de motivación.

El *feedback* final que se realizó acerca del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* con las maestras tutoras (siendo la maestra generalista y la maestra especialista en LE Inglés) de ambos grupos donde se encontraban los 50 participantes del proyecto, fue muy alentador. Nos indicaron que había sido una gran experiencia tanto para ellas como para los alumnos, y que habían podido apreciar las posibilidades didácticas del cine desde una perspectiva diferente (mediante las técnicas cinematográficas), en la que se desarrollaban muchas habilidades de la lengua y valores en los alumnos, siendo un proyecto muy completo y que preparaba a los alumnos de cara a su transición al instituto.

En cuanto a la dicción en la producción oral del alumnado que se pudo observar en los cortometrajes, en general, se percibió un avance en la misma, acorde con la diversidad de rendimiento fonético con la que nos encontramos en el punto inicial de esta investigación.

Así pues, también se elaboraron DVDs (ANEXO 24) para que los alumnos pudieran conservar el recuerdo de sus cortometrajes, producciones fruto de su trabajo (Figura 139), cumpliendo así con la última etapa de producción cinematográfica, es decir, la distribución del cortometraje.



Figura 139. Capturas de pantalla del menú del DVD para acceder a los cortometrajes, tráilers y tomas falsas realizadas. Fuente: elaboración propia.

A continuación, se muestran algunos fotogramas (Figura 140 y Figura 141) producto del *Proyecto Final* que realizaron los alumnos. En ellos se puede constatar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado por los participantes en el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* Asimismo, se puede apreciar la creatividad y el resultado de la capacidad que tuvieron los alumnos para trabajar en equipo aportando sus talentos. Los cortometrajes se encuentran disponibles para su visionado en los anexos digitales de esta Tesis Doctoral (ANEXO 24).

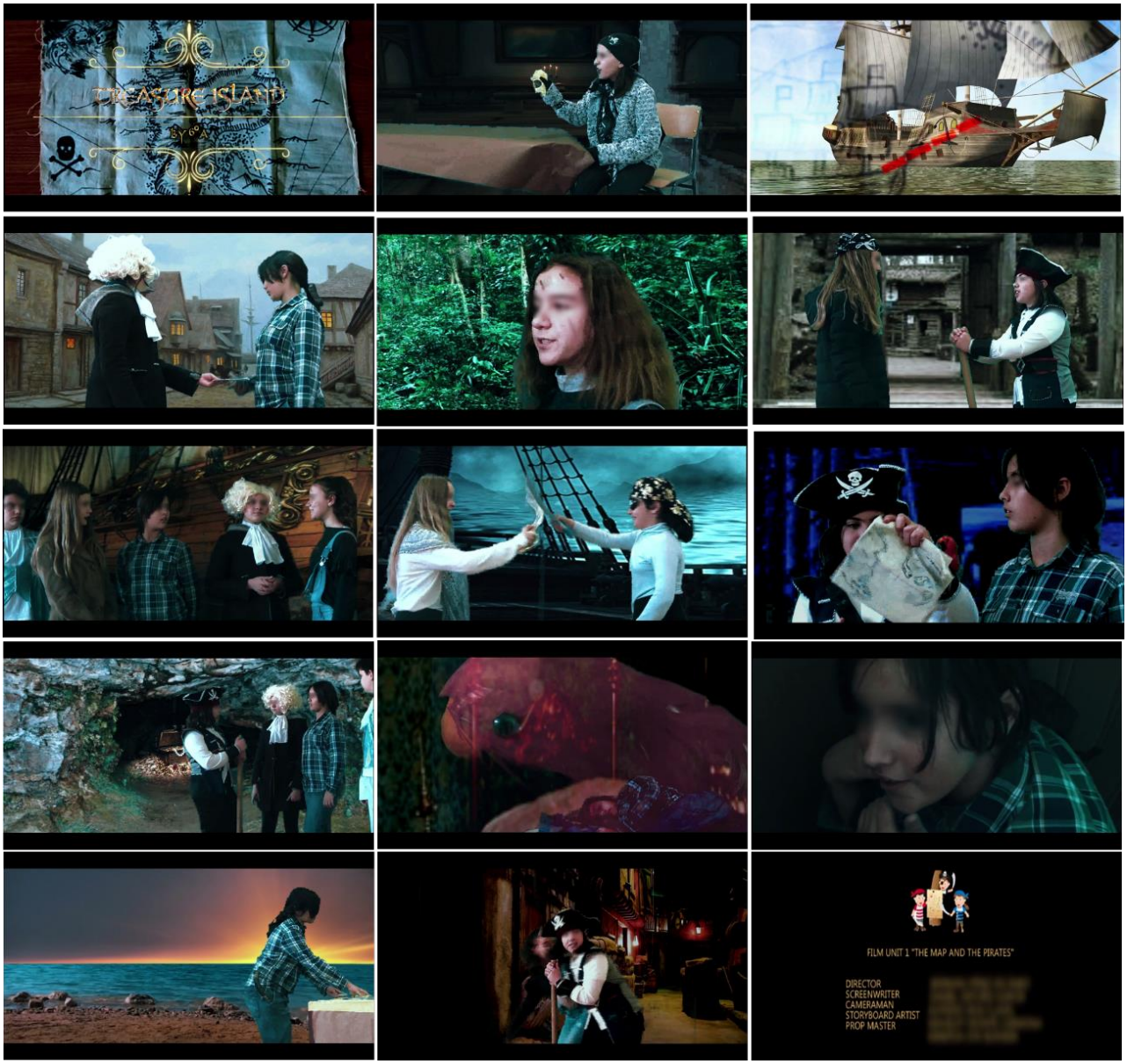


Figura 140. Fotogramas del cortometraje *Treasure Island*, versión de los alumnos participantes de 6ºA.
Fuente: elaboración propia.



Figura 141. Fotogramas del cortometraje *Treasure Island*, versión de los alumnos participantes de 6ºB. Fuente: elaboración propia.

VII.5.2 Interpretación y discusión de los resultados

Tras la exposición de los datos observacionales que se registraron en el diario de clase, queremos concluir que las tareas del *Proyecto Final* se ejecutaron de forma satisfactoria y correcta. Los alumnos demostraron saber trabajar en equipo y de forma cooperativa. Asimismo, el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* permitió un tratamiento implícito del componente cultural y lingüístico del inglés, principalmente por medio de la obra de R.L. Stevenson, y colateralmente con fragmentos de obras clásicas de Jonathan Swift y Lewis Carroll, procedentes de las Islas Británicas. Por supuesto, todos estos elementos enmarcados en el contexto cultural del cine.

A raíz de las entrevistas con las maestras tutoras y, especialmente, con la maestra especialista en LE Inglés, pudimos comprobar que fueron conscientes de las posibilidades pedagógicas que ofrecían las técnicas cinematográficas, especialmente en el desarrollo de la LE Inglés. Asimismo, destacamos que la actividad de doblaje resultó una tarea motivadora para trabajar la pronunciación con los participantes, percibiéndose una elevada participación, hecho que se señalaba en otras investigaciones como la de Herrero y Vanderschelden (2019). En general, durante el proyecto, se pudo apreciar que la mayoría de los alumnos mostraban interés en mejorar su producción oral, puesto que deseaban realizar una buena y excelente puesta en escena. Si bien es cierto que, para un desarrollo mejor del proyecto, este se tendría que llevar a cabo durante más tiempo, empleando las técnicas y actividades de pronunciación del proyecto de forma periódica para fijar los nuevos conocimientos.

Así pues, la propuesta didáctica generó una sinergia en la que se observaba un ambiente motivador, dentro de un espacio lúdico en el que los alumnos aprendían de forma significativa, aportando y dando lo mejor de sí mismos. Esto viene a reafirmar que el empleo de las técnicas cinematográficas dentro de la enseñanza de idiomas proporciona un contexto significativo para la mejora de estas, coincidiendo con otras investigaciones (Chan y Herrero, 2010; Herrero y Vanderschelden, 2019; Kebble, 2008). Además, se observó como de forma positiva los alumnos con ACNEAE estaban completamente integrados con el resto de los compañeros, quienes de forma natural los apoyaban, empoderaban y los veían como sus iguales. Esto corrobora la investigación de Infante (2018), en donde la realización de cortometrajes también sirve como medio para la inclusión y para eliminar prácticas discriminatorias. De esta forma, esta propuesta didáctica facilita de forma especial la integración de los alumnos con ACNEAE, puesto que lo están viviendo con igual emoción e interés que sus compañeros. La educación en valores, tan importante para la integración en la sociedad, es otro aspecto que se trabaja con esta propuesta, puesto que para la consecución del objetivo (la realización de la película) tendrán que trabajar todos juntos en equipo, de forma unánime, respetándose, resolviendo las posibles dificultades y aportando cada uno de ellos lo mejor de sí mismos. Recordemos que en el propio Decreto n.º 198/2014, en el

área de Primera Lengua Extranjera, contempla la educación en valores de forma transversal, recogida de la siguiente manera:

> El empleo del juego y la realización de tareas conjuntas, no sólo son estrategias válidas para sentar adecuadamente las bases para la adquisición de una lengua, sino que pueden además contribuir a que el área, lejos de limitarse a ser un mero objeto de estudio, se convierta además en un instrumento de socialización al servicio del grupo. (p.33230)

Por otra parte, el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* favoreció también a otras áreas, como LE Francés y Lengua Castellana y Literatura, pues al resultar un proyecto globalizador, atractivo e interdisciplinar, la maestras de estas áreas igualmente nos solicitaron realizar algunas de estas actividades en sus respectivas áreas. Como resultado, se proyectaron en el *Festival de Cortometrajes El Mar* un total de cinco cortometrajes: dos en LE Inglés, otros dos en lengua castellana, y uno en LE Francés.

Asimismo, el proyecto actuó como un elemento vertebrador en la comunidad escolar (Figura 142), puesto que todos, incluidas las familias de los alumnos, deseaban implicarse voluntariamente y estaban ilusionados con la propuesta didáctica. Además, el ambiente distendido que genera el desarrollo de un proyecto de estas características, hizo que la propia auxiliar de conversación solicitara de forma personal más horas, modificando su horario para poder estar en el centro educativo, y así, poder estar más tiempo con los alumnos del proyecto y ayudarles en los rodajes, actuando como su entrenadora de dialectos.



Figura 142. Imágenes de la participación de un miembro de la comunidad escolar en uno de los cortometrajes de *Treasure Island*. Fuente: elaboración propia.

En los trabajos que realizaron los alumnos se pudo observar un sorprendente desarrollo de la creatividad de los mismos, tanto lingüísticamente como artísticamente. Especialmente, en esta última, nos hizo reflexionar acerca de la importancia y necesidad de la presencia del área de Educación Plástica en el aula de Educación Primaria, asignatura que actualmente solo se cursa en los tres primeros niveles (LOMCE, Ley Orgánica 8/2013). De haber dispuesto de esta área, hubiéramos podido llevar a cabo las sesiones de *storyboard* con mayor detenimiento y hubiera permitido que en el área de LE Inglés se hubiera trabajado más en los aspectos lingüísticos, por medio de más actividades de pronunciación con películas. De este modo, se debe tener presente que un aprendizaje lúdico por medio del arte favorece el aprendizaje significativo de la lengua inglesa (DeJesus, 2016; Hermann, 2015). De hecho, en el currículo de Educación Primaria (Decreto n.º 198/2014), en el área de Primera Lengua Extranjera, se recoge el desarrollo de la creatividad como aspecto esencial en la educación, señalando que "La mejora de la creatividad es un objetivo fundamental desde cualquier área en la etapa de la Educación Primaria. Por tanto, la lengua extranjera, también ha de contribuir a ésta" (p. 33232).

En síntesis, en este apartado hemos pretendido dar respuesta a la pregunta de investigación **PI4** desde el punto de vista del proceso e implementación de la experiencia en la investigación de campo, observando la contribución del proyecto a la competencia comunicativa de la LE Inglés. En el siguiente apartado se terminará de dar respuesta a esta pregunta de investigación, contrastando estos datos observacionales con los resultados obtenidos en el test, en el que se comprobará el nivel de efectividad del proyecto en cuando a la mejora de la dicción oral.

VII.6 Objetivo ES6. Analizar los resultados de la implementación de la unidad formativa en cuanto a la producción oral de los alumnos.

Al igual que en el apartado anterior, esta sección se corresponde también con la pregunta de investigación **PI4**, la cual refiere de la siguiente manera:

¿Cuál ha sido el progreso del alumnado con respecto al empleo de un plan de actuación con actividades encaminadas a la mejora de la pronunciación, integrando los recursos de las técnicas cinematográficas y la literatura?

En el apartado anterior se dio respuesta en parte a esta pregunta en lo que se refiere a cómo se desarrolló el proyecto de actuación *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* a lo largo del periodo de investigación de campo, en el que, mediante la observación directa y participante, se fueron anotando en un registro observacional las reacciones, comportamientos y opiniones de los alumnos y de las docentes colaboradoras. En este otro apartado, daremos respuesta a la pregunta de investigación **PI4** de forma más específica y precisa, mediante la presentación de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos de recogida de información que se emplearon.

De este modo, para comprobar la eficacia del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* en cuanto a la mejora del rendimiento fonético del alumnado, se realizó un pre-test y un post-test. Por otra parte, para conocer la percepción docente y del alumnado acerca del proyecto de actuación que se llevó a cabo, así como para evaluar la propuesta, se emplearon los cuestionarios **CUFAUF** (Cuestionario Final Alumnos: Unidad Formativa) y **CUFDUF** (Cuestionario Final Docente sobre la Unidad Formativa).

Por consiguiente, en este apartado se presentarán y analizarán los resultados obtenidos por cada instrumento, para su posterior discusión de los mismos.

VII.6.1 Resultados pre-test y post-test

Como se explicó en el *Capítulo VI*, para evaluar el rendimiento fonético de los participantes, así como medir de forma empírica las posibles mejoras producidas por la intervención realizada a raíz de nuestro proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!*, se elaboró un test (ANEXO 5) que consistió en la lectura en voz alta de un breve fragmento adaptado del libro original *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* y de un extracto de un diálogo procedente del guion original de la película homónima. Para su selección y adaptación, se procuró que los fragmentos contuvieran una representación equitativa de casi todos los fonemas existentes en la lengua inglesa, aunque centrándonos en la presencia de verbos regulares pasados. Este test se realizó de forma individual a cada participante y se aplicó tanto antes de la intervención de nuestro proyecto como después de la misma. Por cada participante se permitió un tiempo de 5 min (aproximadamente) para que se familiarizara con el texto y, posteriormente, se realizaba la prueba. Esta

se registró por medio de una grabadora de sonido de alta sensibilidad y, después, se analizaron los audios, registrando las puntuaciones en una rúbrica confeccionada (ANEXO 6), cuyos criterios recordamos aquí que eran los siguientes:

0- No articula/aplica correctamente

1- Articula/aplica aproximadamente

2- Articula/aplica correctamente

El test que se realizó tenía una puntuación total sobre 94 puntos, y en función de este baremo se midió el rendimiento fonético individual de los participantes. Después de recabar toda la información en la rúbrica, se procedió a un volcado de datos en el programa estadístico *SPSS*, generando una matriz de datos para proceder a su análisis. De este modo, recordamos que la muestra válida resultante en nuestro estudio fue de 47 (n=47).

Así pues, en este apartado se procederá a evaluar de manera cuantitativa la efectividad del proyecto en cuanto a la resolución del problema planteado, así como analizar el progreso del rendimiento fonético realizado por los alumnos en esta investigación.

VII.6.1.1 Análisis de los datos

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el pre-test y post-test.

VII.6.1.1.1 Análisis de fiabilidad del instrumento

Para analizar la fiabilidad del test de rendimiento fonético que se diseñó, así como el grado de confianza de las puntuaciones y, de este modo, evaluar la calidad del mismo para cumplir su función, se aplicó la prueba del coeficiente de Alfa de Cronbach. Los resultados se presentan en la Tabla 31.

Tabla 31

Fiabilidad estadística del test de rendimiento fonético

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,865	,965	71

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo los criterios de Barker, Pistrang y Elliott (2016) para medir el índice de fiabilidad, los cuales se presentan en la Tabla 32, el valor de Alfa de Cronbach de nuestro instrumento (0.865) es considerado “Bueno”.

Tabla 32

Criterios para medir el índice de fiabilidad de Alfa de Cronbach

Índice de fiabilidad	Interpretación
0.80	Bueno
0.70	Aceptable
0.60	Cuestionable
0.50	Pobre

Fuente: elaboración propia a partir de la información de Barker, Pistrang y Elliot (2016).

Con respecto a la validez del instrumento, al igual que los cuestionarios de esta investigación, fue validado por dos expertas: una docente de universidad especialista en la didáctica de la LE Inglés y una maestra de Educación Primaria especialista en LE Inglés.

VII.6.1.1.2 Análisis exploratorio del pre-test y post-test

Para la realización del EDA (*Exploratory Data Analysis*), primeramente, se procedió al estudio de medidas de tendencia central de los resultados totales obtenidos de los participantes en el pre-test y en el post-test (Tabla 33).

Tabla 33

Estadísticos descriptivos del pre-test y post-test

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Total_Pre-test	47	34	72	55,21	9,866
Total_Post-test	47	39	85	67,51	12,678
N válido (según lista)	47				

Fuente: elaboración propia.

La puntuación máxima posible del test por cada alumno era de 94 puntos. Por consiguiente, de acuerdo a los datos mostrados en la Tabla 33, se puede observar que la puntuación mínima obtenida en el pre-test fue de 34 puntos, y que la puntuación máxima fue de 72. En cambio, en lo que se refiere al post-test, la puntuación mínima que se obtuvo fue de 39, mientras que la máxima fue de 85.

Por otra parte, se observa que la media de las puntuaciones totales del pre-test corresponde al 55.21, mientras que la obtenida en el post-test es de 67.51. Este

aumento de la media del post-test con respecto al pre-test, indica una mejora del desempeño promedio de los participantes. En cuanto a la desviación estándar, se observa que en el pre-test las puntuaciones de los participantes se encuentran de forma más homogénea, es decir, menos dispersos, a diferencia del post-test donde se observa una mayor dispersión de los datos. Esto revela que las puntuaciones de los participantes obtenidas en el post-test difieren entre sí en mayor medida que en el pre-test.

La Tabla 34 y la Tabla 35 muestran las frecuencias y porcentajes de puntuaciones totales registradas por participantes. De este modo, la calificación que registró el mayor porcentaje de casos en el pre-test (Tabla 34) fue la puntuación 55, con un 11% de los participantes. En cambio, las puntuaciones donde se registraron un menor porcentaje de casos fueron 34, 37, 38, 42, 51, 56, 59, 60, 62, 64 y 72, con un 2% de los participantes. Con respecto al post-test (Tabla 35), los mayores porcentajes de casos se concentran en las puntuaciones 53, 73 y 82, con un 9% de los participantes. Por otra parte, los menores porcentajes registrados son en las puntuaciones 39, 47, 49, 52, 56, 61, 63, 65, 66, 75, 76, 77, 78, 79, 83 y 85, con un 2% de los participantes.

Tabla 34

Tabla de frecuencia de las puntuaciones totales obtenidas en el pre-test

Total Pre-test

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	34	1	2,1	2,1	2,1
	37	1	2,1	2,1	4,3
	38	1	2,1	2,1	6,4
	42	1	2,1	2,1	8,5
	43	2	4,3	4,3	12,8
	44	2	4,3	4,3	17,0
	45	2	4,3	4,3	21,3
	48	2	4,3	4,3	25,5
	49	2	4,3	4,3	29,8
	50	2	4,3	4,3	34,0
	51	1	2,1	2,1	36,2
	53	2	4,3	4,3	40,4
	54	3	6,4	6,4	46,8
	55	5	10,6	10,6	57,4
	56	1	2,1	2,1	59,6
	58	2	4,3	4,3	63,8
	59	1	2,1	2,1	66,0
	60	1	2,1	2,1	68,1
	61	1	2,1	2,1	70,2
	62	1	2,1	2,1	72,3
	63	2	4,3	4,3	76,6
	64	1	2,1	2,1	78,7
	67	2	4,3	4,3	83,0
	68	3	6,4	6,4	89,4
	69	2	4,3	4,3	93,6
	70	2	4,3	4,3	97,9
	72	1	2,1	2,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 35

Tabla de frecuencia de las puntuaciones obtenidas en el post-test

Total Post-test

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	39	1	2,1	2,1	2,1
	45	2	4,3	4,3	6,4
	47	1	2,1	2,1	8,5
	49	1	2,1	2,1	10,6
	51	2	4,3	4,3	14,9
	52	1	2,1	2,1	17,0
	53	4	8,5	8,5	25,5
	56	1	2,1	2,1	27,7
	61	1	2,1	2,1	29,8
	63	1	2,1	2,1	31,9
	64	2	4,3	4,3	36,2
	65	1	2,1	2,1	38,3
	66	1	2,1	2,1	40,4
	67	2	4,3	4,3	44,7
	71	2	4,3	4,3	48,9
	72	2	4,3	4,3	53,2
	73	4	8,5	8,5	61,7
	74	2	4,3	4,3	66,0
	75	1	2,1	2,1	68,1
	76	1	2,1	2,1	70,2
	77	1	2,1	2,1	72,3
	78	1	2,1	2,1	74,5
	79	1	2,1	2,1	76,6
	80	3	6,4	6,4	83,0
	81	2	4,3	4,3	87,2
	82	4	8,5	8,5	95,7
	83	1	2,1	2,1	97,9
	85	1	2,1	2,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 143 se muestra un diagrama con las puntuaciones totales del pre-test y el post-test.

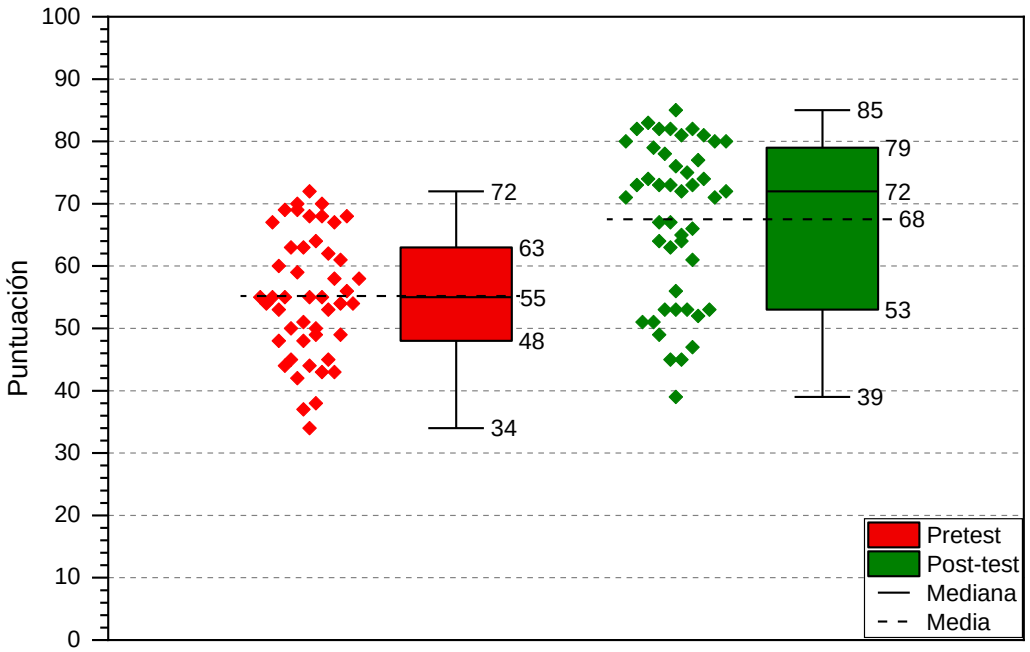


Figura 143. Diferencias de puntuaciones entre el pre-test y el post-test. Fuente: elaboración propia.

Se puede apreciar que los datos de las puntuaciones se encuentran más concentrados en el pre-test, mientras que en el post-test se encuentran más dispersos. De este modo, en el caso del pre-test, la puntuación mediana que se obtuvo fue de 55, la media de 55, y la desviación típica de 9.8, con un máximo de 72 y mínimo de 34. En el post-test, las puntuaciones aumentan obteniéndose una puntuación mediana de 72, una media de 68 y desviación típica de 12.6, con un máximo de 85 y un mínimo de 39.

En el pre-test, se observa una concentración de las puntuaciones respecto a la mediana, mientras que en el post-test se observa una mayor dispersión en las puntuaciones obtenidas, con una asimetría hacia mayores puntuaciones. Esto revela claramente cómo han evolucionado positivamente los participantes. Las diferencias en la dispersión de los resultados de evolución en el rendimiento fonético pre-test y post-test indican que los alumnos partían de un nivel homogéneo y que, tras aplicar la metodología propuesta, el aprovechamiento ha sido más dispar entre los estudiantes, aunque globalmente la mejora en el rendimiento de los alumnos es evidente. Ello nos podría dar indicios de los distintos ritmos de aprendizaje de los participantes, aunque siempre reflejando un avance.

En la Tabla 36 se presentan las puntuaciones del pre-test y el post-test obtenidas por cada alumno.

Tabla 36

Puntuaciones del pre-test y el post-test distribuidas por alumnos

Alumnos	Pre-test	Post-test	Alumnos	Pre-test	Post-test
S1	50	65	**S25**	53	67
S2	44	72	**S26**	50	63
S3	49	64	**S27**	58	71
S4	55	81	**S28**	55	73
S5	59	82	**S29**	70	80
S6	64	76	**S30**	45	51
S7	55	78	**S31**	56	66
S8	63	82	**S32**	69	82
S9	38	53	**S33**	45	56
S10	51	73	**S34**	49	52
S11	68	85	**S35**	55	67
S12	69	82	**S36**	67	80
S13	55	73	**S37**	48	51
S14	62	75	**S38**	54	61
S15	68	81	**S39**	67	80
S16	63	73	**S40**	53	53
S17	34	39	**S41**	44	47
S18	48	53	**S42**	58	72
S19	61	74	**S43**	54	71
S20	42	45	**S44**	54	64
S21	43	53	**S45**	68	79
S22	72	83	**S46**	70	77
S23	60	74	**S47**	43	49
S24	37	45			

Fuente: elaboración propia.

Como se mencionó anteriormente, la puntuación máxima que se podía obtener en el test era de 94. Para el análisis de los alumnos con mejores y peores puntuaciones en el test, se debe tener en cuenta que toda puntuación inferior a 46 se considera un bajo rendimiento fonético, mientras que toda puntuación igual o superior a 66 se considera como un rendimiento fonético notable o alto. De este modo, se puede observar que, con respecto al pre-test, el porcentaje de casos con puntuaciones más bajas en el test es de 21.3% (S2, S9, S17, S20, S21, S24, S30, S33, S41 y S47), con calificaciones entre 37 y 45. En relación al porcentaje de casos con mejores puntuaciones en el pre-test es también de 21.3% (S11, S12, S15, S22, S29, S32, S36, S39, S45 y S46), con calificaciones comprendidas entre 67 y 72.

Por otra parte, con respecto al post-test, se puede apreciar que los casos registrados con puntuaciones más bajas es del 6.4% (S17, S20 y S24), con calificaciones de 39 y 45. En este caso, podemos observar que esos tres casos reflejados coinciden con los que se encontraban en el grupo de puntuaciones en el pre-test más bajas, y aunque siguen encontrándose en el rango de rendimiento fonético bajo, se percibe que las puntuaciones han mejorado en los datos recogidos en el post-test. En referencia al porcentaje de casos que registra las mejores puntuaciones en el post-test es de 61.7% (S2, S4, S5, S6, S7, S8, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S19, S22, S23, S25, S27, S28, S29, S31, S32, S35, S36, S39, S42, S43, S45 y S46) con calificaciones comprendidas entre 66 y 85. De los casos con mejores puntuaciones, cabe señalar que los participantes S22, S29, S32, S36, S39, S45 y S46 ya se encontraban en el pre-test entre las mejores puntuaciones, pero se observa que han mejorado notablemente en el post-test, en muchos casos registrándose un aumento entre 10 y 20 puntos.

En la Figura 144 se muestra un resumen gráfico de la evolución del rendimiento fonético por alumnos, en las puntuaciones obtenidas en el pre-test y el post-test. A partir de ella se puede evidenciar que en la gran mayoría de los casos se ha producido una mejora, existiendo solo un caso (S40) en el que no se ha percibido esa evolución, pero se ha mantenido estable, encontrándose en un rendimiento fonético medio.

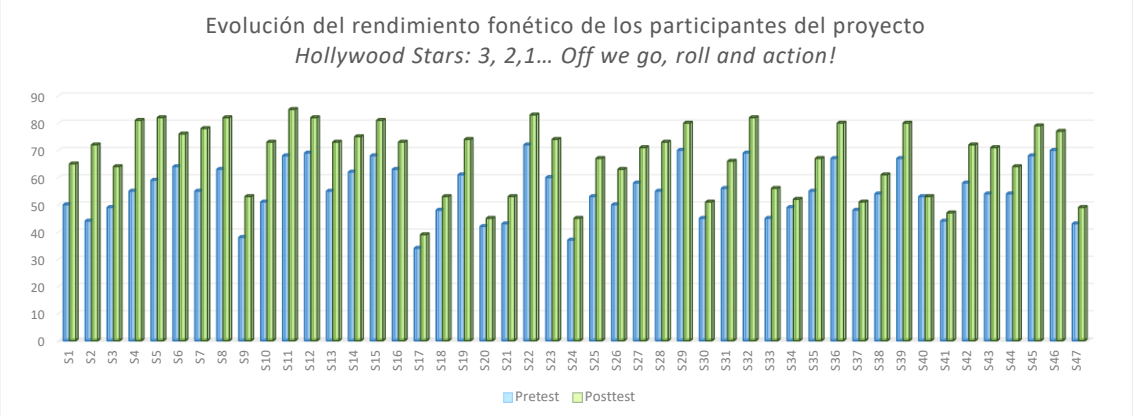


Figura 144. Evolución del rendimiento fonético en el pre-test/post-test por participantes. Fuente: elaboración propia. Fuente: elaboración propia.

En relación a aquellos aspectos fonéticos que resultaron más fáciles y más difíciles a los participantes, así como la evolución frente a estas dificultades, en la

Tabla 37 se recoge una comparativa de las puntuaciones que se obtuvieron tanto en el pre-test como en el post-test.

Tabla 37

Puntuaciones del pre-test y el post-test por variables

Variable	Significado	Pretest	Posttest	Variable	Significado	Pretest	Posttest
V1	/ɑː/	0	1	**C13**	/s/	94	94
V2	/æ/	24	38	**C14**	/z/	18	37
V3	/ʌ/	94	94	**C15**	/ʃ/	24	43
V4	/ɒ/	94	94	**C16**	/m/	94	94
V5	/ɔː/	18	31	**C17**	/n/	94	94
V6	/ɜː/	39	62	**C18**	/ŋ/	53	71
V7	/ə/	6	22	**C19**	/h/	67	82
V8	/e/	94	94	**C20**	/l/	93	94
V9	/uː/	17	28	**C21**	/r/	78	84
V10	/ʊ/	94	94	**C22**	/j/	25	39
V11	/ɪ/	94	94	**C23**	/w/	38	48
V12	/iː/	12	22	**D1**	/ɪə/	46	62
C1	/p/	93	93	**D2**	/eɪ/	82	88
C2	/b/	94	94	**D3**	/əʊ/	63	79
C3	/t/	93	93	**D4**	/eə/	34	55
C4	/d/	94	94	**D5**	/aɪ/	91	93
C5	/tʃ/	74	82	**P1**	/t/ (-ed)	3	61
C6	/dʒ/	61	76	**P2**	/d/ (-ed)	13	62
C7	/k/	91	94	**P3**	/ɪd/ (-ed)	38	86
C8	/g/	94	94	**S1**	Stress	24	47
C9	/f/	93	94	**S2**	Rhythm	9	29
C10	/v/	20	33	**S3**	Intonation	11	42
C11	/θ/	61	74	**S4**	Linking	3	38
C12	/ð/	46	56				

Fuente: elaboración propia.

Al igual que se indicó en el apartado VII. 4.1.1, para el análisis hemos de considerar que todas aquellas puntuaciones iguales o inferiores a 46 indican una mayor dificultad, mientras que aquellas puntuaciones iguales o superiores a 85 revelan una mayor facilidad.

En lo que respecta al conjunto de los elementos segmentales, se puede apreciar que los fonemas que han presentado una mayor dificultad en los participantes, tanto en el pre-test como en el post-test, han sido /ɑː/, /æ/, /ɔː/, /ɜː/, /ə/, /uː/, /z/, /ʃ/, /j/, /iː/, /v/, /ɪə/ y /eə/. Por el contrario, los fonemas que les han resultado más fáciles en el pre-test y en el post-test han sido /ʌ/, /ɒ/, /e/, /ʊ/, /ɪ/, /s/, /m/, /n/, /l/, /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/ y /aɪ/. Asimismo, se ha observado que en los casos de los fonemas /dʒ/, /ð/ y /əʊ/, en un principio entrañaron dificultad a los participantes en el pre-test, pero tras la intervención con nuestro proyecto, en el post-test se pudieron registrar mejores resultados, logrando superar este problema. Igualmente, en el caso particular del fonema /eɪ/, se vio que en el post-test mejoró notablemente, situándose entre los fonemas que supusieron una menor dificultad para los alumnos.

Con respecto al conjunto de los elementos suprasegmentales, se puede observar que todas las variables analizadas presentaron una dificultad para los participantes, tanto en el pre-test como en el post-test. Sin embargo, se aprecia que en todos los casos se ha producido una mejora en el post-test, siendo la acentuación y la entonación las que registran mayores puntuaciones.

Por otra parte, deteniéndonos en la pronunciación del verbo modal *would*, como se señaló en el apartado VII. 4.1.1, aunque este no se incluyó dentro de la rúbrica de puntuación a causa de la baja frecuencia de aparición que tenía en el test, sí se registró de forma observacional su evolución fonológica en los participantes. De este modo, recordamos que en el pre-test se detectaron una serie de variantes frecuentes de la pronunciación de la forma completa, que fueron los siguientes: /wʊld/, /gʊd/, /wɒd/, /wʌd/ y /gʊl/. Así pues, con respecto a la forma contraída (la cual recordamos que en test iba acompañada del pronombre personal *He*), se detectaron las siguientes variantes: /hɪs/ y /hɪ/. En cambio, cuando se volvió a realizar la prueba en el post-test, se observaron las siguientes variantes de la forma completa: /wʊd/, /wəd/, /wɒld/ y /wʊld/. Asimismo, con la forma contraída se

detectaron las siguientes variantes: /hɪ/ y /hɪd/. De este modo, se puede apreciar que en el post-test se ha producido un progreso con respecto al pre-test.

Con respecto a la pronunciación de los verbos regulares en pasado, se puede apreciar que la distinción entre la pronunciación de las terminaciones de los sonidos /t/ y /d/ siguen presentando dificultades. No obstante, se observa una evolución favorable de estos en el post-test, aunque todavía permanezcan en el umbral de los que mayor dificultad han supuesto para los participantes. En el caso de la terminación del sonido /ɪd/ se ha producido una mejora muy satisfactoria, pues de 38 puntos que registraba en el pre-test ha pasado a 86 en el post-test, situándose entre las variables que han supuesto una menor dificultad para los participantes. A este respecto, esto nos indica que los alumnos, tras el proyecto de actuación, han logrado saber distinguir aquellos grupos de verbos regulares en pasado que se pronuncian con dicha terminación.

Si nos detenemos a analizar la producción fonética realizada por los participantes en cuanto a los verbos regulares en pasado, en la Tabla 38 y Tabla 39 se ofrece un registro de la pronunciación realizada por estos en el post-test. Asimismo, en ellas se muestran también los datos que obtuvimos en el pre-test, los cuales se presentaron en el apartado VII. 4.1.2. Al igual que se realizó en dicha apartado, en la Tabla 38 y Tabla 39 se muestran las producciones del alumnado que obtuvieron una alta frecuencia de aparición, mientras que aquellas en las que no hubo repetición fueron registradas en la categoría “Otras producciones”, representada por la letra griega Ώ. De este modo, por un lado, se presenta la transcripción de las producciones orales realizadas por los alumnos y, por otro lado, se indica el porcentaje de aparición. Igualmente, volvemos a indicar que los verbos *happened*, *moved* y *wanted*, aunque cada uno de ellos aparecen en el test dos veces, se han considerado de forma individual como una única categoría, puesto que lo que pretendemos es analizar la pronunciación realizada por los participantes.

Tabla 38

Registro de producción oral de los verbos regulares articulados por los participantes en el pre/post-test

Past Tense Regular Verbs	Correct Pronunciation	Ss Pre-Test Oral Production (transcription)	%	Ss Post-Test Oral Production (transcription)	%	Past Tense Regular Verbs	Correct Pronunciation	Ss Pre-Test Oral Production (transcription)	%	Ss Post-Test Oral Production (transcription	%
Hated	/ˈheɪtɪd/	/ˈheɪtɪd/	44.7	/ˈheɪtɪd/	74.5	Moved	/ˈmu:vd/	/ˈmu:vd/	2.2	/ˈmu:vd/	38.7
		/ˈheɪt/	42.6	/ˈheɪt/	8.5			/ˈmʊved/	6.5	/ˈmuved/	10.8
		/ˈheɪted/	4.3	/ˈhʌted/	6.4			/ˈmʊb/	3.3	/ˈmu:fd/	3.2
		Ω	8.5	Ω	10.6			/ˈmu:v/	16.3	/ˈmu:v/	2.2
Wanted	/ˈwɒntɪd/	/ˈwɒntɪd/	23.4	/ˈwɒntɪd/	71.7			/ˈmuv/	7.6	/ˈmuvet/	2.2
		/ˈwʌntɪd/	18.4	/ˈwentɪd/	4.3			/ˈmuved/	8.7	/ˈmuf/	3.2
		/ˈwʌnt/	6.1	/ˈwʌntɪd/	18.5			/ˈmu:ved/	3.3	/ˈmuvɪd/	10.8
		/ˈwɒnt/	8.2	Ω	5.4			/ˈmɒvɪd/	2.2	/ˈmɒvɪd/	2.2
		/ˈwɒnted/	6.1					/ˈmu:vɪd/	3.3	/ˈmu:vɪd/	3.2
		/ˈwʌnted/	27.6					/ˈmuvɪd/	15.2	/ˈmuvd/	5.4
		Ω	10.2					/ˈmu:f/	5.4	/ˈmu:f/	2.2
Forced	/ˈfɔ:st/	/ˈfɔ:sɪd/	6.4	/ˈfɔ:st/	19.1			/ˈmuf/	14.1	/ˈmufd/	2.2
		/ˈprɒsed/	4.3	/ˈfɔ:rst/	12.8			Ω	12	/ˈmɒbed/	3.2
		/ˈfɒrs/	6.4	/ˈfɒrst/	17					/ˈmu:vt/	5.4
		/ˈfɔ:rsɪd/	4.3	/ˈfɔ:rsɪd/	4.3					Ω	5.4
		/ˈfɔs/	4.3	/ˈfɒrt/	14.9	Looked	/ˈlʊkt/	/ˈlʊkt/	4.3	/ˈlʊkt/	53.2
		/ˈfɒrsɪd/	21.3	/ˈfɔ:rsed/	4.3			/ˈlʊkɪd/	23.4	/ˈlʊkɪd/	6.4
		/ˈfɒrθed/	10.6	/ˈfɒrθed/	8.5			/ˈlʊket/	6.4	/ˈlʊket/	8.5
		/ˈfɒrsed/	17	Ω	19.1			/ˈlʊ/	12.8	/ˈlʊt/	10.6
		Ω	25.5					/ˈlʊkɪt/	6.4	/ˈlʊkɪt/	10.6
Happened	/ˈhæpənd/	/ˈhæpənd/	10.2	/ˈhæpənd/	39.6			/ˈlʊk/	10.6	/ˈlʊk/	4.3
		/ˈhæpenɪd/	5.2	/ˈhæpenɪd/	4.2			/ˈlu:ked/	19.1	/ˈlʊked/	4.3
		/ˈhæpened/	2.1	/ˈhæpend/	31.3			Ω	17	Ω	2.1
		/ˈhæpend/	18.6	/ˈhʌpent/	14.6	Paused	/ˈpɔ:zd/	/ˈpɔ:s/	6	/ˈpɔ:zd/	6.7
		/ˈhʌpenɪd/	17.5	/ˈhʌpenɪd/	2.1			/ˈpəused/	28	/ˈpaʊsd/	6.7
		/ˈhʌpend/	14.4	Ω	8.3			/ˈpəʊs/	10	/ˈpaʊst/	22.2
		/ˈhʌpened/	12.4					/ˈpəʊsɪd/	16	/ˈpaʊsɪd/	13.3
		Ω	19.6					/ˈpaʊsed/	12	/ˈpaʊsed/	15.6
Painted	/ˈpeɪntɪd/	/ˈpeɪntɪd/	61.7	/ˈpeɪntɪd/	83			/ˈpɔ:st/	6	/ˈpɔ:st/	11.1
		/ˈpeɪnted/	12.8	/ˈpaɪntɪd/	8.5			Ω	22	/ˈpɒst/	8.9
		/ˈpeɪnt/	6.4	Ω	8.5					Ω	15.6
		/ˈpaɪnted/	8.5			Pushed	/ˈpʊʃt/	/ˈpʊʃt/	6.4	/ˈpʊʃt/	44
		Ω	10.6					/pʊʃɪd/	21.3	/ˈpʊʃɪd/	12
Opened	/ˈəʊpənd/	/ˈɒpend/	6.4	/ˈɒpend/	15.6			/ˈpʊʃed/	8.5	/ˈpʊst/	12
		/ˈɒpen/	40.4	/ˈɒpenɪd/	6.7			/ˈpʊsɪd/	10.6	/ˈpʊsɪt/	4
		/ˈəʊpen/	6.4	/ˈəʊpent/	4.4			/pʊsed/	25.5	/ˈpʊsed/	14
		/ˈəʊpən/	8.5	/ˈɒpent/	4.4			/ˈpʊs/	12.8	/ˈpʊs/	6
		/ˈəʊpend/	24.7	/ˈəʊpend/	33.3			/ˈpʊʃ/	10.3	Ω	8
		Ω	10.6	/ˈəʊpənd/	24.4			Ω	4.3		
				Ω	11.1						

Fuente: elaboración propia. *Ω: valor para la categoría "Otras producciones".

Tabla 39

Registro de producción oral de los verbos regulares articulados por los participantes en el pre/post-test (continuación)

Past Tense Regular Verbs	Correct Pronunciation	Ss Pre-Test Oral Production (transcription)	%	Ss Post-Test Oral Production (transcription	%	Past Tense Regular Verbs	Correct Pronunciation	Ss Pre-Test Oral Production (transcription)	%	Ss Post-Test Oral Production (transcription)	%
Decided	/dɪˈsaɪdɪd/	/dɪˈsaɪdɪd/	14.9	/dɪˈsaɪdɪd/	48.9	Unscrewed	/ʌnˈskruːd/	/ʌnˈskruːd/	6.4	/ʌnˈskruːd/	23.9
		/dɪˈsaɪd/	23.4	/deˈsaɪdɪd/	12.8			/ʌnsˈkrewɪd/	8.5	/ˈʌnskrewɪd/	4.3
		/deˈsɪded/	4.3	/deˈsɪdɪd/	6.4			/ʊnˈskrʊd/	4.3	/ˈʌskrwɪd/	13
		/deˈsaɪdɪd/	10.6	/deˈsɪded/	4.3			/ʌnsˈkrɪbɪd/	4.3	/ˈʌnskrʊd/	4.3
		/deˈθɪdɪd/	6.4	/deˈθɪdɪd/	6.4			/ʊnsˈkrewed/	6.4	/ˈʌndeskruːd/	6.5
		/deˈsɪd/	6.4	/dɪˈsaɪdt/	10.6			/ʌnsˈkrɪwɪd/	19.1	/ˈʌnskrʊjd/	4.3
		/deˈsaɪd/	8.5	Ω	10.6			/ʌnsˈkrɪd/	6.4	/ˈʊnskred/	4.3
		/deˈθɪd/	4.3					Ω	44.7	Ω	39.1
		Ω	21.3			Dipped	/ˈdɪpt/	/ˈdɪpt/	6.3	/ˈdɪpt/	32.6
Finished	/ˈfɪnɪʃt/	/ˈfɪnɪʃ/	18.8	/ˈfɪnɪʃt/	36.2			/dɪˈpent/	4.2	/ˈdɪpɪt/	6.5
		/ˈfɪnɪst/	4.2	/ˈfɪnɪst/	14.9			/dɪˈpɪd/	14.6	/ˈdɪpɪd/	4.3
		/ˈfɪnɪʃɪd/	18.8	/ˈfɪnɪʃɪd/	8.5			/dɪˈped/	39.6	/ˈdɪped/	13
		/ˈfɪnɪʃɪt/	8.3	/ˈfɪnɪʃɪt/	10.6			/ˈdɪp/	4.2	/ˈdɪpet/	10.9
		/ˈfɪnɪsed/	8.3	/ˈfɪʃɪt/	4.3			Ω	31.3	/ˈdaɪped/	4.3
		/ˈfɪnɪʃed/	12.5	/ˈfɪnɪʃed/	4.3					/ˈdɪpendɪd/	4.3
		/ˈfɪnɪs/	10.4	/ˈfɪnɪʃ/	6.4					Ω	23.9
		/ˈfɪnes/	4.2	Ω	14.9	Locked	/ˈlɒkt/	/ˈlɒkt/	6.1	/ˈlɒkt/	10.6
		Ω	14.6					/lʊˈkɪŋ/	4.1	/ˈlʊkɪt/	14.9
Reached	/ˈriːʧt/	/ˈrɪəʧed/	6.3	/ˈriːʧt/	29.8			/ˈlʊket/	10.2	/ˈlʊket/	12.8
		/ˈriːʧ/	12.5	/ˈriːʧ/	6.4			/ˈlʊked/	10.2	/ˈlʊked/	4.3
		/ˈrɪtʃ/	10.4	/ˈrɪʧ/	4.3			/ˈlʊkt/	4.1	/ˈlʊkt/	29.8
		/ˈriːʧɪd/	25	/ˈriːʧɪd/	23.4			/ˈlʊk/	6.1	/ˈlʊt/	6.4
		/ˈriːʧed/	6.3	/ˈrɪʧed/	6.4			/ˈlɒked/	10.2	/ˈlɒked/	6.4
		/ˈritʃɪd/	8.3	/ˈretʃed/	6.4			/ˈlʊkɪd/	22.4	/ˈlʊkɪd/	8.5
		/ˈreʌʧed/	12.5	/ˈreʌʧed/	4.3			/ˈlɒket/	4.1	Ω	6.4
		Ω	18.8	/ˈreʌʧ/	4.3			/ˈlɒk/	6.1		
				Ω	14.9			/ˈlɒkt/	4.1		
								Ω	12.2		

Fuente: elaboración propia. *Ω: valor para la categoría "Otras producciones".

A partir de los datos de pronunciación de los verbos regulares en pasado en el post-test, si los comparamos con los del pre-test, se puede evidenciar una mejora significativa tras la implementación del proyecto. A continuación, se procede al análisis de los datos del post-test por cada caso.

- ***Hated***: el 74,5% lo pronunció correctamente, frente al 25,5% que no lo hizo. Solo el 8,5% siguió pronunciando el infinitivo.
- ***Wanted****:* se percibe que el 71,7% lo pronunció adecuadamente, frente al 28,2% que no lo hizo.
- ***Forced***: el 19,1% pronunció bien el verbo, frente al 89,4% que continuó realizándolo de forma errónea, aunque con un porcentaje menor que en el registrado en el pre-test.

- ***Happened***: el 39,6% de los participantes pronunció correctamente el pasado, frente al 60,5% que no lo realizó de forma adecuada. Si bien es cierto que un 31,3% lo intenta de forma aproximada (/ˈhæpend/).
- ***Painted***: aumentó el número de participantes que pronunciaban correctamente el verbo, siendo un 83% (un 21% más), frente al 17% que no lo efectúa bien.
- ***Opened***: se incrementó a 24,4% el número de casos que pronunciaba correctamente el verbo, frente al 79,9% que no lo efectuó con corrección. Asimismo, el 33,3% lo pronunció de forma aproximada (/ˈəʊpend/). Estos datos resultan positivos, puesto que se observa que han sabido identificar que el verbo pertenece al grupo de pronunciación en la terminación /d/.
- ***Moved***: el 38,7% logró pronunciarlo correctamente, frente al 61,6% que no lo hizo. En este caso, vemos un aumento del 37% de los casos que pronuncian correctamente el pasado, en comparación con el pre-test. Por otra parte, el 2,2% pronunció el infinitivo, y el 5,4% realizó una aproximación a la pronunciación del verbo (/ˈmuvd/).
- ***Looked***: el 53,2% lo pronunció de forma correcta, frente al 46,8%. De nuevo, se observa un aumento importante de los casos que pronuncian correctamente el pasado, en contraste con los datos del pre-test.
- ***Paused***: el 6,7% lo efectúa adecuadamente, frente al 93,4% que no lo hizo. Si comparamos este dato con el obtenido en el pre-test, se observa que se ha logrado aumentar el número de casos que lo pronuncia bien.
- ***Pushed***: un 44% de los participantes lo pronuncian perfectamente, frente al 56% que no lo efectúa bien. Igualmente, se observa que se ha producido un aumento del 38% de los alumnos que efectúan una pronunciación correcta del pasado del mencionado verbo. Por otra parte, un 12% de los participantes realiza una pronunciación aproximada (/ˈpʊst/), pronunciando la terminación.
- ***Decided***: el 48,9% lo realizó adecuadamente, frente al 51,9% que no lo efectuó. El 12,8% pronunciaba el pasado de forma aproximada (/deˈsaɪdɪd/). Se ha podido constatar que, en comparación con los datos

del pre-test, se ha producido un incremento considerable del 34% de los casos que pronuncian bien el pasado del verbo en cuestión.

- ***Finished***: el 36,2% pronunció bien el pasado, frente al 63,9%. Así pues, se observa una diferencia significativa con respecto a los datos del pre-test, donde no se halló ningún participante que lo pronunciara correctamente. Por otro lado, se registró que el 14,9% pronunció este verbo de forma aproximada (/ˈfɪnɪst/) con su terminación correcta, y tan solo el 6,4% pronunció el infinitivo en lugar del pasado.
- ***Reached***: el 29,8% logró pronunciarlo con corrección, frente al 70,4% que no lo pronunció correctamente. A diferencia del pre-test, en esta ocasión se hallaron alumnos que pronunciaban adecuadamente el verbo en su forma pasada. Se detectó que solo un 6,4% de los casos pronunció el infinitivo del verbo.
- ***Unscrewed***: en este caso, en el post-test aumentó el número de alumnos que lograron pronunciarlo apropiadamente a un 23,9%, frente al 75,8% que continuaba pronunciándolo incorrectamente. El 4,3% lo realizó de forma aproximada (/ˈʌnskrʊd/).
- ***Dipped***: el 32,6% lo pronunció de forma acertada, frente al 67,2% que no lo hizo. De nuevo, se observa que, con respecto al pre-test, el número de casos que pronuncia debidamente el pasado, ascendió a un 26%.
- ***Locked***: el 10,6% de los participantes lo efectuó apropiadamente, a diferencia del 89,5% que no lo efectuó bien. Si comparamos este resultado con el obtenido en el pre-test, se percibe que se produjo un aumento del 5%.

En lo que se refiere a posibles diferencias existentes entre niños y niñas en el rendimiento fonético, en la Figura 145 se muestra un diagrama con las puntuaciones obtenidas por cada sexo.

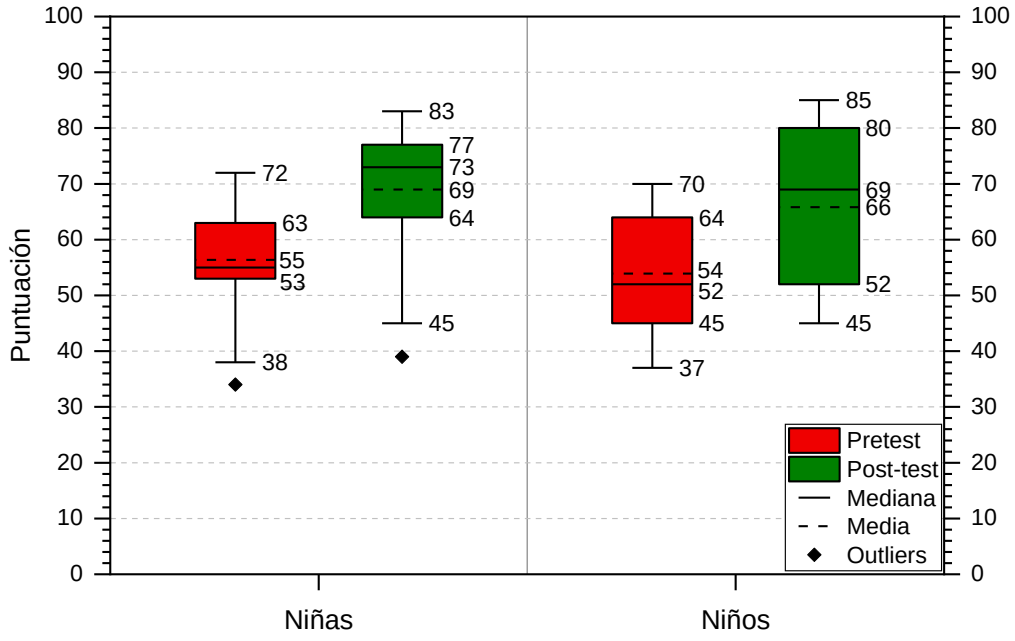


Figura 145. Diferencias de puntuaciones pre-test/post-test entre niños y niñas. Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar, en el caso de las niñas, en el pre-test la puntuación de la mediana que se obtuvo fue de 53, la media de 55 y la desviación típica de 9.5, con un máximo de 72 y mínimo de 38. En cambio, en el post-test las puntuaciones aumentan, con una mediana de 73, una media de 69 y una desviación típica de 11.6, con un máximo de 83 y un mínimo de 45.

Por otra parte, en el caso de los niños, en el pre-test la puntuación obtenida de la mediana fue de 52, la media de 54 y la desviación típica de 10.3, con un valor máximo de 70 y un valor mínimo de 37. En contraste, en el post-test, al igual que sucedía con las niñas, también aumentan, obteniéndose una mediana de 69, la media de 66 y la desviación típica de 13.8, con un valor máximo de 85 y un mínimo de 45.

En la comparativa entre géneros, se puede percibir que la dispersión de los resultados es mayor en los niños que en las niñas, tanto en el pre-test ($\sigma = 10.3$; $\sigma = 9.5$) como en el post-test ($\sigma = 13.8$; $\sigma = 11.6$). Sin embargo, los valores de la mediana son similares tanto en el pre-test ($Me_{niños}$=52; $Me_{niñas}$=53) como en el post-test ($Me_{niños}$=69; $Me_{niñas}$=73), por lo que se puede afirmar que la evolución en el rendimiento es homogénea.

Por otra parte, y continuando con el análisis, en la Tabla 40 presentamos las puntuaciones distribuidas de forma individual por sexos de los participantes.

Tabla 40

Puntuaciones pre-test y post-test por sexos

Sexo	Pre-test	Post-test	Sexo	Pre-test	Post-test
1	44	72	2	38	53
1	49	64	2	51	73
1	55	81	2	69	82
1	64	76	2	55	73
1	55	78	2	62	75
1	68	85	2	63	73
1	68	81	2	34	39
1	48	53	2	42	45
1	61	74	2	72	83
1	43	53	2	60	74
1	37	45	2	53	67
1	70	80	2	50	63
1	45	51	2	58	71
1	56	66	2	55	73
1	69	82	2	55	67
1	45	56	2	54	61
1	49	52	2	67	80
1	67	80	2	53	53
1	48	51	2	54	71
1	44	47	2	54	64
1	58	72	2	68	79
1	43	49	2	70	77
2	50	65			
2	59	82			
2	63	82			

Fuente: elaboración propia. Valores variable sexo: 1-Niño; 2-Niña

En función de los datos presentados podemos distinguir que, en los niños, en el caso del pre-test, la puntuación mínima registrada es de 37, mientras que la puntuación máxima es de 70. Por otra parte, en relación con el post-test, el valor mínimo registrado es de 45 puntos, y el máximo es de 85.

En el caso de las niñas, y en referencia al pre-test, la puntuación mínima registrada es de 34, mientras que la máxima es de 72 puntos. En cambio, en el post-test la puntuación mínima registrada es de 39, y la máxima de 83 puntos.

De este modo, se podría decir que, a nivel comparativo, en el pre-test las niñas obtuvieron mejores puntuaciones que los niños, mientras que en el post-test sucedió lo contrario, aunque las diferencias son mínimas.

En la Figura 146 se ilustra de forma gráfica la evolución de las puntuaciones del pre-test y el post-test, distribuida por casos y sexos de los participantes.

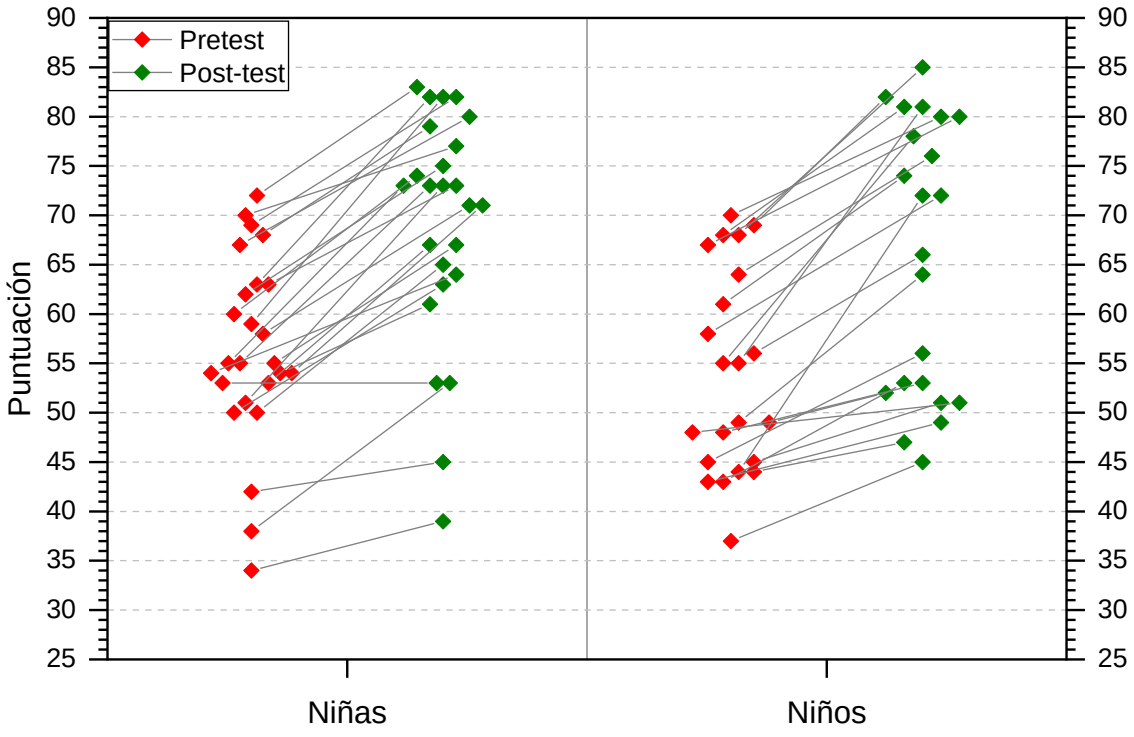


Figura 146. Evolución por cada caso de las puntuaciones pre-test/post-test, distribuidas por sexos. Fuente: elaboración propia.

De esta forma, se puede observar que tanto en los niños como en las niñas se ha producido una evolución significativa, produciéndose un crecimiento en casi todos los participantes. En ninguno de los casos se observa un empeoramiento de las puntuaciones, sino que se aprecia que todos avanzan, a excepción de una niña que se mantiene estable. También observamos casos notables, como el de otra niña que en el pre-test partía de una puntuación 38 y vemos como en el post-test avanza notablemente a 53. Asimismo, se puede observar un caso similar en los niños, en el que un niño inicialmente registró una puntuación de 44, ascendiendo a una puntuación de 70 en el post-test.

Por último, para estimar las diferencias entre sexos a nivel comparativo de puntuaciones y a nivel evolutivo, en la Tabla 41 se muestra una comparativa de las puntuaciones totales en bruto obtenidas por sexos en el pre-test y en el post-test, mientras que en la Tabla 42 se muestra la proporción real de las puntuaciones. Este último ajuste de proporciones fue necesario puesto que la proporción por sexos no

era equitativa, existiendo en la realidad una muestra con un 44% de niños y un 50% de niñas.

Tabla 41

Comparativa de puntuaciones totales pre-test y post-test por sexo (sumas de puntuaciones totales)

Sexo	Pre-test	Post-test
Niños	1186	1448
Niñas	1409	1725

Fuente: elaboración propia.

Tabla 42

Rendimiento fonético por proporción real de sexos

	Niño	Niña
Pre-test	57,35%	59,95%
Post-test	70,01%	73,40%
Total	12,66%	13,45%

Fuente: elaboración propia.

En todo caso, los resultados mostrados en la Tabla 42 nos indican que, a nivel comparativo de puntuaciones, las niñas han sacado mejores puntuaciones que los niños. Sin embargo, a nivel evolutivo en el rendimiento fonético, no existe mucha diferencia entre niños y niñas. Al parecer, las niñas han tenido una mayor evolución que los niños, pero, de nuevo, la diferencia es solo de un punto, por lo que consideramos que ambos han evolucionado casi de forma similar, como se comentó anteriormente. Esto mismo se corrobora tras realizar una prueba t de Student para analizar el contraste de diferencias en función del género y las puntuaciones obtenidas en el post-test (Tabla 43 y Tabla 44) en el que se obtiene que no existen diferencias significativas puesto que 0.397 y 0.402 son mayores que el nivel de significación ρ=0.05.

Tabla 43

Estadísticos de grupo para la prueba de contraste de medias en función del sexo

Estadísticos de grupo

	Género	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Total_Post-test	Niño	22	65,82	13,831	2,949
	Niña	25	69,00	11,651	2,330

Fuente: elaboración propia.

Tabla 44

Resultados prueba t de Student para el análisis de diferencias de puntuaciones del post-test en función del sexo

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
Total Post-test	Se han asumido varianzas iguales	3,424	,071	-,856	45	,397	-3,182	3,717	-10,668	4,304
	No se han asumido varianzas iguales			-,847	41,318	,402	-3,182	3,758	-10,770	4,407

Fuente: elaboración propia.

VII.6.1.1.3 Análisis bivariada: Prueba t de Student para muestras relacionadas

Para estudiar si existen diferencias significativas entre el pre-test y el post-test, y de este modo comprobar la eficacia de nuestro proyecto de actuación, primero se ha procedido al análisis de la normalidad de la muestra (n=47) en las variables de puntuaciones totales del pre-test y el post-test. Para ello, puesto que nuestra muestra es superior a 30, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Tabla 45).

Tabla 45

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Total_Pre-test	,097	47	,200*	,968	47	,232
Total_Post-test	,162	47	,004	,918	47	,003

a. Corrección de la significación de Lilliefors

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

Fuente: elaboración propia.

Si analizamos la Tabla 45, se puede observar que en el caso de las puntuaciones del pre-test, al comparar se observa que 0.200>0.05, por lo que se puede decir que sigue una distribución normal. Sin embargo, en lo que se refiere a

las puntuaciones del post-test, se observa que 0.00<0.05, por lo que no responde a una distribución normal. La situación descrita supone un claro ejemplo de lo que comentan Bisquerra et al. (2016), donde señalan que, en la práctica de la investigación educativa, generalmente un gran número de supuestos paramétricos no se llegan a cumplir en un sentido estricto y, por este motivo, aunque no se confirmen la mayoría de los supuestos paramétricos, se pueden aplicar pruebas paramétricas, teniendo en cuenta el nivel de impacto que pueda suponer en los resultados. Por este motivo, para llevar a cabo un análisis más eficiente, hemos optado por aplicar la prueba paramétrica t de Student para muestras relacionadas, y una prueba no paramétrica Wilcoxon-Mann-Whitney para muestras relacionadas. De este modo, mediante los resultados de ambas pruebas, se analizará y determinará el grado de significación del proyecto de actuación.

Así pues, en primer lugar, se procedió a realizar la prueba t de Student para muestras relacionadas, con el objetivo de determinar mediante esta prueba paramétrica si existían diferencias significativas entre las puntuaciones totales obtenidas en el pre-test y en el post-test. Como se puede observar en la Tabla 46, los resultados muestran que sí existen diferencias significativas, puesto que al comparar el valor de “sig. (bilateral)” con el nivel de significación de ρ=0.05, se obtuvo que 0.000≤ 0.05. De este modo, se puede rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación.

Tabla 46

Prueba t de Student para las variables de puntuación total del pre-test y el post-test

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas							
					95% Intervalo de confianza para la diferencia				
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Inferior	Superior	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Total_Pretest Total_Posttest	-12,298	6,143	,896	-14,102	-10,494	-13,725	46	,000

Fuente: elaboración propia.

No obstante, para comprobar que los resultados obtenidos anteriormente no responden al azar o a un error, y debido también a la naturaleza de los mismos, se procedió a realizar la prueba no paramétrica Wilcoxon-Mann-Whitney (prueba

equivalente a la t de Student) para determinar si verdaderamente existen diferencias significativas entre las calificaciones del pre-test y el post-test. En la Tabla 47 se muestran los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba Wilcoxon para muestras relacionadas.

Tabla 47

Prueba Wilcoxon para el estudio entre las variables de puntuación total del pre/post-test

Estadísticos de contraste[b]

	Total_Post-test Total_Pre-test
Z	-5,913[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en los resultados de la Tabla 47, también se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pre-test y el post-test, puesto que al contrastar el valor de "sig. asintót. (bilateral)" con el nivel de significación establecido de ρ=0.05, se obtuvo que 0.000≤ 0.05, al igual que sucedió con la prueba t de Student que se realizó.

Por consiguiente, las evidencias anteriores nos llevan a rechazar la hipótesis nula y a aceptar la hipótesis de investigación, la cual era la siguiente:

Si se aplican actividades relacionadas con las técnicas cinematográficas a través de una unidad formativa, los alumnos de sexto de Educación Primaria tendrán un mejor rendimiento fonético en la LE Inglés.

Esto significa que el proyecto de actuación *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* tuvo un efecto significativo en la mejora del rendimiento fonético de la LE Inglés de los participantes.

VII.6.1.2 Interpretación y discusión de los resultados pre-test y post-test

Tras el análisis de los resultados del pre-test y el post-test, se pudo determinar que existen diferencias significativas entre las puntuaciones. De este modo, se puede evidenciar que ha existido una evolución del rendimiento fonético de los participantes en el post-test frente al pre-test, con respecto a cada una de las

variables fonéticas analizadas. En lo que se refiere a la pronunciación del pasado de los verbos regulares, se detectó que aquellos grupos de pronunciación con terminación de los sonidos /t/ o /d/, resultaban más complejos de distinguir por los participantes. Esto coincide con las dificultades de pronunciación señaladas en otras investigaciones (Elhazaz, 2018; Kenworthy, 1987; Moya Guijarro, 2003), en las que el pasado de los verbos regulares supone un error frecuente en aprendices españoles, debido a esa falta de atención hacia la enseñanza de la pronunciación (Elhazaz, 2018; Rodríguez, 2016). Tras la puesta en práctica del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* se pudo evidenciar en los resultados del post-test que existió un progreso positivo de la pronunciación de los verbos regulares en pasado, con respecto a los resultados iniciales del pre-test, especialmente lográndose aumentar el número de casos de aplicación correcta de la terminación /ɪd/. Esto nos da indicios de que se ha producido una mayor comprensión de las reglas para la pronunciación de las terminaciones del pasado de los verbos regulares.

Por otra parte, bien es cierto que, a rasgos generales y de acuerdo a los datos mostrados, la evolución del rendimiento fonético producida en los participantes no fue homogénea. Esto puede ser debido a las posibles variables extrañas que intervinieran en la investigación. La primera de ellas pudo ser que los alumnos tuvieran un diferente ritmo de aprendizaje de la LE Inglés. Cuando se llevó a cabo la investigación de campo, se pudo comprobar que existían participantes con un nivel de inglés inferior al de sus compañeros, y que, en muchos casos, correspondía a aquellos alumnos que solían tener conductas disruptivas en clase y que presentaban un bajo rendimiento académico. Además, esa evolución heterogénea que se pudo observar en los resultados del post-test, también pudo deberse al contraste de participantes que practicaron las actividades de pronunciación que se mandaban para casa tras haber sido trabajadas en el aula, con aquellos alumnos que no lo hicieron. Sucede pues, que nos encontramos ante una muestra de alumnos reales propios de una realidad educativa, y por ello, los ritmos de aprendizaje son distintos puesto que la evolución de cada alumno es única (Williams, Mercer, y Ryan, 2016).

Otro factor que pudo afectar a los resultados fue el hecho de que el proyecto se desarrollara en un periodo corto de tiempo, todo ello sumado a las debidas

dificultades propias de las actividades ajenas a nuestra propuesta didáctica y ligadas al ritmo natural del centro donde se desarrollaba la investigación, que en muchos casos nos reclamaron ser flexibles con nuestro proyecto, con las debidas adaptaciones que supusieron.

En definitiva, a pesar de esas variables extrañas que pudieron influir en la investigación, en cualquiera de los casos se pudo comprobar que, a partir de los resultados obtenidos en el post-test, los participantes habían mejorado en las dificultades fonéticas que se les habían presentado en el pre-test (de las que ya se hablaron en el apartado VII.4), en algunos casos llegando a tener una evolución bastante significativa.

VII.6.2 Cuestionario CUFAUF: percepción de los alumnos

Con el cuestionario **CUFAUF** se pretendió que los alumnos autoevaluaran su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que se les solicitaba su opinión y valoración del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* Asimismo, se suministró en la última sesión de la unidad formativa, al término de la experiencia vivida en el proyecto.

En lo que se refiere a las características del cuestionario **CUFAUF**, este instrumento se componía de dos partes: la primera de carácter cuantitativo, y la segunda de carácter cualitativo. De esta forma, el cuestionario fue anónimo y estuvo compuesto por 16 ítems, con preguntas tipo escala de Likert y preguntas abiertas. El cuestionario modelo que se elaboró y utilizó en esta investigación se puede consultar en el ANEXO 3.

VII.6.2.1 Análisis de los datos

Así pues, en este apartado presentamos en dos secciones el análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario **CUFAUF**. Por un lado, ofrecemos los datos cuantitativos y, por otro lado, los datos cualitativos.

VII.6.2.1.1 Resultados y análisis de la parte cuantitativa del cuestionario CUFAUF

Con respecto a la parte cuantitativa, esta se construyó en torno a 13 afirmaciones que los alumnos debían valorar de acuerdo a una escala Likert con los siguientes valores: **1**- *No*, **2**- *So-so*, y **3**- *Yes*. Además, para su análisis, los ítems se organizaron en torno a los cinco siguientes aspectos:

A) Proceso de aprendizaje y aspectos lingüísticos

B) Aspectos técnicos

C) Aspectos metodológicos

D) Aspectos culturales

E) Motivaciones

De este modo, cada uno de los enunciados se encuentra relacionado directamente con los contenidos trabajados en la unidad formativa y, por ende, en el proyecto de actuación.

En la Figura 147 se muestra de forma general los resultados obtenidos en la parte cuantitativa del cuestionario **CUFAUF**. A luz de los datos expuestos, se puede observar que los mayores porcentajes se concentran en la categoría *Yes*, es decir, se sitúan en la máxima valoración de la escala Likert. Por lo tanto, de acuerdo a la percepción del alumnado, los contenidos y habilidades trabajados en el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* están altamente adquiridos. Asimismo, el grado de motivación mostrado por el proyecto es bastante alto.



Figura 147. Percepción general del alumnado sobre el proyecto Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action! Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan y analizan de forma desglosada los resultados obtenidos, a partir de la clasificación por aspectos mencionada anteriormente.

VII.6.2.1.1.1 Proceso de aprendizaje y aspectos lingüísticos

En este apartado del cuestionario se solicitaba al alumnado que reflexionara acerca de su propio aprendizaje con respecto a los contenidos trabajados en el proyecto.

La Figura 148 recoge la percepción de los alumnos con respecto a su nivel de adquisición gramatical en cuanto a la elaboración, tanto oral como escrita, de oraciones en el primer y segundo condicional. Los resultados indican que casi el 61% de los participantes en el proyecto constatan haber adquirido este aspecto gramatical, frente a tan solo un 4% que indica lo contrario. Sucede pues, que la gran mayoría de los alumnos afirman dominar el primer y segundo condicional tras la puesta en práctica del proyecto.

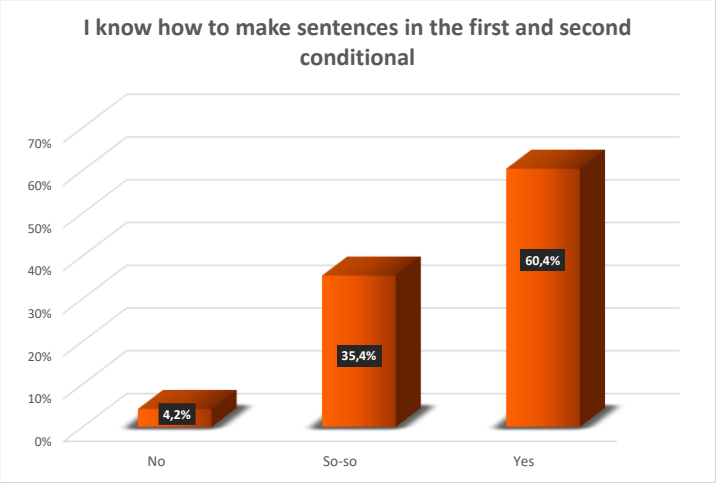


Figura 148. Nivel de conocimiento del primer y segundo condicional. Fuente: elaboración propia.

La Figura 149 se refiere al nivel de conocimiento adquirido en relación a la pronunciación del pasado de los verbos regulares. Como se mencionó en apartados anteriores de esta tesis, una de las dificultades fonéticas que se observaron en los alumnos fue la pronunciación del pasado de los verbos regulares y, por ello, el proyecto se centró en solventar ese problema, aunque también tratara en conjunto otros elementos de la pronunciación. Como se puede evidenciar en los resultados presentados en la Figura 149, el 73% del alumnado afirma dominar la pronunciación de los verbos regulares en pasado, lo que resulta muy revelador y satisfactorio.

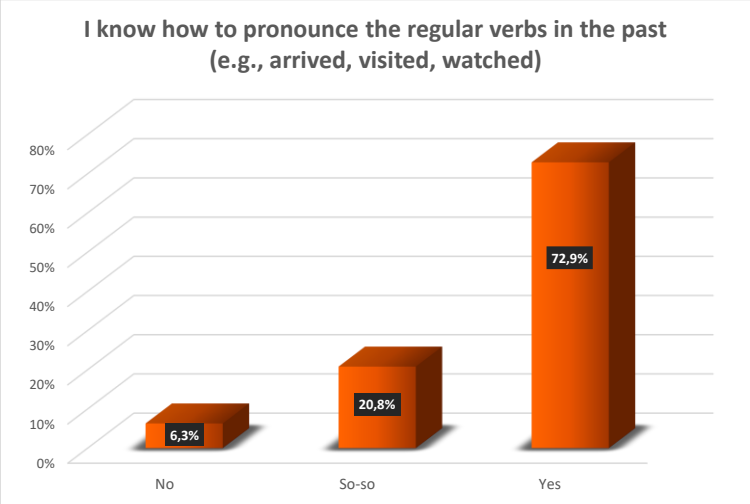


Figura 149. Nivel de conocimiento de la pronunciación del pasado de los verbos regulares. Fuente: elaboración propia.

La Figura 150 presenta la percepción de los alumnos en cuanto a su dominio de la pronunciación de la forma contraída del verbo modal *would*. La pronunciación de la forma contraída *would* era uno de los contenidos que se encontraban presentes en la unidad formativa original del manual de texto de los alumnos, contenido que se integró dentro de nuestro proyecto para continuar con la programación de aula que existía en el área de Inglés del centro educativo. Por ello, además de comprobarse en la prueba pre-test y post-test, se trabajó por medio de la unidad formativa del proyecto. En consecuencia, a partir de los resultados mostrados (Figura 150), se puede observar que dos tercios del alumnado participante en el proyecto (el 67%) afirma saber cómo pronunciar el verbo modal *would* en su forma contraída, lo que nos resulta alentador y positivo.

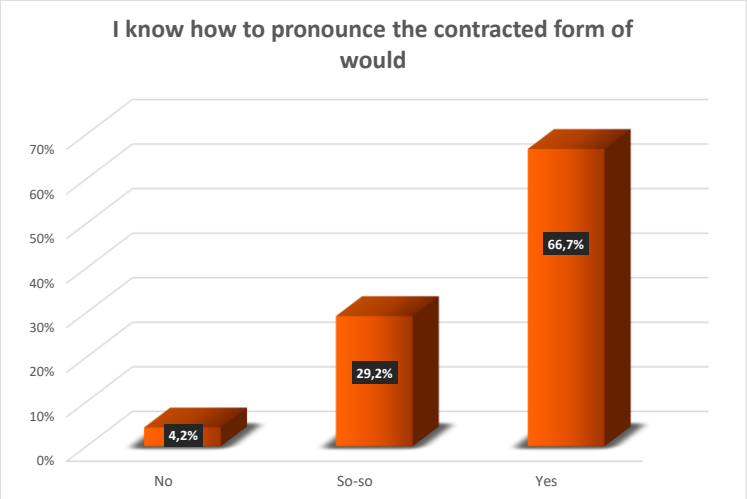


Figura 150. Nivel de conocimiento de la pronunciación de la forma contraída *would*. Fuente: elaboración propia.

La Figura 151 recoge la percepción de los alumnos en cuanto al progreso de su rendimiento fonético tras la realización del proyecto. La afirmación que se puede observar en la misma se realizó para conocer el grado de logro y avance en cuanto al rendimiento fonético percibido por los propios participantes del proyecto. Como se explicó en el marco teórico de esta tesis, la enseñanza de las lenguas extranjeras en la actualidad sigue el enfoque de la competencia comunicativa, y como principio de esta, se encuentra el de realizar un proceso de comunicación eficaz, en el que el usuario sea capaz de comprender, interpretar y construir de forma eficiente, para que el proceso comunicativo entre emisor y receptor se pueda dar sin obstáculos. Por ello, las destrezas orales se deben fomentar más, y entre ellas, la pronunciación es uno de los elementos a cuidar para que el usuario pueda hacerse entender de forma natural ante los hablantes. Este era uno de los principios perseguidos en nuestra investigación, y por ello se solicitó a los alumnos que indicaran cuál era su nivel de satisfacción de su pronunciación tras haber participado en el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* Así pues, de acuerdo a la Figura 151, se puede observar que una gran mayoría (el 67%) manifiesta haber mejorado su pronunciación tras el proyecto. Nos llama la atención que ningún participante señalará no haber notado una mejora en su pronunciación, lo que nos indica unos resultados iniciales muy satisfactorios por parte del proyecto. De hecho, esto se corresponde con los resultados obtenidos en el post-test, lo que revela que, además de sentir satisfacción el alumno, el proyecto ha cumplido con su objetivo principal.

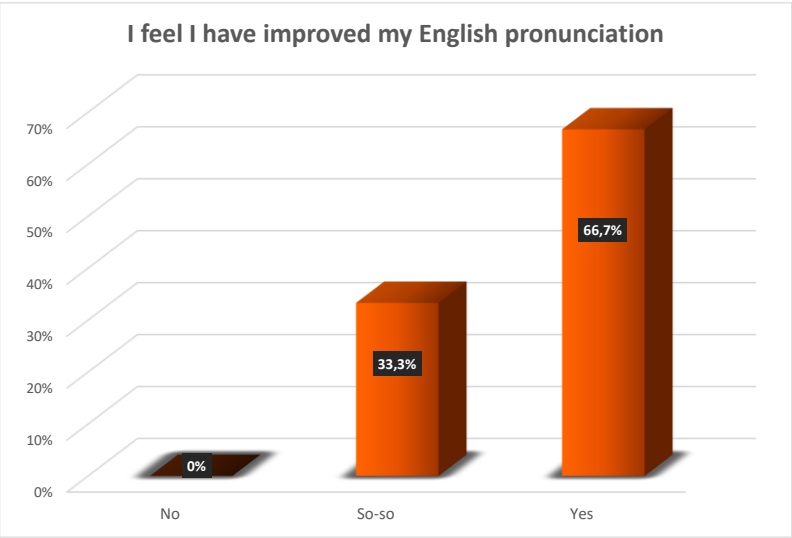


Figura 151. Grado de satisfacción de los participantes con respecto a la mejora de su pronunciación. Fuente: elaboración propia.

VII.6.2.1.1.2 Aspectos técnicos

Esta sección del cuestionario atendía al dominio de las habilidades técnicas para la realización del cortometraje desarrolladas en el proyecto.

La Figura 152 recoge el nivel de percepción de los alumnos en cuanto al conocimiento de la estructura de un guion cinematográfico para su realización. Casi el 86% de los participantes afirma saber redactar un guion, frente a tan solo un 4% que indica no dominarlo. Estos resultados son muy positivos puesto que revelan conocer y saber realizar un guion en la LE Inglés, lo que indica una ampliación de la competencia escrita de los alumnos en esta lengua.

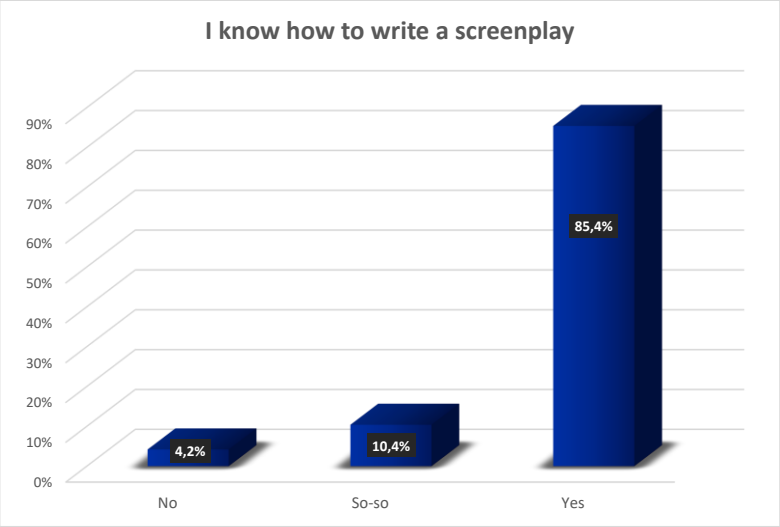


Figura 152. Nivel de conocimiento sobre la escritura de un guion. Fuente: elaboración propia.

La Figura 153 contiene el porcentaje de percepción del alumnado en cuanto a la habilidad para hacer *storyboards*. Como se puede apreciar, en todos los casos se indica saber cómo realizar un guion gráfico. Destaca el 88% de los casos afirmativos y que lo indican con seguridad, frente a un 13% que se sienten un poco inseguros ante dicho conocimiento.

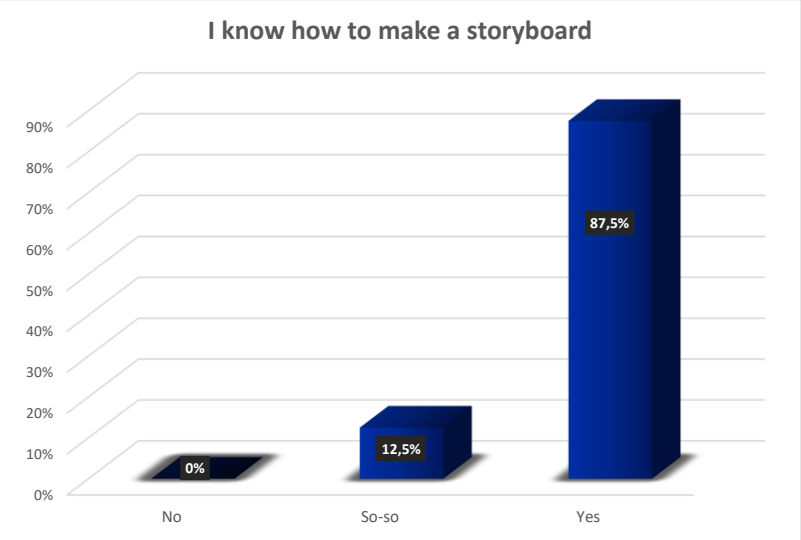


Figura 153. Nivel de conocimiento sobre la realización de un guion gráfico (*storyboard*). Fuente: elaboración propia.

La Figura 154 revela la percepción de los alumnos en cuanto a la habilidad para rodar un cortometraje. El 73% de los participantes afirma con rotundidad saber cómo rodar un cortometraje, a partir de la experiencia proporcionada en el proyecto. Solo un 25% lo indica con menor seguridad, frente a tan solo un 2% que señala lo contrario. En cualquiera de los casos, la gran mayoría afirma saber rodar un cortometraje, habilidad que queda demostrada por medio de los cortometrajes resultantes.

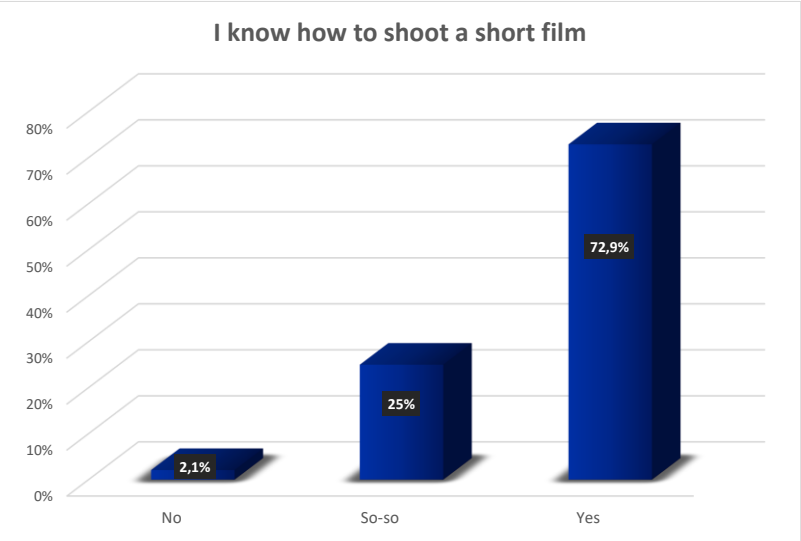


Figura 154. Nivel de conocimiento sobre el rodaje de un cortometraje. Fuente: elaboración propia.

VII.6.2.1.1.3 Aspectos metodológicos

Esta sección del cuestionario se centraba en la parte metodológica característica del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!,* en

la que se trataba de fomentar un sentido de unidad y trabajo en equipo entre los participantes para poder alcanzar un objetivo común, siendo imprescindible el trabajo de cada uno de ellos, atendiendo a los principios del aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Por lo tanto, en el cuestionario se incluyó una afirmación para que los alumnos reflexionaran acerca de su grado de conocimiento para cooperar y colaborar. En la Figura 155 se muestra la percepción de los alumnos sobre sus capacidades para trabajar en equipo. Como se puede apreciar, la percepción de la gran mayoría de los alumnos con respecto al trabajo en equipo es muy positiva, corroborado por un 83% de los mismos. Solo un 15% no se muestra tan seguro de saber trabajar en equipo, pudiendo deberse a pequeños conflictos surgidos entre los miembros en momentos puntuales del proyecto. En definitiva, a rasgos generales el proyecto parece haber contribuido de manera muy positiva al desarrollo personal de los alumnos, tanto en habilidades sociales como en autonomía, es decir, al "aprender a aprender", siendo esta una de las habilidades y competencias necesarias para el futuro de la sociedad y una de las competencias transversales recogidas en el currículo (Decreto n.º 198/2014).

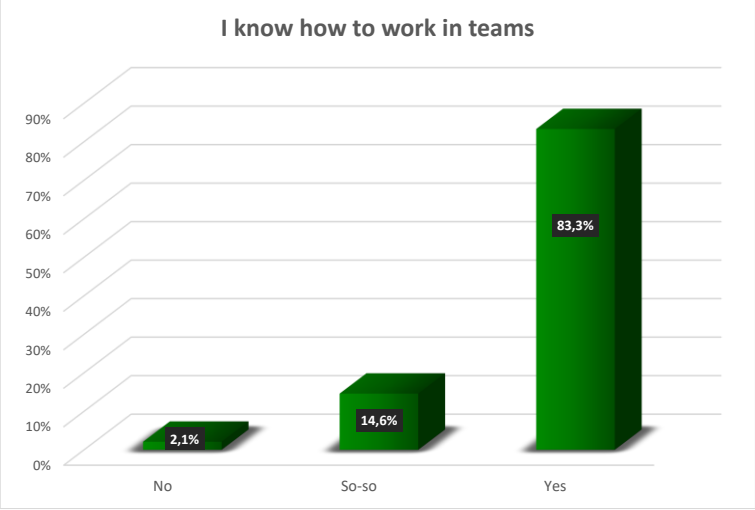


Figura 155. Nivel de conocimiento sobre cómo trabajar en equipos. Fuente: elaboración propia.

VII.6.2.1.1.4 Aspectos culturales

En este apartado del cuestionario se pretendió conocer el grado de adquisición de los contenidos culturales presentados en el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!*, principalmente los relativos al cine y a la historia de *La isla del tesoro* de R. L. Stevenson, obra cultural británica y universal.

La Figura 156 revela los resultados obtenidos acerca de la percepción de los alumnos con respecto a su nivel de conocimiento cultural de la trama de *La isla del tesoro*. Podemos observar como una gran mayoría de los alumnos (el 60%) afirma que conoce la historia de *La isla del tesoro*. Un escaso 2% indica lo contrario, y un 38% afirma conocer la historia, pero no con profundidad. En definitiva, con los datos anteriores podemos extraer que la mayoría de los participantes ha adquirido un aprendizaje cultural de la obra que ha adaptado e intervenido en el cortometraje, lo que resulta positivo.

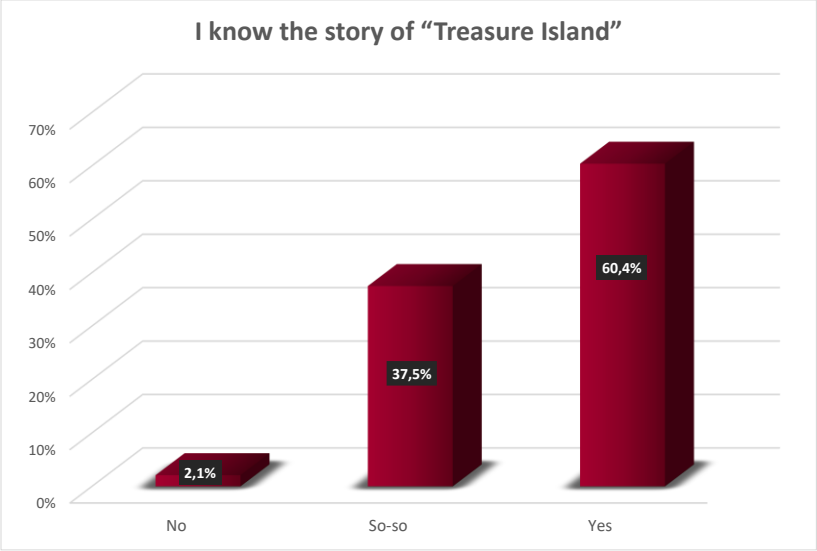


Figura 156. Nivel de conocimiento sobre la historia *La isla del tesoro*. Fuente: elaboración propia.

La Figura 157 recoge la percepción de los alumnos en cuanto a su nivel de conocimiento sobre el cine. El 81% de los participantes afirma haber aumentado sus conocimientos sobre cine a raíz de su experiencia con el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* Resulta muy significativo y grato saber que la gran mayoría de los alumnos sienta haber aprendido más acerca del mundo del cine, ampliando sus conocimientos culturales que podrán extrapolar en otras áreas, pues este era otro de los objetivos que se pretendían alcanzar con nuestro proyecto.

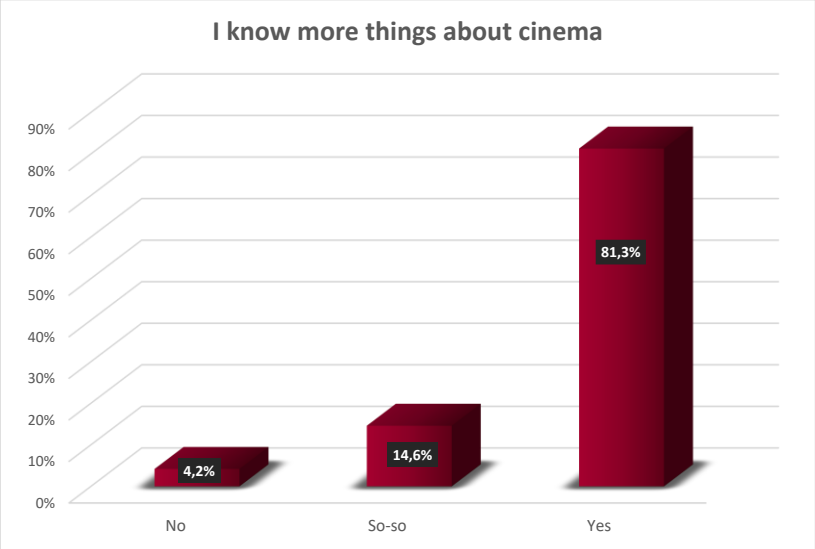


Figura 157. Nivel de conocimiento sobre cine. Fuente: elaboración propia.

VII.6.2.1.1.5 Motivaciones

En este último apartado de la parte cuantitativa del cuestionario **CUFAUF** se pretendía conocer el grado de motivación e interés suscitado en los participantes por parte del proyecto, una vez participado en la experiencia.

La Figura 158 recoge la información suministrada por parte de los alumnos acerca de la experiencia de trabajar en equipos. Queremos precisar que, a diferencia de la Figura 155, donde se buscaba explorar el grado de conocimiento que tenían los participantes acerca de saber trabajar en equipo, la Figura 158 se centra en conocer si les gustó la idea de trabajar de esa forma. En general, los porcentajes oscilan principalmente entre las categorías *So-so* y *Yes*, siendo esta última la que registra un alto porcentaje (un 60%) sobresaliendo por encima de las demás. Esto nos revela que la forma de trabajar en el proyecto por equipos encaminados hacia un mismo objetivo resultó ser una idea atractiva y motivadora para los participantes.

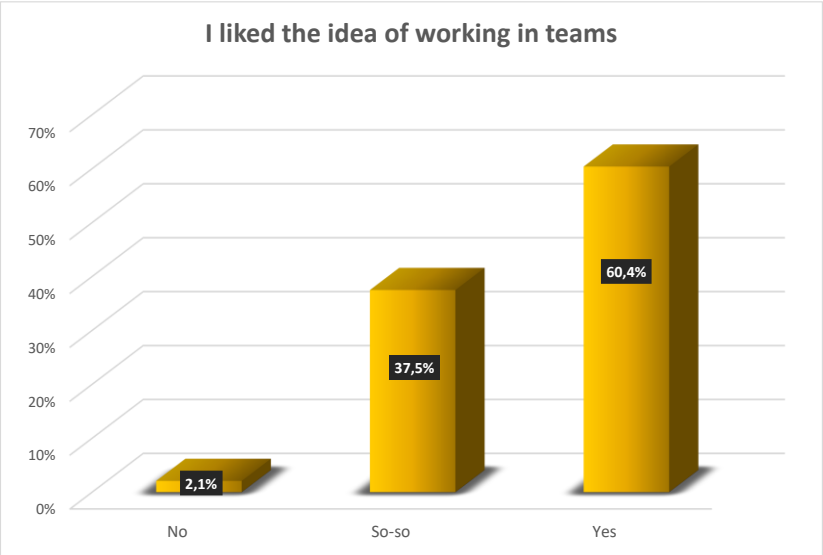


Figura 158. Grado de satisfacción con respecto a la idea de trabajar en equipos. Fuente: elaboración propia.

La Figura 159 muestra la opinión de los alumnos acerca de la obra clásica seleccionada para su lectura y adaptación a cortometraje para el proyecto. De acuerdo a los datos mostrados, se puede observar que la opinión manifestada por la mayoría de los participantes fue que le gustó la historia de *La isla del tesoro*, frente a un solo 6% que indica lo contrario.

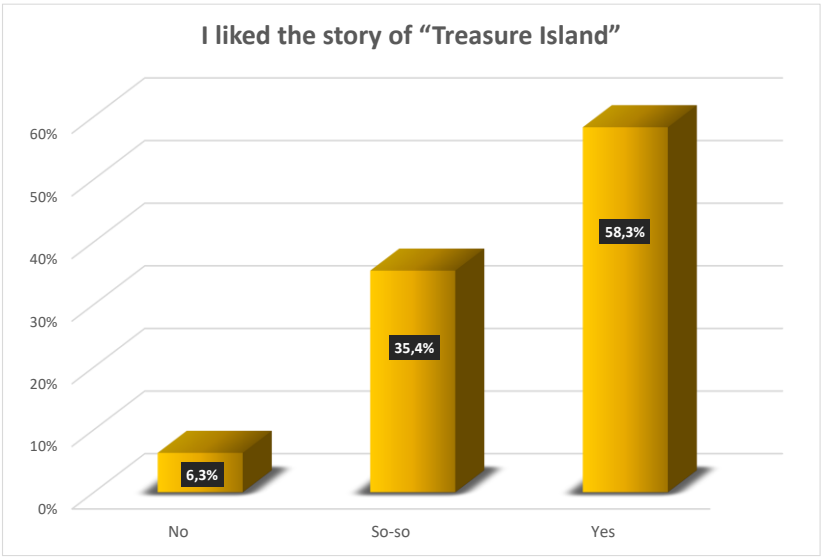


Figura 159. Grado de satisfacción con la historia elegida para el cortometraje (*La isla del tesoro*). Fuente: elaboración propia.

La Figura 160 recoge la opinión de los participantes acerca de la idea de la realización de un cortometraje en el proyecto. Sin lugar a dudas, tal y como se evidencia en los resultados, la idea de realizar un cortometraje como *Proyecto Final* de la propuesta didáctica *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* fue

una de las que más motivaron y suscitaron interés por parte del alumnado. Así lo indica el 94% de los participantes, reflejando la posición destacada en la gráfica y, por lo tanto, teniendo un éxito rotundo como medio motivador para emplear la LE Inglés en un contexto natural.

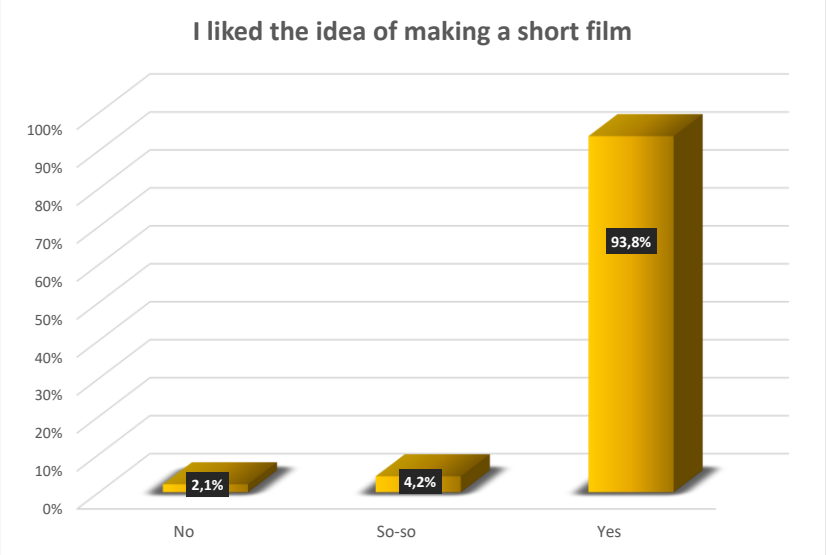


Figura 160. Grado de satisfacción acerca de la idea de realizar un cortometraje. Fuente: elaboración propia.

VII.6.2.1.2 Resultados y análisis de la parte cualitativa del cuestionario CUFAUF

En relación a la parte cualitativa, esta se compuso de tres preguntas abiertas de opinión acerca de la experiencia vivida (ANEXO 3). Para el análisis de la información proporcionada por los alumnos, se procedió a una lectura exhaustiva y cuidadosa de los mismos y, posteriormente, para su organización, se crearon categorías generales representativas de las ideas que manifestaban. De esta forma, se fueron agrupando y cuantificando las opiniones coincidentes expresadas por los alumnos.

Con respecto a la información que aportaron los alumnos relacionada con la primera pregunta, se hicieron dos grupos: por un lado, se agruparon los comentarios positivos y, por otro, los negativos. De este modo, en la Figura 161 y Figura 162 se recoge la información suministrada de la primera pregunta del cuestionario **CUFAUF**.

En relación a los aspectos que más gustaron a los participantes del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* se extrajeron un total de diez

categorías que englobaban las opiniones expresadas por los alumnos (Figura 161). De mayor a menor nos encontramos que el 31% de los comentarios eran en referencia a la realización del cortometraje; el 13% de las opiniones destacaban la experiencia de poder actuar, y otro 13% la realización del rodaje; el 12% destacaba gustarle el rol asignado, tanto dentro del equipo como con respecto al personaje asignado; el 9% indicaba gustarle todo lo realizado en el proyecto, y otro 9% destacaba gustarle la forma de trabajar en equipo del proyecto; el 5% eran comentarios en los que resaltaban haberles gustado aprender inglés a través del proyecto, así como haber aprendido sobre el cine; otro 5% indicaba gustarle el cortometraje resultante, a partir de las imágenes proyectadas del tráiler; el 3% resaltaba haberle gustado aprender a realizar el guion y el storyboard; y finalmente, casi un 2% señalaba gustarle hacer de narradores en el cortometraje, por medio de la técnica *voice-over*.

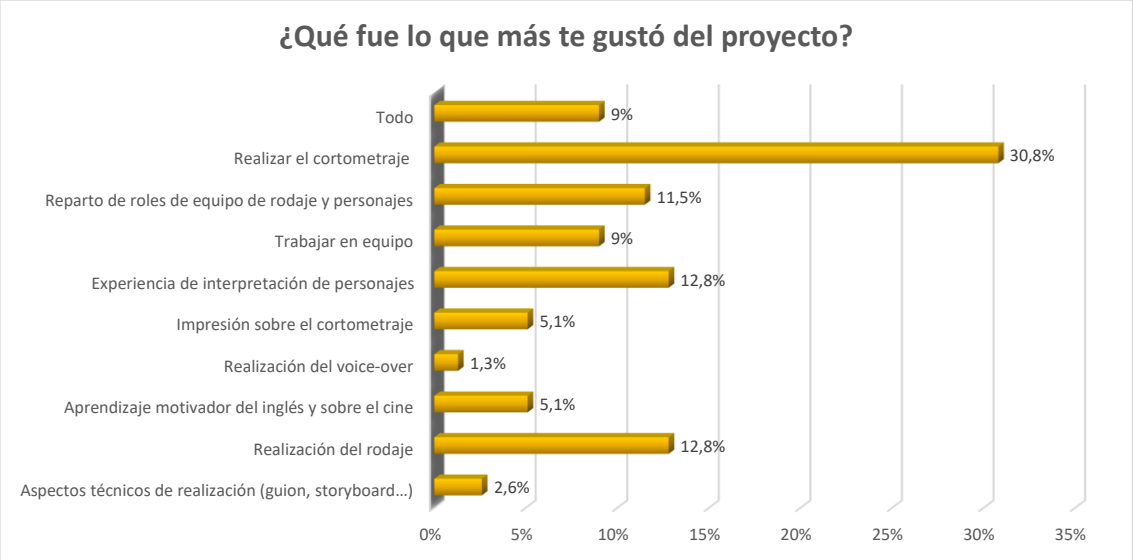


*Figura 161.*Opiniones de los participantes acerca de lo que más les gustó del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* Fuente: elaboración propia.

A continuación, citamos de forma literal algunos ejemplos representativos de los comentarios realizados por los propios participantes del proyecto, en cuanto a aquellos aspectos que les gustaron del proyecto:

-Me gustó porque he aprendido inglés, fue muy divertido. He podido participar en todo. Y lo que no me gustó que perdíamos el tiempo porque no se sabían el guion.

-Lo que más me ha gustado ha sido que toda la clase ha conseguido trabajar en equipo y me lo he pasado muy bien. No diría nada malo porque me ha gustado todo.

-Hacer el corto, grabar y ser directora.

-Me ha gustado mucho la grabación de la película. No me ha gustado el croma, era muy pequeño.

Con respecto a aquellos aspectos del proyecto que gustaron menos, se pudieron extraer otras diez categorías a partir de la información proporcionada por los alumnos (Figura 162). De este modo, el 21% de los comentarios no indicaban ningún aspecto negativo, porque les gustaba todo; el 19% de las opiniones señalaban no haberles gustado tener que realizar el guion y el *storyboard*; el 14% indicaban que les hubiera gustado ser los protagonistas o aparecer más veces en el cortometraje; el 12% de los comentarios indicaban opiniones divergentes, como tener que llevarse todos los días el disfraz, no gustarle escribir, realizar los juegos con rimas y canciones, leer el libro, etc.; el 10% de los comentarios expresaba que les hubiera gustado que hubiera durado más tiempo el proyecto; el 7% eran comentarios que indicaban no gustarles el hecho de no ser los protagonistas de la historia, y otro 7% señalaba no gustarles el comportamiento de sus compañeros durante el proyecto por la falta de responsabilidad, por ejemplo, mencionando que algunos no se llevaban el vestuario, que no colaboraban lo suficiente en el equipo, y otros aspectos que hacían retrasar el ritmo del equipo y del rodaje; el 5% de los comentarios eran críticas acerca de la poca calidad de imagen de las cámaras y el tamaño del croma; otro 5% de los comentarios indicaban no gustarle trabajar en equipo; y, finalmente, un 2% manifestaba no gustarle hacer de narradores.

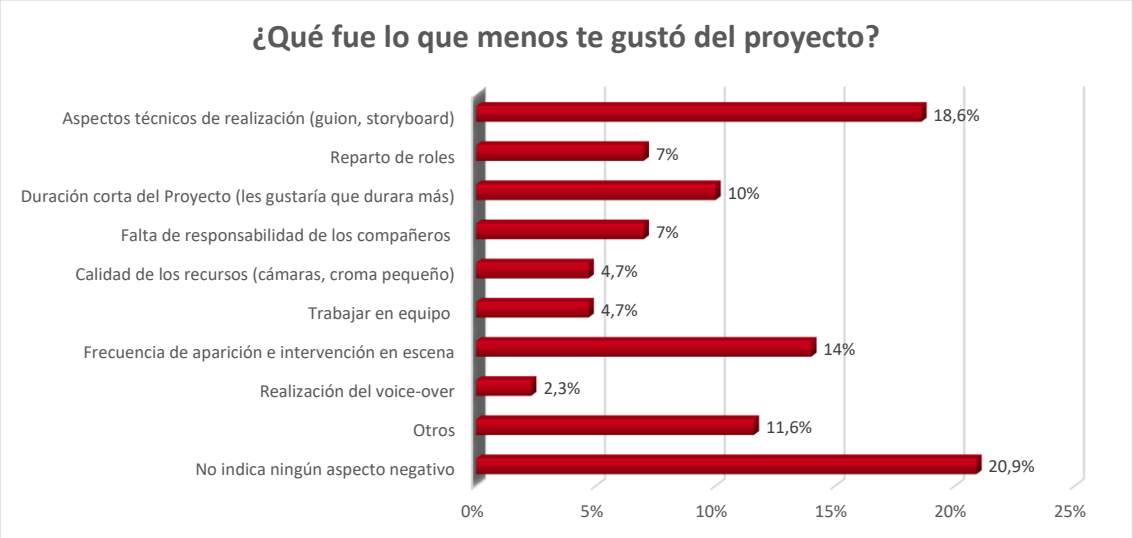


Figura 162. Opiniones de los participantes acerca de lo que menos les gustó del proyecto Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action! Fuente: elaboración propia.

Seguidamente, se muestra una transcripción fiel de algunos comentarios representativos realizados por los participantes en cuanto a aquellos aspectos que gustaron menos del proyecto:

-Me ha gustado la elaboración, pero creo que muchos de los personajes fuera de doble carácter, osea, que alguien fuese pirata pero también alguien importante.

-Lo que más me ha gustado es haber actuado como una actriz. Lo que menos que hayamos tenido poco tiempo.

-Me gustó actuar. Y no me gustó salir muy poco.

-La película lo divertida que fue. Mi favorito. Y la cosa que no me gusta es el poco tiempo que tuvimos para grabar.

La Figura 163 se corresponde con la segunda pregunta abierta del cuestionario **CUFAUF**, y recoge la información suministrada por los participantes acerca de lo que cambiarían del proyecto. En este apartado se pretendía hacer reflexionar a los alumnos acerca de aquellos aspectos que les gustaría cambiar del proyecto.

Después del análisis de las opiniones, se obtuvieron diez categorías representativas. Así, pasamos a enumerar y a explicar las categorías, de la más cuantiosa (en cuanto a porcentaje registrado) a la menos: el 28% de las opiniones indica que no cambiarían nada; el 16% de los comentarios cambiaría la frecuencia de aparición en escena, solicitando aparecer más y con más diálogos; el 13% de

los comentarios menciona querer cambiar el guion y el *storyboard*, pero no justifican el motivo; otro 13% de los comentarios señala querer mejorar la calidad de las cámaras y el croma, así como que hubiera mayor número de recursos para rodar; el 9% de los comentarios hace referencia a querer cambiar la duración del proyecto, indicando que este durara más tiempo; el 6% de las opiniones manifiesta el deseo de haber sido protagonistas en la historia; otro 6% de las opiniones indica que cambiarían el libro, en concreto, los personajes que aparecen; el 3% de los comentarios señalaba que cambiarían los espacios, disponiendo de un escenario más grande para el rodaje; otro 3% de las opiniones indica que les gustaría que el cortometraje tuviera una duración mayor; y, finalmente, el 3% de los comentarios señala que cambiarían lo de trabajar en equipos.

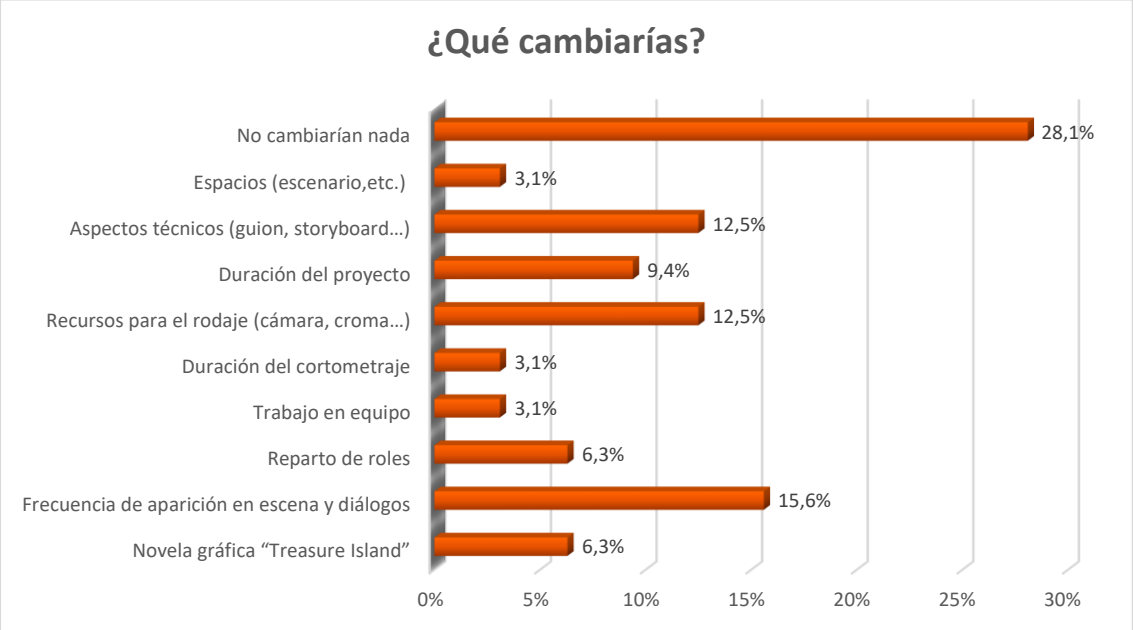


Figura 163. Aspectos que los participantes cambiarían del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* Fuente: elaboración propia.

Para ilustrar los resultados anteriormente expuestos, citamos a continuación, de forma literal, algunos comentarios representativos aportados por los participantes del proyecto:

- Nada, me ha gustado todo.

- Me gustaría mejorar la pantalla verde, ya que se mueve un poco en los cortos.

Mi opinión es que se podría mejorar un poquito, pero por lo demás todo muy bien.

- Que hubiera más material para poder grabar mejor

- No cambiaría nada porque el proyecto ha sido bastante original.

- Salir muchas veces y ser el centro de atención.

- La anchura del escenario.

- I think we need more time to do it better.

La Figura 164 y Figura 165 recogen la información aportada por los participantes en la tercera y última pregunta abierta del cuestionario **CUFAUF**. Asimismo, ambas reflejan las opiniones y sugerencias aportadas por los alumnos. Esta última pregunta era la más abierta de todas y permitía una mayor libertad al alumno para comentar cualquier aspecto del proyecto. Para facilitar el análisis de los comentarios registrados, se dividieron en dos grandes grupos: comentarios positivos del proyecto, y sugerencias/comentarios de mejora del proyecto.

En lo que se refiere a comentarios positivos que proporcionaron los alumnos en este apartado, se registraron siete categorías representativas (Figura 164). De mayor a menor, se obtuvieron los siguientes resultados: el 24% de los comentarios manifiestan mucha satisfacción con el proyecto, puesto que han sentido que han aprendido más inglés y que han adquirido más información sobre el mundo del cine y sus aspectos técnicos; otro 24% de las opiniones destacan haberles encantado todo el proyecto, indicando que fue una experiencia increíble; el 20% de los comentarios señalan que desearían volver a repetir el proyecto, realizando otro cortometraje y poniéndolo en práctica con futuros alumnos; el 12% de las opiniones indican haberles gustado el personaje que tenían que interpretar, así como el rol que desempañaban en el equipo; el 8% de los comentarios reflejaron que les resultó muy divertido el proyecto; otro 8% eran comentarios que señalaban haberles encantado el tráiler y, por ende, cómo había quedado el cortometraje; y, finalmente, el 4% de los comentarios expresaban haberles gustado trabajar en equipo con sus compañeros.

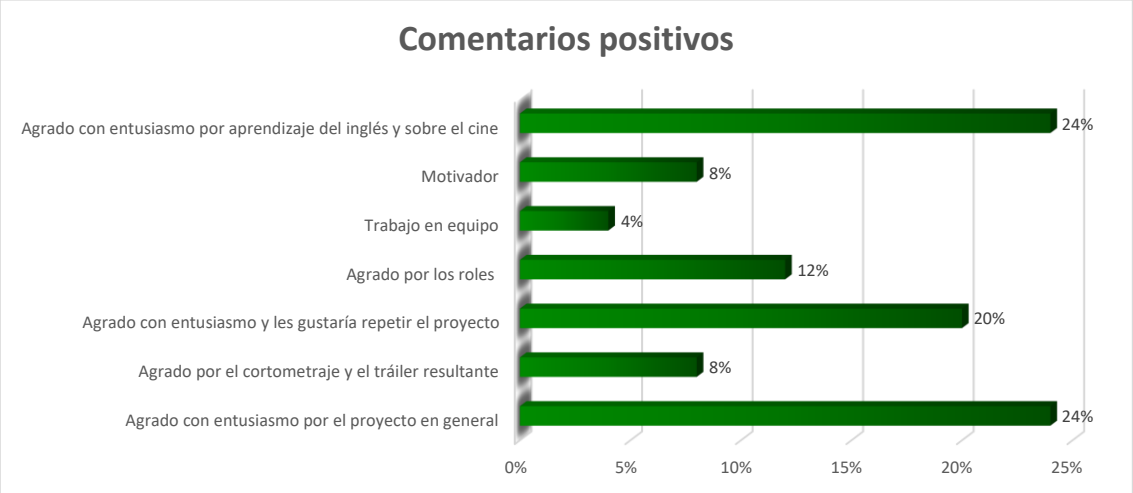


Figura 164. Opiniones positivas generales de los participantes acerca del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* Fuente: elaboración propia.

A continuación, se cita de forma literal una muestra ilustrativa de los comentarios que realizaron los participantes del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!*:

-Creo que son proyectos necesarios para nuestro aprendizaje, me ha encantado, de esta forma aprendemos y conocemos.

-Me ha encantado este proyecto. He vivido una experiencia muy grande y me lo he pasado genial. Mi personaje también me ha gustado y ha sido muy fácil de aprender el guion.

-Mi sugerencia es que ojalá la hagáis igual con otras personas que vengan después de nosotros.

- Para mí este proyecto me ha encantado porque he aprendido muchas cosas con mis compañeros.

-Me ha gustado hacer un corto y ser directora.

-Que todo ha sido muy chulo la idea del corto me ha encantado y hemos aprendido muchas cosas nuevas y muy útiles.

- I like too much the project, and now I know more English.

-Muchas gracias por haber traído el cine al cole y por haber podido hacer el papel de actriz.

Por otra parte, en lo que se refiere a comentarios o sugerencias de mejora que se hallaron en el mismo apartado, tras el análisis realizado se obtuvieron finalmente ocho categorías representativas. De este modo, a raíz de los resultados mostrados en la Figura 165, se pueden distinguir dos grandes conjuntos: los que registran una frecuencia del 19%, y los que registran una del 6%. Comenzando por el primer conjunto, vemos que los comentarios reflejados por los alumnos eran que no cambiarían nada del proyecto; otros sugerían que la intervención de todos en las escenas del cortometraje fuera igual o mayor; otros comentarios giraban en torno al hecho de que en la historia de *La isla del tesoro* intervenían pocos personajes femeninos y demandaban que hubiesen más; finalmente, dentro de este primer conjunto también se hallaron sugerencias que solicitaban una mejora de la calidad de imagen de las cámaras y del tamaño del croma.

Con respecto al segundo conjunto de comentarios y sugerencias de mejora, las opiniones giraban en torno a la mejora del espacio donde se realizó el rodaje, indicando que se desarrollara en un espacio mayor; otros comentarios sugerían que hubiese un mayor número de personajes protagonistas; otras opiniones manifestaban no haberse sentido a gusto trabajando con su equipo; y finalmente, un grupo de comentarios se enfocaban en sugerir una mayor duración del proyecto.

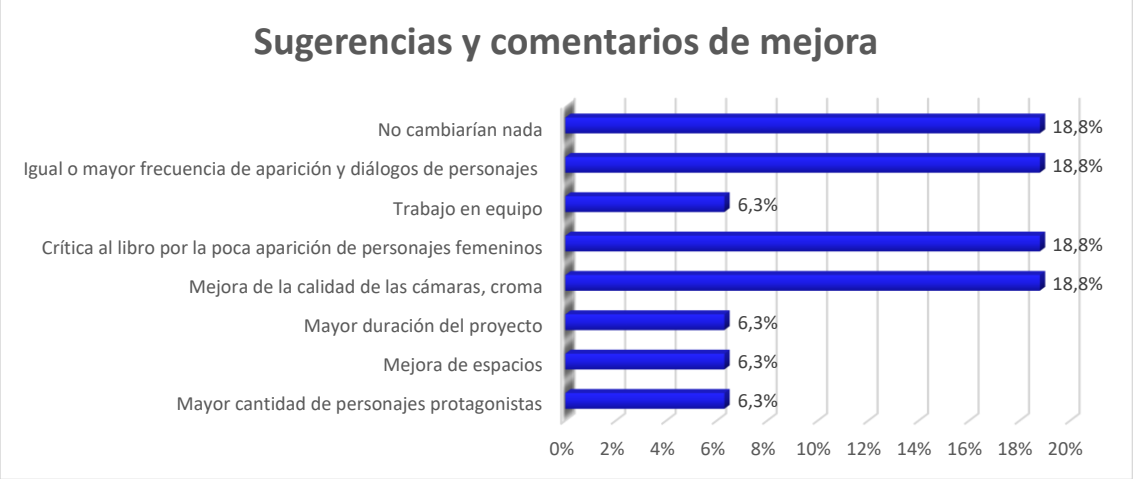


Figura 165. Sugerencias y comentarios de mejora proporcionados por los participantes del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* Fuente: elaboración propia.

Por último, presentamos a modo ilustrativo de lo expuesto anteriormente, algunos comentarios realizados por los alumnos que participaron en el proyecto:

-Nothing.

-Me ha gustado la idea y hay que hacerla más veces.

-Grabar en un espacio más grande.

-En el libro debería haber más mujeres piratas (machismo).

-Me gustaría que las cámaras grabasen un poco mejor, sin salir las caras pixeladas.

-Me ha gustado mucho todo, excepto por mi equipo y el croma.

VII.6.2.2 Interpretación y discusión de los resultados cuestionario CUFAUF

Una vez analizados los resultados del cuestionario **CUFAUF**, podemos observar que, con respecto a la percepción de los participantes acerca del proyecto y su proceso de aprendizaje, la mayoría afirmó sentir que había mejorado en su pronunciación, sin presentarse ningún caso que indicara lo contrario. Esto nos pareció positivo y, tras los resultados obtenidos empíricamente en el apartado VII. 6. 1, se verifica este progreso.

Además, desde la perspectiva de los participantes ofrecida en el cuestionario **CUFAUF**, el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* contribuyó al aprendizaje de aspectos culturales de la literatura británica y sobre el cine. Asimismo, se pudo observar que les resultó muy motivador el proyecto y, sin duda, lo que más les gustó fue la realización del cortometraje, tema central del proyecto y eje catalizador para promover la mejora de la pronunciación.

Por otra parte, en comentarios puntuales realizados por algunos participantes, se pudo apreciar que no se sentían satisfechos con los compañeros del grupo con los que habían trabajado, aunque señalaban que les había agradado la metodología de trabajar por equipos de rodaje, formando a su vez un equipo grupo-clase. Seguramente este tipo de comentarios realizados se debiera a conflictos internos que hubieran surgido durante la realización del *Proyecto Final,* algo habitual cuando se lleva a la práctica este tipo de metodologías que implican el trabajo en grupo (Tsiplakides, 2009). Además, se pueden observar comentarios en los que manifestaban no estar contentos porque sus compañeros no se llevaban su vestuario o no se aprendían bien el guion, lo que conllevaba a un mayor retraso en el rodaje. Esto nos revela la importancia y necesidad de seguir trabajando y

enseñando a los alumnos a trabajar en equipo, ayudándoles a resolver conflictos y a educarlos en la responsabilidad de sus tareas. No obstante, los resultados que se obtuvieron en el cuestionario acerca de si a los participantes les gustó trabajar en equipo, reflejaron un alto porcentaje afirmativo (Figura 158), lo que nos lleva a concluir que la metodología que se planteó en el proyecto (combinación de las metodologías ACOL y ACOOP, apartado II. 1.4) para trabajar por equipos (*unidades de rodaje*) resultó satisfactoria y motivadora.

En lo que se refiere a la historia de *La isla del tesoro*, como obra seleccionada para su lectura y como tema de adaptación del cortometraje, la mayoría de los participantes indicó encantarles, a excepción de un reducido grupo de casos que se situó en una posición neutral. Cuando se consultaron los datos cualitativos, se encontraron comentarios que mostraban su descontento por la falta de personajes femeninos en el libro, lo que nos lleva a inferir que ese reducido caso de participantes que señalaron una posición neutral o negativa fuera más bien debido a esta peculiaridad. Se debe resaltar que esto es también un rasgo positivo pues demuestra una actitud crítica y de valor en esos participantes, puesto que fueron conscientes de esa desigualdad con respecto a los personajes de la historia, propia de la época en la que se escribió.

De igual manera, los participantes reflejaron en el cuestionario la necesidad de disponer de mejores recursos técnicos (como cámaras con mejor calidad de imagen y un croma más grande) y de espacios más amplios para el rodaje.

Asimismo, los participantes señalaron que hubiesen deseado que el proyecto hubiera durado más tiempo, lo que nos resulta positivo pues nos indica que el alumnado se interesó por la propuesta didáctica y le motivó, lo que refleja la necesidad de esa ampliación de la puesta en práctica del proyecto.

En resumen, podemos observar que los resultados obtenidos en el cuestionario **CUFAUF** acerca de la percepción del alumnado sobre el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* fueron muy alentadores, revelando que los beneficios que se desprenden de nuestra propuesta no solamente se manifestaron empíricamente en el test, sino que los propios alumnos fueron conscientes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje realizado con la misma.

VII.6.3 Cuestionario CUFDUF: percepción docente

Este cuestionario se aplicó al final de la investigación de campo, una vez aplicado el proyecto de actuación. Se suministró únicamente a la docente especialista en LE Inglés, que fue la que estuvo presente en todas las sesiones del proyecto que se llevaron a cabo con los 50 alumnos. La finalidad de este cuestionario era conocer la valoración por parte de la docente especialista en LE Inglés acerca de la experiencia del proyecto (adaptado en unidad formativa) *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!*, conociendo de este modo su percepción como profesional de Educación Primaria y especialista experimentada en el campo de la didáctica de la LE Inglés.

El cuestionario **CUFDUF** constaba de dos partes: una parte cuantitativa y otra cualitativa. Asimismo, como se detalló en el anterior capítulo, el cuestionario fue mixto y estuvo compuesto por 58 ítems, con 54 preguntas cerradas de tipo escala Likert, y 4 preguntas abiertas. El modelo del cuestionario **CUFDUF** se puede consultar en el ANEXO 4.

VII.6.3.1 Análisis de los datos

Al igual que se realizó con el cuestionario **CUFAUF**, en este apartado presentamos en dos secciones el análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario **CUFDUF**. De este modo, por un lado, se muestran los datos cuantitativos y, por otro, los cualitativos.

VII.6.3.1.1 Resultados y análisis de la parte cuantitativa del cuestionario CUFDUF

Con respecto a la parte cuantitativa del cuestionario **CUFDUF**, esta se dividió en cinco secciones a valorar del proyecto:

A) Metodología, actividades y recursos empleados
B) Planificación, organización y desarrollo de las actividades
C) Actitud y motivación de los discentes ante las actividades
D) Proceso de enseñanza-aprendizaje
E) Valoración general del proyecto

Cada una de las preguntas (en forma de afirmaciones) de las respectivas secciones era valorada del 1 al 4 a criterio de la docente especialista de LE Inglés,

siendo 1 la mínima valoración con el significado “Totalmente en desacuerdo”, y 4 la máxima con el significado de “Totalmente de acuerdo”.

En la Figura 166 se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario **CUFDUF**.

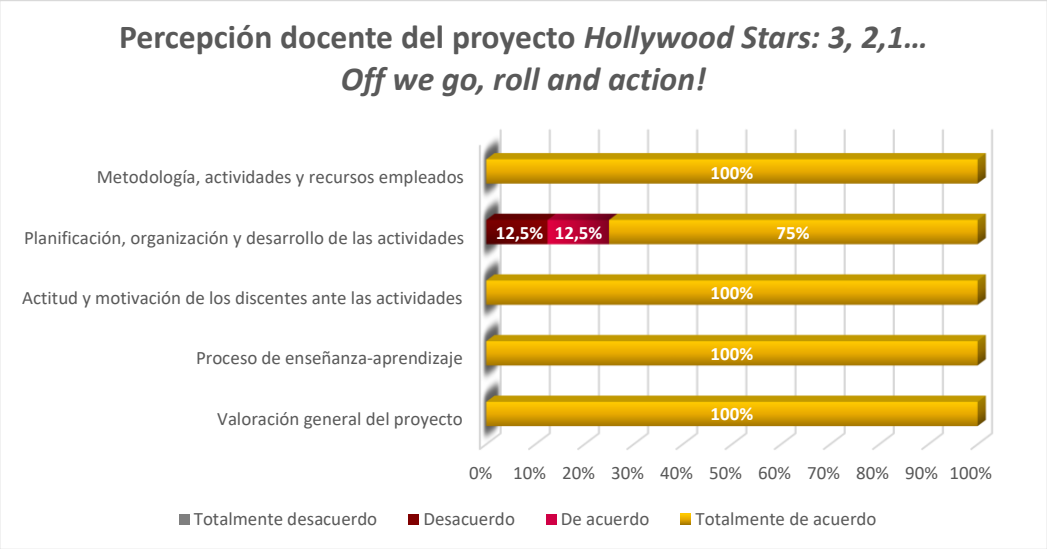


Figura 166. Percepción de la docente especialista en LE Inglés del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* Fuente: elaboración propia.

A continuación, por medio de la clasificación establecida anteriormente, se procederá al análisis desglosado de la parte cuantitativa del cuestionario **CUFDUF**.

VII.6.3.1.1.1 Metodología, actividades y recursos empleados

Esta sección del cuestionario estaba formada por 22 afirmaciones a valorar del proyecto. En ella, se le pedía al docente que evaluara los siguientes aspectos: si los contenidos trabajados en el proyecto contribuían al desarrollo de los propuestos por el currículo oficial (Decreto n.º 198/2014) y si estos se relacionaban y ayudaban a cumplir los objetivos establecidos en el proyecto; si la metodología le había parecido adecuada, así como su opinión acerca de las actividades trabajadas en el proyecto y su grado de contribución en cuanto al repaso de conocimiento previos y nuevos; y, finalmente, el grado de adecuación de los recursos y materiales empleados en el proyecto.

De acuerdo a los resultados mostrados en la Figura 166, la valoración que dio la docente especialista en LE Inglés con respecto a la metodología y al empleo de las actividades y recursos utilizados en el proyecto, fue muy positiva, puesto que

todos los ítems de esta sección obtuvieron la puntuación más alta establecida en la escala, es decir, 4 (“Totalmente de acuerdo”).

VII.6.3.1.1.2 Planificación, organización y desarrollo de las actividades

Este apartado del cuestionario **CUFDUF**, estuvo compuesto por 8 afirmaciones a valorar por la docente. Así pues, en esta sección se le solicitaba a la docente que evaluara la estructuración y temporalización de las sesiones y actividades, así como el desarrollo de las mismas, teniendo en cuenta los espacios y la organización planificada en la unidad formativa.

En esta ocasión, la valoración de la docente fue variada, correspondiendo un 13% a la categoría “Desacuerdo”, otro 13% a la categoría intermedia de “De acuerdo”, y un 75% a la categoría “Totalmente de acuerdo”, siendo esta la más notoria.

Si analizamos concretamente cuáles fueron aquellos aspectos que recibieron una valoración baja (siendo esta de 2 sobre 4), nos encontramos que solamente fue con respecto a la siguiente afirmación:

El tiempo para desarrollar la unidad formativa me ha parecido adecuado.

Por otra parte, si analizamos las afirmaciones que obtuvieron una valoración neutra (siendo esta de 3 sobre 4), nuevamente observamos que se corresponde únicamente a la siguiente cuestión:

Las actividades con las TIC (internet, vídeo, uso de cámaras digitales, tabletas digitales) se desarrollaron sin problemas de espacio, organización y tiempo.

En resumen, la docente indicó por medio de su valoración que el tiempo de desarrollo del proyecto podría mejorar y que, en relación al desarrollo de las actividades con TIC, estas evolucionaron aceptablemente, aunque podrían ser también mejorables. En lo que se refiere a la estructuración y planificación de las sesiones y actividades estas obtuvieron la máxima puntuación, indicándonos una percepción muy positiva acerca de ellas.

VII.6.3.1.1.3 Actitud y motivación de los discentes ante las actividades

Esta sección estuvo constituida por 15 afirmaciones que giraban en torno a la valoración de la actitud y motivación que desencadenaban las actividades del proyecto en los alumnos. Asimismo, los aspectos que en general se valoraron

fueron los siguientes: el grado de participación de los alumnos; el grado de interés de los mismos durante la realización del proyecto, así como del cortometraje; la actitud mostrada ante el trabajo en equipo; el grado de motivación hacia las actividades del proyecto y hacia los recursos, entre ellos la novela gráfica de *Treasure Island*; y, en general, el grado de motivación hacia las actividades y recursos para la mejora de la pronunciación, especialmente las relacionadas con el cine.

La valoración de todas las afirmaciones de esta sección que otorgó la docente fue de la máxima puntuación, indicándonos el logro y cumplimiento de uno de los objetivos centrales del proyecto de investigación.

VII.6.3.1.1.4 Proceso de enseñanza-aprendizaje

Esta parte del cuestionario constó de 6 afirmaciones, las cuales se centraban en la valoración con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje que se produjo durante la puesta en práctica del proyecto. De esta forma, el contenido de estas afirmaciones giraba en torno a los siguientes aspectos: grado de mejora de la expresión oral de los alumnos, especialmente de la dicción; grado de consecución de las actividades propuestas para el aprendizaje/adquisición de los contenidos; grado de aprendizaje de los aspectos culturales (cine y obras clásicas de la literatura de las Islas Británicas, especialmente, de la obra *La isla del tesoro*); grado de mejora de la comprensión lectora por medio del cómic seleccionado, así como para la comprensión del *storyboard* y su posterior realización para el cortometraje; y, finalmente, grado de desarrollo de un clima favorable y motivador para la comunicación oral distendida de los alumnos en la LE Inglés, ocasionado por las actividades del proyecto.

Como se puede observar en la Figura 166, la valoración que le otorgó la docente especialista en LE Inglés fue la máxima, demostrando que nuestro proyecto propició un desarrollo muy favorable del proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado.

VII.6.3.1.1.5 Valoración general del proyecto

Esta última sección de la parte cuantitativa del cuestionario **CUFDUF**, estuvo compuesta por 3 afirmaciones a valorar por la docente, asignándole una valoración final global al proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* El

contenido de esas tres afirmaciones giraba en torno a los siguientes aspectos: grado de satisfacción con los resultados obtenidos tras la puesta en práctica del proyecto; grado de satisfacción con la metodología desarrollada; y, finalmente, grado de deseo de volver a repetir el proyecto sobre cine y pronunciación, con otros contenidos curriculares del área de LE Inglés.

Tal como lo ilustra la Figura 166, la docente especialista en LE Inglés le otorgó al proyecto la máxima valoración.

VII.6.3.1.2 Resultados y análisis de la parte cualitativa del cuestionario CUFDUF

En lo que respecta a la parte cualitativa, es decir, a las preguntas abiertas del cuestionario que se incluyeron para que la docente pudiera expresar libremente su opinión u observaciones acerca del proyecto, se plantearon las siguientes:

1. ¿Qué te ha aportado esta unidad formativa en tu experiencia como docente?
2. ¿Qué tipos de obstáculos destacables han surgido relacionados con el desarrollo de la unidad formativa?
3. ¿Qué cambiarías o mejorarías?
4. Por último, si tienes algo que comentar o sugerir que no se recoja en este cuestionario, te agradeceríamos que lo hicieras a continuación.

De este modo, la información que nos suministró la maestra especialista en LE Inglés en este apartado fue que el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* le aportó como docente nuevas formas de implementar los contenidos. Asimismo, nos señaló que uno de los obstáculos que observó durante la puesta en práctica del proyecto fue la falta de tiempo.

VII.6.3.2 Interpretación y discusión de los resultados

A raíz de los resultados expuestos anteriormente, en lo que se refiere a la percepción docente del proyecto, se puede apreciar que fue muy positiva, como lo manifestó la maestra especialista en LE Inglés en la parte cuantitativa del cuestionario **CUFDUF**. Podemos observar que la percepción docente coindice con la de los alumnos, cuya discusión de los resultados se presentó en el apartado VII. 6.2.2.

Las únicas objeciones fueron en torno a la duración para la realización del rodaje del cortometraje, puesto que se necesitó más tiempo de lo previsto, y al desarrollo de las actividades que se realizaron con las TIC, las cuales se llevaron a cabo con los materiales disponibles del centro, siendo estos escasos y limitados. Si bien es cierto que, si se hubiese dispuesto de una mayor cantidad de tabletas (puesto que la sala de ordenadores, como en cualquier centro educativo, estaba siempre muy solicitada), las actividades como la elaboración del guion se hubiesen realizado en un menor tiempo y habrían permitido una mayor fluidez de trabajo entre los alumnos. Asimismo, en relación al tiempo de desarrollo del proyecto, como se indicó en el apartado VII. 6.2.2, nos volvemos a reafirmar en el hecho de trabajarlo durante un mayor periodo de tiempo, es decir, a lo largo de un curso. En nuestro caso, la propuesta didáctica que llevamos a cabo se desarrolló en el periodo de tiempo que se nos permitió en el centro educativo. Cuando se llevan a cabo este tipo de propuestas, es bien cierto que el tiempo suele ser un factor complicado de manejar, como se ha podido observar en otras investigaciones (Kebble, 2008), debido a que la forma de trabajar de cada grupo de alumnos es única y por ello se ha de adaptar a los ritmos de los mismos. No obstante, nos resulta curiosa y positiva la coincidencia de las observaciones acerca de la duración del proyecto con las del cuestionario **CUFAUF** (apartado VII. 6.2.2), lo que nos revela que alumnos y docente se interesaron por igual en el proyecto, señalando la necesidad de una mayor duración.

Por otra parte, en lo que respecta a los datos cualitativos, pese a que la maestra especialista nos proporcionó pocos datos en esa parte del cuestionario **CUFDUF**, como se vio en el apartado VII. 5, el *feedback* fue constante durante el desarrollo del proyecto. De este modo, la idea que prevalecía constantemente acerca del proyecto era que este era muy completo y motivador.

En síntesis, podemos concluir que la percepción docente acerca del proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* ha sido positiva, indicándonos que ha cumplido con los objetivos propuestos.

VII.6.4 Interpretación y discusión final de los resultados del objetivo ES6

Los resultados expuestos en este apartado evidencian que nuestra propuesta didáctica con el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* fue

efectiva en el tratamiento del rendimiento fonético de los participantes. Así se pudo observar que la pronunciación de las terminaciones del pasado de los verbos regulares experimentó una mejora significativa, lo que nos ofrece indicios de que, si la propuesta se llevará a cabo durante más tiempo, lograría eliminar completamente estos errores.

En lo que respecta a la percepción del proyecto del conjunto de actores que participaron en él, tanto por parte de la maestra en LE Inglés como por el alumnado, podemos apreciar una coincidencia positiva acerca de los beneficios que pudieron experimentar, tanto a nivel de mejora del rendimiento fonético como a nivel del proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE Inglés, contemplada en todas sus dimensiones. También, se observó la coincidencia de una necesidad y deseo de llevar a cabo el proyecto durante un periodo mayor de tiempo, así como disponer de mejores recursos para su realización. Cabe destacar que otro beneficio que observaron los participantes del proyecto fue la metodología de trabajo por equipos, que en nuestro proyecto denominamos como *unidades de rodaje*, mediante la cual se logró una valoración del trabajo común. Como ya vimos en el apartado VII. 5.2, el trabajo en equipo se trata de un contenido transversal que se recoge en el currículo (Decreto n.º 198/2014).

En general, los resultados obtenidos en esta investigación fueron aceptables y bastante satisfactorios. No obstante, este estudio se trató de una propuesta didáctica con intenciones de llevarlo a cabo en un futuro a gran escala y durante un curso escolar para un desarrollo correcto del mismo.

Para finalizar, queremos puntualizar que en este apartado se han presentado y analizado los resultados obtenidos del pre-test y el post-test, así como de los cuestionarios **CUFAUF** y **CUFDUF**, en los que se contemplaba la percepción docente y de los alumnos acerca de la propuesta didáctica. De igual modo, se ha procedido a la discusión de los mismos, y se ha podido verificar a partir de las evidencias que el proyecto *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* resultó efectivo en la resolución de la problemática planteada.

Por consiguiente, se ha respondido a la pregunta de investigación **PI4**, cumpliendo el objetivo **ES6**, en el cual se pretendía analizar los resultados de la

implementación del proyecto y comprobar la eficacia del mismo en la mejora del rendimiento fonético de los participantes.

VII.7 Corolario

En resumen, en este capítulo hemos ido desglosando por objetivos los resultados obtenidos en la investigación desarrollada en la presente Tesis Doctoral. De esta manera, se han presentado los análisis y discusión de los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos.

En el siguiente capítulo ofreceremos las conclusiones derivadas de este estudio y, por ende, de las aportaciones realizadas con esta Tesis Doctoral.

TERCERA PARTE:

CONCLUSIONES

CAPÍTULO VIII

Conclusiones

★★★★★★★★★★

El conocimiento no es una vasija que se llena, sino un fuego que se enciende.

★★★★★★★★★★

Plutarco

Esta Tesis Doctoral ha investigado el bajo rendimiento fonético de la lengua inglesa detectado en los alumnos que concluían la etapa de Educación Primaria, ocasionando un arrastre de errores en su transición hacia la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, este estudio ha investigado una nueva metodología para mejorar el rendimiento fonético de la lengua inglesa en los alumnos de sexto de Educación Primaria. Diversos investigadores han puesto de manifiesto que la competencia fonológica es un elemento poco trabajado en las aulas de LE Inglés (Bartolí, 2005; Calvo, 2015; Gutiérrez, 2010; Pourhosein Gilakjani, 2012). Esa falta de corrección fonética conlleva a una fosilización de los errores fonéticos, dificultando una adquisición temprana y fluida de la producción oral de la LE Inglés. La corrección fonética temprana es relevante y ayuda en el proceso de adquisición/aprendizaje de una LE. Esto evita que puedan surgir obstáculos en un futuro en la comunicación y logra el avance de la competencia lingüística de la lengua meta.

Además, en esta investigación se pudo detectar la falta de actividades para trabajar la pronunciación en los recursos didácticos habituales de referencia en el aula de LE Inglés. El análisis que se efectuó de los manuales de LE Inglés de Educación Primaria de la Región de Murcia corroboró esta escasa presencia de actividades para la práctica de la dicción, limitándose el número de estas a una o dos por unidad. Además, estos ejercicios se suelen ubicar de forma discreta y descontextualizada en cada uno de los temas, siendo principalmente actividades mecánicas-estructurales (*Drill*) y de comprobación (*Checking*). Incluso, se llegó a observar que ciertas actividades clasificadas para la práctica de la pronunciación,

en realidad se limitaban al desarrollo de otras destrezas de la lengua, como la expresión escrita (por ejemplo, dictados) o la comprensión oral de significados (por ejemplo, identificación de la hora), en lugar de trabajar la corrección expresiva de la destreza oral.

Los libros de texto suelen ser un referente para los profesores, por lo que se hace necesario un mayor número de actividades en estos manuales que trabajen realmente de forma contextualizada la corrección expresiva, con independencia de los recursos complementarios que se empleen en el aula. Además, se ha de concienciar al profesorado acerca de la relevancia de la pronunciación como elemento importante de la expresión oral, creando un espacio en la programación de la LE Inglés para trabajar esta, sin que afecte a la práctica de otras destrezas básicas de la lengua.

Esta necesidad detectada de trabajar la corrección fonética en el aula de LE Inglés de Educación Primaria, nos llevó al diseño de una propuesta metodológica para la práctica de la dicción. Para su concreción, por medio de la revisión de varias investigaciones, se pudo establecer que las técnicas y recursos recomendados para el trabajo de la pronunciación eran las siguientes: rimas, recitados rítmicos, trabalenguas, canciones, pares mínimos, lectura en voz alta, dramatizaciones, *voice-over*, narraciones de cuentos y juegos.

Asimismo, se pudo determinar la importancia de la creación de un contexto real y significativo para la enseñanza de la LE Inglés en la etapa de Educación Primaria. En la búsqueda de ese contexto real, se pudo descubrir que el trabajo de la pronunciación también ocupa un espacio en el mundo cinematográfico. Recordemos que el cine es un medio de comunicación influyente en la sociedad, que sirve como medio transmisor de la cultura por medio de la concreción audiovisual de historias reales o imaginarias. Así pues, las películas y series son elementos cercanos y cotidianos que ejercen un poder atractivo para los más jóvenes, para los que, además, en sus entornos se puede observar cada vez más cómo se les ofrece la oportunidad de participar en rodajes de producciones extranjeras de habla inglesa. Por ello, se indagó acerca del papel de la pronunciación en los rodajes, personificándose en la figura del entrenador de

dialectos. Asimismo, se revisaron las técnicas que se empleaban para trabajar la dicción, para su adaptación e integración en nuestra propuesta.

En esta misma línea, se pudo observar que las técnicas cinematográficas son recursos atractivos donde se ponen en práctica todas las destrezas comunicativas. Como parte de las artes plásticas, estas ofrecen una serie de ventajas en el campo de la educación, actuando como vehículo para la educación inclusiva y como vía para el desarrollo de la comunicación y la creatividad.

En el uso del cine como recurso didáctico en la LE, se pudieron establecer dos formas de emplearlo: mediante una *metodología tradicional* y una *metodología activa*. Esta última contempla a los alumnos como actores activos donde crean sus propias narraciones digitales mediante la elaboración de cortometrajes. La revisión de investigaciones basadas en esta metodología nos llevó a la conclusión de que la realización de cortometrajes junto al empleo de actividades como el doblaje y el *voice-over* son tareas que fomentan el uso de la LE y permiten trabajar la pronunciación de una forma contextualizada y motivadora para los discentes.

Ligado al cine, se ha podido observar que la literatura supone también un medio contextualizador para la práctica de la pronunciación, por medio de la lectura en voz alta de fragmentos o la representación escénica de diálogos. Además, la introducción de los clásicos de la literatura británica en el aula de LE Inglés en Educación Primaria, supone en sí un acercamiento hacia la cultura literaria de las Islas Británicas y un complemento en el conocimiento de la lengua meta, ampliando su conciencia cultural, y desarrollando así la competencia cultural de una lengua. Se ha podido extraer de la revisión de varias investigaciones que el trabajo con la literatura infantil y juvenil en el aula de LE Inglés permite una serie de ventajas como la consolidación de las cuatro destrezas, un enriquecimiento del léxico, un mayor control de las estructuras gramaticales, el desarrollo del pensamiento crítico y de la creatividad.

Para la introducción de obras clásicas, las adaptaciones en novelas gráficas suponen un soporte atractivo y facilitador de la comprensión lectora, debido al lenguaje iconográfico. Asimismo, el lenguaje visual que emplea, comparte características con el del cine, lo que convierte a la novela gráfica en una perfecta guía para el desarrollo de la narrativa digital. Igualmente, se pudo determinar que

las temáticas literarias que más atraen a los niños entre 11-12 años son la aventura y la acción. Este hecho nos llevó a la selección de la novela de *La isla del tesoro* como lectura y base temática para el *Proyecto Final* de los alumnos en nuestra propuesta didáctica.

En base a estas conclusiones, derivadas de la revisión de la literatura especializada, se elaboró nuestra propuesta didáctica para dar solución a los errores de pronunciación detectados en esta investigación, incluyendo actividades para trabajar la dicción de una forma contextualizada, por medio de las técnicas cinematográficas.

Como consecuencia de ello, se planteó como objetivo general la exploración de las posibilidades de las técnicas cinematográficas, como recurso para la mejora de la pronunciación de la LE Inglés. Para alcanzar dicho propósito, en este estudio se plantearon seis objetivos específicos, cuyas conclusiones que se desprenden son:

Para el objetivo **ES1**, donde se buscaba conocer la opinión, gustos e intereses de los alumnos de sexto de Educación Primaria acerca del uso cotidiano de la lengua inglesa y los recursos del cine y la literatura, se empleó como instrumento el cuestionario **CUIA**. Se pudo observar que, con respecto al empleo del inglés de los participantes, este transcurre mayoritariamente dentro del aula, aunque se pudo encontrar de forma positiva un uso de esta lengua en su tiempo de ocio, como en el visionado de contenidos multimedia de *YouTube*, en videojuegos, películas y, en algunos casos, leyendo libros o comunicándose en inglés con algún miembro de la familia. En cuanto a la motivación por el aprendizaje de la lengua inglesa, se han encontrado altos niveles en la gran mayoría de los encuestados. Asimismo, se ha hallado un interés en los participantes por mejorar su pronunciación en la LE Inglés, además de señalar una escasez de actividades en sus libros de texto para trabajar esta y no realizarse ejercicios en el aula. De esta forma, se ha corroborado esa falta de desarrollo de la competencia fonológica en el aula de LE Inglés.

En cuanto a la percepción del cine en los participantes, una mayoría absoluta siente atracción por el séptimo arte y también interés por conocer los procesos de realización de las películas. Además, sus preferencias temáticas son la aventura, la comedia, la acción, la ciencia ficción y la fantasía. En lo que respecta a gustos literarios, se ha encontrado que la tipología de libros preferida por el alumnado son

los cómics, las novelas y los cuentos, y las temáticas preferidas son la aventura, el misterio, la comedia, la ciencia ficción, la fantasía y el terror. Se ha observado en los encuestados que existe una estrecha relación y coincidencia entre los gustos cinematográficos y los literarios.

En cuanto al objetivo **ES2**, en el que se pretendía conocer la opinión, gustos e intereses de los profesores de todas las áreas acerca de la utilización y posibilidades didácticas de los recursos del cine y la literatura, se utilizó como instrumento el cuestionario **CUGDOCILI**. En general, se ha observado que los docentes encuestados afirman ser conscientes de las posibilidades didácticas que puede ofrecer el recurso del cine en su área, aunque no lo empleen de forma frecuente. La forma habitual de utilizar este recurso es mediante el visionado de películas. También se ha podido encontrar que la mayoría desconoce las posibilidades didácticas que puede ofrecer la realización de cortometrajes en sus áreas como actividad para fomentar competencias y habilidades en sus alumnos, y muestran interés en conocer estos procesos y beneficios, especialmente los docentes del área de LE Inglés.

Asimismo, se ha observado que, en relación a los gustos cinematográficos, la muestra analizada revela sentirse atraídos por las temáticas de comedia, aventura, históricos o documentales, fantasía y románticas. Por otra parte, los docentes muestran tener un hábito lector, siendo sus preferencias literarias las temáticas de aventura, misterio e histórica y romántica, pudiéndose observar una coincidencia con los gustos cinematográficos señalados. También se evidencia una cierta relación entre los gustos cinematográficos y literarios indicados por los docentes y los expresados por el alumnado.

Con respecto al objetivo **ES3**, en el que se buscaba detectar los fallos y dificultades más frecuentes de pronunciación de los alumnos de sexto de Educación Primaria, se diseñó un test basado en la técnica *Reading Aloud* y una rúbrica para evaluar el rendimiento fonético. De esta forma, por medio del pre-test, se encontró que los elementos segmentales que entrañaban mayor complejidad a los participantes fueron ɑː/, /æ/, /ɔː/, /ɜː/, /ə/, /uː/, /iː/, /v/, /z/, /ʃ/, /ð/, /j/, /ɪə/ y /eə/, y los de menor dificultad eran /ʌ/, /ɒ/, /e/, /ʊ/, /ɪ/, /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /s/, /m/, /n/, /l/ y /aɪ/. En cuanto a los elementos suprasegmentales, se observó que todas las

variables analizadas (acentuación, ritmo, entonación y fenómenos del discurso conectado) presentaban una importante dificultad por parte de los participantes. También se pudo detectar en el alumnado que tenía dificultades para distinguir o aplicar las reglas para la pronunciación de las terminaciones del pasado de los verbos regulares (/t/, /d/ y /ɪd/). De este modo, se ha encontrado que las dificultades halladas corroboran las mostradas en otros estudios con aprendices de LE Inglés de habla española (Elhazaz, 2018; Kenworthy, 1987; Moya Guijarro, 2003; Rodríguez, 2016). Nuestro estudio también ha demostrado que la pronunciación del verbo modal *would*, tanto en su forma completa como contraída, resultaba igualmente complicada para los participantes.

En referencia al objetivo **ES4**, en donde se planteaba diseñar un plan de actuación adaptado en unidad formativa para solucionar los problemas detectados en el pre-test, se procedió a la elaboración de un proyecto al cual denominamos *Hollywood Stars: 3, 2,1… Off we go! Roll and action!* A partir del mismo, se diseñó una propuesta didáctica, en forma de unidad formativa, centrada como base temática en las técnicas cinematográficas y en la historia de *La isla del tesoro*, relacionándose con la programación didáctica y el material curricular del aula de LE Inglés del centro educativo seleccionado. Además, la unidad formativa se centró de forma especializada en el trabajo de la pronunciación del pasado de los verbos regulares y de los aspectos suprasegmentales, sin perder de vista el mejorar, al mismo tiempo, los elementos segmentales de una forma holística.

La elección del enfoque metodológico de la propuesta se hizo en base a la revisión de las metodologías didácticas realizada en la fundamentación teórica, y al desarrollo de la competencia comunicativa (Decreto n.º 198/2014). Finalmente, se llegó a la conclusión de que la metodología adecuada para nuestra propuesta era una combinación del ABT y el ABP, en unión con los modelos de ACOOP y ACOL. De este modo, la tarea que tenían que desarrollar los alumnos se denominó *Proyecto Final*, la cual implicó una metodología de trabajo intragrupal e intergrupal por equipos, denominados *unidades de rodaje*.

Así pues, la propuesta didáctica diseñada ha utilizado como contexto para la enseñanza de la pronunciación el cine y el desarrollo de una adaptación en cortometraje de *La isla del tesoro*, empleándose como lectura y guía la novela

gráfica. Dentro de este contexto, se integró la figura del entrenador de dialectos, papel desempeñado por la maestra de LE Inglés y la auxiliar de conversación.

También se incluyeron en la propuesta didáctica los siguientes tipos de actividades para trabajar la pronunciación: rimas, canciones, trabalenguas, juegos, técnicas basadas en el entrenamiento vocal, escenificación de escenas de películas, doblaje, lectura en voz alta de fragmentos de obras literarias y dramatización de textos. Asimismo, se incluyeron actividades para trabajar las cuatro destrezas (*speaking*, *listening*, *reading* y *writing*) y el desarrollo de otras habilidades, mediante tareas como la realización de guiones, elaboración de *storyboards*, la escenificación y el rodaje de escenas. Las actividades con TIC se incorporaron de forma transversal, implicando el uso de dispositivos como las tabletas y las cámaras digitales, y el manejo de herramientas como *Google Docs* o la *Wiki* elaborada para el proyecto. De este modo, nuestra propuesta permite también el fomento de la competencia digital, proporcionando al alumnado herramientas y recursos valiosos para el desarrollo de la comunicación en sus distintas formas que podrán extrapolar a otras situaciones de su vida.

Dentro del desarrollo de las competencias básicas, de la propuesta diseñada cabe destacar el trabajo de la competencia cultural de la LE Inglés por medio de la lectura de *La isla del tesoro* y el trabajo con textos de *Los viajes de Gulliver* y *Alicia en el país de las maravillas*, todas ellas obras de autores procedentes de las Islas Británicas. Esta competencia también se desarrolló por medio de las actividades sobre cine y técnicas cinematográficas.

Con respecto al objetivo **ES5**, en la cual se buscaba implementar la unidad formativa y realizar un seguimiento observacional del proceso de enseñanza-aprendizaje, se llevó a cabo durante el segundo trimestre del curso 2018-2019 en un centro educativo con modalidad bilingüe intermedia. Los participantes fueron alumnos de sexto de Educación Primaria. Para el seguimiento observacional, se elaboraron fichas de observación que conformaron el diario del profesor y se establecieron dos observadores: la investigadora principal y la maestra especialista en LE Inglés. Asimismo, la propuesta se llevó a cabo de forma interdisciplinar con el área de Lengua Castellana y Literatura.

En la implementación del modelo didáctico se ha podido observar una alta participación del alumnado en las actividades encaminadas a la práctica de la pronunciación y al empleo de técnicas cinematográficas, detectándose un elevado interés y motivación en el proyecto, tanto en los alumnos como en el profesorado implicado. Del *Proyecto Final* del alumnado, llevado a cabo en el área de LE Inglés, se obtuvieron dos tráilers y dos cortometrajes que fueron proyectados en la Semana Cultural sobre "El Mar" del centro educativo.

El análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos de recogida de información ha permitido demostrar que los recursos empleados, para el desarrollo de cada una de las actividades en la propuesta didáctica, han resultado idóneos, motivadores y muy atractivos para los alumnos. Esto además se ha podido observar por medio de las apreciaciones obtenidas en las propias entrevistas con la maestra especialista en LE Inglés y por la alta participación del alumnado registrada en cada una de las sesiones. Las presentaciones de *Power Point*, *Prezi*, la Wiki *Hollywood Stars Project*, los juegos diseñados (p.ej. el *Kahoot* "¿Qué tipo de plano es?", entre otros), la selección de vídeos ilustrativos y escenas de películas o series que se elaboraron para esta investigación, indudablemente han motivado también la participación de los alumnos en el proyecto.

Por último, respecto al objetivo **ES6**, en el que se delimitó como propósito analizar los resultados de la implementación de la unidad formativa en cuanto a la producción oral de los alumnos, para tratar de dar respuesta al mismo, se emplearon tres instrumentos: el test de rendimiento fonético y los cuestionarios **CUFAUF** y **CUFDUF**. De los resultados que se obtuvieron, se puede concluir lo siguiente:

- Se ha podido evidenciar en el post-test una evolución positiva en el rendimiento fonético de los participantes tras la implementación de la propuesta. La prueba t de Student reveló que se obtuvieron unas diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pre-test y el post-test, lo que ha permitido demostrar que la propuesta didáctica diseñada ha logrado mejorar la competencia fonológica de los participantes.

- Las dificultades fonéticas en los elementos segmentales encontradas en los participantes, tanto en el pre-test como en el post-test, son las siguientes: /ɑː/, /æ/, /ɔː/, /ɜː/, /ə/, /uː/, /z/, /ʃ/, /j/, /iː/, /v/, /ɪə/ y /eə/. Y los fonemas que presentan menor dificultad son: /ʌ/, /ɒ/, /e/, /ʊ/, /ɪ/, /s/, /m/, /n/, /l/, /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/ y /aɪ/. Asimismo, se destaca la evolución positiva de los participantes en la articulación de los siguientes fonemas: /dʒ/, /ð/, /əʊ/ y /eɪ/.
- En los elementos suprasegmentales, se ha podido observar una mejora en todos los casos en comparación con los resultados que se obtuvieron en el pre-test, notándose esa evolución en especial en la acentuación y en la entonación.
- En el tratamiento de la pronunciación del pasado de los verbos regulares, los resultados revelan también una evolución positiva, lográndose una mayor comprensión de la aplicación de las reglas de pronunciación de las terminaciones de estos verbos. También se ha podido determinar que las terminaciones /t/ y /d/ son las que más causan problemas de distinción y articulación en los participantes, aunque se produjo una mejora considerable tras el tratamiento con la propuesta diseñada. Asimismo, la terminación /ɪd/ fue la que mejor resultado de articulación y aplicación obtuvo.
- En cuanto a la percepción del alumnado de la propuesta didáctica, se ha podido constatar a través del cuestionario **CUFAUF** que los participantes fueron conscientes de su proceso de enseñanza-aprendizaje realizado durante la implementación del proyecto, y apreciaron una mejora en su rendimiento fonético tras el mismo. Los elementos de la propuesta didáctica que resultaron más atractivos a los discentes fueron la realización del cortometraje y la metodología de trabajo en equipo por *unidades de rodaje*. Asimismo, la obra de *La isla del tesoro*, seleccionada para su lectura y adaptación, ha resultado relevante para el alumnado, llegando a comprender mejor la historia por medio de la realización del cortometraje. También, se reflejó el deseo de los participantes de una mayor duración del proyecto.

- En lo que se refiere a la percepción de la maestra especialista en LE Inglés acerca de la propuesta didáctica implementada, los datos recogidos en el cuestionario **CUFDUF** han sido positivos y alentadores. Los aspectos de nuestro proyecto que obtuvieron la máxima puntuación han sido lo referidos a la "metodología, actividades y recursos empleados", la "actitud y motivación de los discentes ante las actividades" y al "proceso de enseñanza-aprendizaje". Asimismo, la valoración general del proyecto que otorgó la maestra especialista en LE Inglés fue con la máxima puntuación. Los comentarios ofrecidos por la docente resaltaron el carácter positivo y beneficioso del proyecto, destacando ser una propuesta innovadora, globalizadora, interdisciplinar e integradora. Esto nos revela que el empleo de las técnicas cinematográficas como eje central de nuestra propuesta, resulta un recurso idóneo y atractivo para trabajar y mejorar la pronunciación de la lengua inglesa del alumnado.
- Algunos aspectos en común que hay que destacar por parte de los comentarios señalados por el alumnado y por la docente son la demanda de una mayor duración del proyecto y la necesidad de disponer de un mayor número de recursos digitales y de mejor calidad para un óptimo desarrollo de las actividades con TIC. La implementación de nuestra propuesta didáctica se realizó con los recursos disponibles que había en el centro, por lo que sería importante que se dotaran a los centros educativos con recursos adecuados para permitir un mejor desarrollo de la competencia digital en el alumnado, competencia básica ineludiblemente necesaria de adquirir en la sociedad actual en la que vivimos. Por otra parte, la presencia del área de Educación Plástica en el segundo tramo hubiera permitido un mejor desarrollo interdisciplinar de la propuesta, haciendo posible una mejor distribución de las actividades del proyecto y pudiendo explorar la realización del *storyboard* y el lenguaje visual de una forma más pausada y progresiva con los alumnos.

Como conclusión final de este estudio, queremos señalar que nuestro modelo didáctico ha sido diseñado con el fin de que los docentes de LE Inglés lo puedan llevar a la práctica en el aula de Primaria y puedan trabajar la competencia

fonológica, dándole su debido protagonismo al igual que otras competencias lingüísticas, y consiguiendo de esta manera resultados positivos en la producción oral de sus discentes.

En síntesis, la información obtenida en esta investigación, así como el procedimiento de trabajo seguido, puede servir en futuros estudios de esta naturaleza. Por ello, sería interesante y necesario llevar a cabo más investigaciones aplicando nuestra propuesta didáctica para conocer mejor los efectos durante un mayor periodo y el alcance de los resultados de su aplicación para mejorar la pronunciación en la LE Inglés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acquaroni Muñoz, R. (2004). La comprensión lectora. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 943-964). Madrid, España: SGEL.

Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid, España: McGraw-Hill.

Alcedo, Y., y Chacón, C. (2011). El Enfoque Lúdico como Estrategia Metodológica para Promover el Aprendizaje del Inglés en Niños de Educación Primaria. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, *23*(1), 69-76.

Alcober, J., Ruiz, S., y Valero, M. (2003). Evaluación de la implantación del aprendizaje basado en proyectos en la EPSC (2001-2003). *XI Congreso universitario de innovación educativa en enseñanzas técnicas.* Recuperado de https://ocw.upc.edu/sites/all/modules/ocw/estadistiques/download.php?file=14589/2011/1/54324/40149-3444.pdf

Aldridge, M. (1991). How the language grows up. *English Today*, *7*(1), 14. https://doi.org/10.1017/S0266078400005241

Amar, V. (2000). La alfabetización audiovisual a través de la educación con el cine. *Comunicar*, *15*, 141-149.

Ambròs, A., y Breu, R. (2007). *Cine y Educación. El cine en el aula de Primaria y Secundaria*. Barcelona (España): Editorial GRAÓ.

Ambròs, A., y Rovira, M. (2001). Tíntin y el cine. En G. Pujals Romea, M.C., Coll, M., Echazarreta, C., Martin, A., Solá, A., Ambrós, A., Figueras, N., Igualada, F., Pérez, M., Ramos, J.M., Rovira, M. & Vila, M. (Ed.), *Cine y literatura: relación y posibilidades didácticas* (pp. 209-224). Barcelona, España: HORSORI EDITORIAL, SL.

Amenós, J. (1998). Cine y literatura. Paralelismos y diferencias para el aula de E/LE. *Frecuencia-L*, 25-31.

American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*.

Aparicio, X., y Bairstow, D. (2016). Movie got your tongue? Effects of language switching on film reception. *International Journal of Multilingualism*, *13*(1), 106-119. https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1037306

Arciniegas, E., Faustino, C. C., y Matallana, S. (2005). La literatura y la enseñanza de lenguas. *Poligramas*, (22), 139-154.

Ariyani, D., Marbun, R., y Riyanti, D. (2013). Improving Students' Pronunciation By Using Reading Aloud in Junior High School. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, *2*(9), 1-9.

Arthur, P. (1999). Why use video? A teacher's perspective. *VSELT*, *2*(4), 4.

Asadbeigi, P., Mehrdad, A. G., y Ahmadi, D. (2016). Investigating the effect of teaching culture through movies on EFL learners' WTC (Willingness, illingness to communicate). *Modern Journal of Language Teaching Methods*, *6*(4), 342-357.

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

Atas, M. (2015). The Reduction of Speaking Anxiety in EFL Learners through Drama Techniques. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *176*, 961-969. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.565

Athiemoolam, L. (2004). Drama-in-Education and Its Effectiveness in English Second/Foreign Language Classes. *The First International Language Learning Conference (ILLC)*, 1-18. Recuperado de http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.497.7137&rep=rep1&type=pdf

Atli, I., y Bergil, A. S. (2012). The Effect of Pronunciation Instruction on Students' Overall Speaking Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *46*, 3665-3671. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.124

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

Ayala, J. A. (1989). *Murcia en el primer tercio del siglo XX*. Murcia, España: José Antonio Ayala.

Baddock, B. (1996). *Using Films in the English Class*. Hertfordshire, England: Prentice Hall International Edition.

Barker, C., Pistrang, N., y Elliott, R. (2016). Foundations of Quantitative Measurement. En *Research Methods in Clinical Psychology: An Introduction for Students and Practitioners* (pp. 50-72). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Barone, D. (2011). *Children's Literature in the Classroom: Engaging Lifelong Readers*. New York, USA: The Guildford Press.

Barrera, I. (2009). La importancia de enseñar fonética en el aula de inglés. *Innovación y experiencias educativas*, (23), 1-8.

Barrymore Film Center and Fort Lee Film Commission. (2019). Studios and Films. Recuperado 18 de junio de 2019, de https://www.barrymorefilmcenter.com/history

Barthes, R. (1992). Salir del cine. En R. Bathes (Ed.), *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces* (pp. 350-355). Barcelona, España: Paidós Comunicación.

Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, *1*.

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la Investigación–Acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, *35*(1), 1-10. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF

Bayeux Museum. (2018). Bayeux Tapestry. Recuperado 19 de enero de 2018, de https://www.bayeuxmuseum.com/en/the-bayeux-tapestry/discover-the-bayeux-tapestry/

Belmonte Serrano, J. (2001). Arturo Pérez-Reverte y sus relaciones con el cine. *Lenguaje y textos*, (17), 175-184.

Beltrán-Herrera, M. A., Andrade-Chávez, L. L., y Álvarez-Rojas, D. F. (2016).

Pronunciation Improvement in EFL Young Learners through Phonics Instruction. *Praxis*, *12*(12), 52-62. https://doi.org/10.21676/23897856.1847

Berglund, S. (2002). El deterioro de la educación pública en Estados Unidos y el papel del gobierno federal. *Cuadernos del Cendes [online]*, *19*(50), 129-151. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082002000200007&lng=es&nrm=iso

Birchenall, L. B., y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, *42*(2), 417-442. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i2.4985

Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., … Vilà, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla, S.A.

Blaise, C. (2003). Dialect Coaching for the Camera. *Voice and Speech Review*, *3*(1), 24-32. https://doi.org/10.1080/23268263.2003.10739374

Blasco, P. G., Blasco, M. G., Levites, M. R., Moreto, G., y Tysinger, J. W. (2011). Educating through movies: how Hollywood fosters reflection. *Creative Education*, *2*(3), 174-180.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., y Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, *26*(3-4), 369-398. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139

Breu, R., y Ambròs, A. (2011). *El cine en la escuela: propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. Barcelona (España): Editorial GRAÓ.

British Museum. (2018a). British Museum - Image gallery: The Codex Zouche-Nuttall. Recuperado 20 de enero de 2018, de https://research.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details/collection_image_gallery.aspx?assetid=50800001&objectid=662517&partid=1

British Museum. (2018b). British Museum - The Greenfield Papyrus. Recuperado 20 de enero de 2018, de

https://research.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?objectId=114900&partId=1

British Museum. (2018c). Mesopotamia. Recuperado 19 de enero de 2019, de https://www.britishmuseum.org/collection/galleries/mesopotamia

Brown, H. D. (2000). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, New York: Longman.

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

Buendía-García, F., Agustí-Melchor, M., Pérez-Guillot, C., Cerna, H., y Capitán, A. (2017). A Computer-based Framework to Process Audiometric Signals using the Tomatis Listening Test System. *Proceedings of the 14th International Joint Conference on e-Business and Telecommunications*, 25-34. https://doi.org/10.5220/0006431400250034

Burke, A. F., y O'Sullivan, J. (2002). *Stage by stage: A handbook for using drama in the second language classroom*. New Hampshire, USA: Heinemann Drama.

Calvo, Y. J. (2013). La enseñanza de la pronunciación del inglés en Galicia: una asignatura pendiente. En A. Cabedo Nebot, M. J. Aguilar Ruiz, & E. López-Navarro Vidal (Eds.), *Estudios de lingüística: investigaciones, propuestas y aplicaciones* (pp. 13-20). Valencia, España: Tecnolingüística, SL.

Calvo, Y. J. (2015). *The Teaching and Learning of English Pronunciation in Spain . An Analysis and Appraisal of Students ' and Teachers ' Views and Teaching Materials The Teaching and Learning of English Pronunciation in Spain . An Analysis and Appraisal of Students ' and Tea*. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago.

Cambridge University Press. (2017). Cambridge Monitor4. Europa ante el espejo. Recuperado 29 de septiembre de 2017, de http://www.cambridge.es/nosotros/cambridge-monitor/europa-ante-el-espejo

Campbell, D., y Stanley, J. (1995). *Diseño experimentales y cuasiexperimentales de la investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la Educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educ@ción. Revista Digital*, (143), 1-14. Recuperado de www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/.

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

Carkin, G. (2004). Drama for pronunciation. *Essential Teacher: Compleat Links*, *1*(5). Recuperado de https://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-1-issue-5-(winter-2004)/drama-for-pronunciation

Carney, N., y Foss, P. (2008). Student-produced video: two approaches. *English Teaching Forum*, *2*, 14-19.

Carracedo, C. (2009). Diez ideas para aplicar el cine en el aula. En N. Arriaga, R. Blasco, A. Codinach, A. M. Ducasse, S. González y Fernández-Corugedo, L. López-Fernández, … 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). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/16_aplicaciones_03.pdf

Carretero, R. (2013). Aprendizaje de idiomas en España: ¿Por qué nos cuesta tanto dominar el inglés? Recuperado 21 de junio de 2019, de HuffPost website: https://www.huffingtonpost.es/2013/03/02/aprendizaje-de-idiomas-en_n_2596657.html

Carroll, J. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. En K. C. Diller (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 83-118). Massachusetts, USA: Newbury House.

Castiñeiras, A., y Herrero, C. (1998). 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). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0820.pdf

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

Celce-Murcia, M. (2014). An Overview of Language Teaching Methods and Approaches. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 2-14). New York, USA: Heinle Cengage Learning.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., y Griner, B. (2010). *Teaching Pronunciation: a course book and reference guide* (2nd Ed.). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., y Griner, B. (2017). *Teaching Pronunciation: a Course Book and Reference Guide*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cenoz Iragui, M. J. (1993). Diferencias individuales en la adquisición del inglés. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, *9*, 27-35. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308209

Cerón Gómez, J. F. (1996). La exhibición cinematográfica en la Región de Murcia (1896-1996). *IMAFRONTE*, (11), 65-84. Recuperado de https://revistas.um.es/imafronte/article/view/39461

Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S.L.

Cerrillo, P., y García-Padrino, J. (1992). *Literatura Infantil y Enseñanza de la Literatura*. Cuenca (España): Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Estudios.

Chan, D., y Herrero, C. (2010). *Using film to teach languages: a teachers' toolkit for educators wanting to teach languages using film in the classroom, with a particular focus on Arabic, Mandarin, Italian and Urdu.* Recuperado de https://homemcr.org/media/toolkit-for-teachers-using-film-to-teach-languages/

Chaves, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, *25*(2), 59-65. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206

Chen, F. P. (2003). Shadow theaters of the world. *Asian Folklore Studies*, *62*(1), 25. Recuperado de https://search.proquest.com/artshumanities/docview/224531528/fulltextPDF/B7580E23DDB04A49PQ/1?accountid=17225

Cheng, H.F., y Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, *1*(1), 153-174. https://doi.org/10.2167/illt048.0

Chiu, Y. (2012). Can film dubbing projects facilitate EFL learners' acquisition of English pronunciation? *British Journal of Educational Technology*, *43*(1), 24-27. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01252.x

Chute, H. (2008). Comics as Literature? Reading Graphic Narrative. *PMLA: Modern Language Association*, *123*(2), 452-465. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/25501865

Çimenli, B. (2015). On Pronunciation Teaching and Semiotics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *199*, 634-640. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.590

Clarens Blanco, I. (2015). *La enseñanza de la lengua inglesa oral en ciclo superior de educación primaria.* (Universidad de Barcelona, Barcelona). Recuperado de http://www.tdx.cat/handle/10803/294033

Conard, F. (1992). *The Arts In Education and a Meta-Analysis*. Purdue University.

Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En *Centro Virtual Cervantes*. https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2

Cook, R. (2001). Peer-reviewed Article You've Got to be a Chameleon: Interviews with Leading Vocal Coaches. *Voice and Speech Review*, *2*(1), 155-168. https://doi.org/10.1080/23268263.2001.10761463

Copeman, P. (2012). Performing English: Adapting actor voice training techniques for TESOL to improve pronunciation intelligibility. *English Australia Journal*, *27*(2), 17-30.

Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, *20*(36), 152-168.

Corrales Salguero, A. (2010). La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas. *EmásF: revista digital de educación física*, (2), 41-53.

Corredor, P. (2017). *Historia del cómic*. Madrid, España: LIBSA.

Corvo, M. J. (2004). Historia y tradición de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (I): Antigüedad. *BABEL-AFIAL*, (13), 93-110.

Couper, G. (2006). The Short and long-term effects of pronunciation instruction. *Prospect : an Australian journal of TESOL*, *21*(1), 46-66.

Cuenca Villarín, M. (2000). Lenguas de compás acentual y lenguas de compás silábico: revisión teórica e implicaciones pedagógicas. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, (1), 41-54.

Cuñarro, L., y Finol, J. E. (2013). Semiótica del cómic: códigos y convenciones. *Signa*, (22), 267-290.

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

Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto n.º 198/2014, 5 de septiembre). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, n.º 206, 2014, 6 septiembre.

Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto n.º 220/2015, 2 de septiembre). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, n.º 203, 2015, 3 septiembre.

De la Madrid, J. C., Gubern, R., Seguín, J. C., Letamendi, J., Cánovas Belchí, J., Folgar de la Calle, J., … García Fernández, E. (1996). *Primeros tiempos del cinematógrafo en España*. Recuperado de https://books.google.es/books?id=KhSQ1Kt5qxcC&printsec=frontcover&hl=es&authuser=1#v=onepage&q&f=false

DeJesus, O. N. (2016). Integrating the Arts to Facilitate Second Language Learning. *Open Online Journal for Research and Education*, (5), 1-4. Recuperado de https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/325

Del Moral Pérez, M. E., Villalustre, L., y Neira, M. del R. (2016). Habilidades sociales y creativas promovidas con el diseño colaborativo de digital storytelling en el aula. *Digital Education Review*, (30), 30-52. Recuperado de http://revistes.ub.edu/index.php/der/

Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Dykinson.

Derwing, T. M., y Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Philadelphia, USA: John Benjamins Publishing Company.

Di Liscia, D. A. (2011). Johannes Kepler. En *Stranford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de https://stanford.library.sydney.edu.au/archives/sum2012/entries/kepler/

Dlaska, A., y Krekeler, C. (2013). The short-term effects of individual corrective feedback on L2 pronunciation. *System*, *41*(1), 25-37. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.005

Dobos, E. (2013). El uso del cine para desarrollar la competencia comunicativa e integrar la cultura en la clase de ELE. *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, *5*, 123-128. Budapest: Instituto Cervantes de Budapest.

Donaghy, K., y Xerri, D. (2017). *The Image in English Language Teaching*. Floriana, Malta: ELT Council.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, *78*(3), 273-284.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=8F-CGE-kFCwC&oi=fnd&pg=PA1&dq=DÖRNYEI,+Z.+“Motivational+Strategies+in+the+Language+Classroom”.+Cambridge+University+Press.+2001&ots=Gmm0jlVbC8&sig=vOCp64QL0G5onQM1112zcUiPtzw#v=onepage&q=DÖRNYEI%2C Z. “Motivation

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, *53*(S1), 3-32.

Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. *International handbook of English language teaching*, 719-731.

Dörnyei, Z., y Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. *Motivation and second language acquisition*, *23*, 399-432.

Dörnyei, Z., y Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, *4*, 43-69.

DRAE. (2019). Guion. Definición. Recuperado 17 de junio de 2020, de Diccionario de la Real Academia Española website: https://dle.rae.es/guion?m=form

Dryden, L., Egan, C., Dury, R., Benyon, D., y Grimes, H. (2018). The first illustrations for Treasure Island. Recuperado 26 de enero de 2018, de http://robert-louis-stevenson.org/first-illustrations-treasure-island/

Dryden, L., Egan, C., Dury, R., Benyon, D., y Grimes, H. (2020). In the Footsteps of RLS. Robert Louis Stevenson. Recuperado 6 de enero de 2020, de http://robert-louis-stevenson.org/in-the-footsteps-of-rls/

Dryden, L., Egan, C., Dury, R., Benyon, D., Grimes, H., y Milne, D. (2018). RLS Website. Gallery-Robert Louis Stevenson. Recuperado 22 de enero de 2018, de http://robert-louis-stevenson.org/galleryoverview/

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

Dundar, S. (2013). Nine Drama Activities for Foreign Language Classrooms: Benefits and Challenges. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.206

Durán, J. M., Almeida de Freitas, L. M., y de Assis Barreto, T. (2007). Actividades con el cine para la clase de ELE (I. de C. de R. de Janeiro, Ed.). *Actas del IV simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*, pp. 432-438. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/46_maresma-almeida-assis.pdf

Education First. (2019a). *Education First: English Proficiency Index 2019*. Recuperado de https://www.ef.com/wwen/epi/downloads/

Education First. (2019b). EF EPI 2019 – Índice del EF English Proficiency – España. Recuperado de http://www.ef.com.es/epi/regions/europe/spain/

Eguren, C. J., y Machín, L. M. (2019). El legado de Hogwarts : la escuela de magia como recurso de identificación en la literatura y el cine juvenil. *Catalejos*, *8*(4), 136-159. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3200/3347

El País. (2015). Pérez-Reverte alaba a los actores y critica a la producción de 'Alatriste'. Recuperado 7 de enero de 2018, de https://elpais.com/cultura/2015/01/08/television/1420711662_779506.html

Elhazaz, P. (2018). Análisis de errores de pronunciación y fluidez en la lectura oral en un corpus de habla leída de aprendices españoles de inglés como lengua extranjera. *Procesamiento de Lenguaje Natural*, (61), 91-98. https://doi.org/10.26342/2018-61-10

Elliott, A. (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

Escamilla, A. (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza, España: Edelvives.

Estaire, S. (2011). PRINCIPIOS BÁSICOS Y APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE MEDIANTE TAREAS. *Marco ELE: Revista de didáctico español como lengua extranjera*, (12), 1-19.

Estaire, S., y Zanón, J. (1994). *Planning Classwork. A Task-based Approach*. Oxford, UK: Heinemann.

Ezra, E. (2000). *Georges Méliès*. Manchester, England: Manchester University Press.

Ferrández García, J. I. (2016, noviembre 27). El Brillante, cine y espectáculos. *La Opinión de Murcia*. Recuperado de https://www.laopiniondemurcia.es/cartagena/2016/11/27/brillante-cine-espectaculos/786298.html

Fiori, V., Cipollari, S., Caltagirone, C., y Marangolo, P. (2014). «If two witches would watch two watches, which witch would watch which watch?» tDCS over the left frontal region modulates tongue twister repetition in healthy subjects. *Neuroscience*, *256*, 195-200. https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2013.10.048

Frutos Esteban, F. J. (2008). De la cámara oscura a la cinematografía: Tres siglos de tecnología al servicio de la creación visual. *Área Abierta. Revista de comunicación audiovisual y publicitaria*, (19). Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110980/1/2008. De la cámara oscura a la cinematografía tres siglos de tecnología al servicio de la creación visual.PDF

Frutos Esteban, F. J. (2010). *Los ecos de una lámpara maravillosa: la linterna mágica en su contexto mediático*. Recuperado de https://books.google.es/books?id=jzrnAEBRhPkC

Gajdusek, L. (1988). Toward Wider Use of Literature in ESL: Why and How. *TESOL Quarterly*, *22*(2), 227. https://doi.org/10.2307/3586935

Galazzi, E. (1989). Les Institutions Linguistiques Internationales. Section 1: L'association phonétique internationale. En S. Auroux (Ed.), *Historie des idées linguistiques. L'hégémonie du comparatisme* (pp. 499-516). Belgique: Pierre Mardaga.

García-Varcálcel Muñoz-Repiso, A., y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, *35*(1), 113-131. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811

García Fernández, A. S. (2005). *Cines y teatros de Cartagena: su historia*. Cartagena, España: Áglaya.

García Morales, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación*, *1*, 1-12.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York, USA: Basic Books.

Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, (8), 9-20. Recuperado de http://hdl.handle.net/10481/31616

Gimferrer, P. (2016). *Cine y literatura*. Barcelona, España: Austral.

Girard, D., Ellis, G., y Brewster, J. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. English, UK: Penguin English.

González, M. (2015). Cine y literatura para el aprendizaje de las competencias básicas: vínculos semióticos y educativos. *Educatio Siglo XXI*, *33*(1), 175-194. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/j/222551

González Pérez, J., y Nieto Martín, S. (2001). Investigación y didáctica sobre los valores en la literatura infantil. Un ejemplo... La isla del tesoro. *Enseñanza*, (19), 141-164.

Gragg, G. B. (2006). Babylonian Grammatical Texts. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics* (pp. 639-642). https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/01341-9

Gray, W. (2004). *Robert Louis Stevenson: A Literary Life*. New York, USA: Palgrave Macmillan.

Guilloteaux, M., y Dörnyei, Z. (2008). Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly*, *42*(1), 55-77. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x

Gültekin, M. (2005). The Effect of Project Based Learning on Learning Outcomes in the 5th Grade Social Studies Course in Primary Education. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, *5*(2), 548-556.

Gutiérrez, F. (2010). Aprendizaje/enseñanza del ritmo inglés en la Educación Primaria y Secundaria. *Porta Linguarum*, (13), 197-212.

Guzmán, P. (2018). La multimodalidad en el aula de Lenguas Extranjeras a través de las novelas gráficas. *III Jornadas de Literatura para Niñ@s y su Enseñanza*, 1-8. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87024

Hardison, D. M., y Sonchaeng, C. (2005). Theatre voice training and technology in teaching oral skills: Integrating the components of a speech event. *System*, *33*(4), 593-608. https://doi.org/10.1016/j.system.2005.02.001

Harmer, J. (2015). *The Practise of English Language Teaching*. London, England: Pearson Education Limited.

Harrington, E. (1967). La historia del cine. *Sucesos. Grandes Reportajes a la Historia del Mundo*, (10), 1-246.

Henry, A., Dörnyei, Z., y Davydenko, S. (2015). The Anatomy of Directed Motivational Currents: Exploring Intense and Enduring Periods of L2 Motivation. *Modern Language Journal*, *99*(2), 329-345. https://doi.org/10.1111/modl.12214

Hermann, A. (2015). Narrativas digitales como didácticas y estrategias de aprendizaje en los procesos de asimilación y retención del conocimiento. *Sophia*, *1*(19), 253-269. https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.12

Herrero, C., y Vanderschelden, I. (2019). *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-led Teaching*. United Kingdom: Multilingual Matters.

Hickey, R. (2005). Fuaimeanna_na_Gaeilge - The Sounds of Irish. Recuperado 8 de junio de 2020, de https://www.uni-due.de/FnG/index.html

Hill, P., y Herbert, S. (1998). Eadweard Muybridge and the Kingston Museum Bequest. *Film History*, *10*(1), 98-107. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/3815404

Hirst, D. (2010). Sample articles from Le Maître Phonétique. *Journal of the International Phonetic Association*, *40*. https://doi.org/10.1017/S0025100310000150

Howatt, A. (2006). Language Teaching: History. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics* (pp. 634-646). https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/01325-0

Howatt, A., y Smith, R. (2014). The history of teaching English as a Foreign language, from a British and European perspective. *Language & History*, *57*(1), 75-95.

Hurtado Melgoza, A. L., y Hurtado Espinosa, C. L. (2015). *La toma de decisiones en investigación educativa con SPSS*. México: Qartuppi.

Hurtado, P., y Santón, M. T. (1992). Teorías sobre el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Influencia del español en el aprendizaje del inglés. *Ensayos: Revista de la Facultad de Albacete*, (7), 183-192.

Hurwitz, B. (1984). Translations of passages from the two editions of Athanasius Kircher's Ars Magna Lucis et Umbrae. *Quarterly Review of Film Studies*, *9*(1), 70-73. https://doi.org/10.1080/10509208409361191

Huyck, E. T. (1975). Teaching for Behavioral Change. *The Humanist Educator*, *14*(1), 12-21. https://doi.org/10.1002/j.2164-6163.1975.tb00003.x

Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Madrid: Edelsa.

Imbernón-Pérez, V. (2016). *El cine en el aula de Secundaria: un recurso para la mejora de la adquisición de la pronunciación inglesa* (Universidad Católica de Murcia). Recuperado de http://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/2015/TFM_VIP.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Imbernón-Pérez, V. (2019). 'This is Hollywood: ready, steady and action!'An educational project to improve the English pronunciation at Secondary Education'. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, *28*, 59-75. https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2019.266

Infante, M. (2018). Cinema experiences at school: assemblages as encounters with subjectivities. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(3), 252-267. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362481

Ismaili, M. (2013). The Effectiveness of Using Movies in the EFL Classroom – A Study Conducted at South East European University. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *2*(4), 121-132. https://doi.org/10.5901/ajis.2012.v2n4p121

Jang, J., y Lee, J. (2015). Comparing two types of explicit pronunciation instructions on second language accentedness. *Linguistic Research*, *32*(special-edition), 15-32.

Jarvis, L., Odell, K., y Troiano, M. (2002). *Role-Playing as a Teaching Strategy*. 1-6. Recuperado de http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.550.2518&rep=rep1&type=pdf

Jiménez Catalán, R. (1996). Psicología evolutiva y aprendizaje de inglés en Primaria. *Revista de psicodidáctica*, (2), 65-80. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.363

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative Learning Work . *THEORY INTO PRACTICE*, *38*, 67-73.

Kaldi, S., Filippatou, D., y Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: Effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13*, *39*(1), 35-47. https://doi.org/10.1080/03004270903179538

Kardash, C. A. M., y Wright, L. (1986). Does Creative Drama Benefit Elementary School Students: A Meta-Analysis. *Youth Theatre Journal*, *1*(3), 11-18.

Kasper, G., y Dahl, M. (1991). Research Methods in Interlanguage Pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, *13*(2), 215-247. https://doi.org/10.1017/S0272263100009955

Kebble, P. (2008). Making movies: An integrated skills task for motivating ESL learners. *English Australia Journal*, *24*(2), 16-26.

Kelly, G. (2000). *How to Teach Pronunciation*. England, United Kingdom: Pearson Education Limited.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Laertes.

Kennedy, S., y Trofimovich, P. (2010). Language awareness and second language pronunciation: a classroom study. *Language Awareness*, *19*(3), 171-185. https://doi.org/10.1080/09658416.2010.486439

Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. New York, USA: Longman Group UK Limited.

Kircher, A. (1671). *Ars magna lucis et umbrae*. Recuperado de https://archive.org/details/athanasiikirche00kirc/page/n7/mode/2up

Kirchheimer, M. S. (2013). Temporalidades del dibujo animado. *Letra, imagen, sonido L.I.S. Ciudad mediatizada*, (9), 73-84. Recuperado de http://revistalis.com.ar/index.php/lis/article/view/123/121

Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, *34*(3), 59-80. Recuperado de https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html

Koszarski, R. (1998). Film, Phorography and Television. *Film History*, *10*(2), 115-117. Recuperado de https://about.jstor.org/terms

Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence. *Language learning*, *23*(1), 63-74.

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

Krashen, S. (2009). Anything but Reading. *Language Learning*, *37*(5), 19-25.

Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London, England: Hodder Arnold Publication.

Kuhn, A., y Westwell, G. (2012). *A Dictionary of Film Studies*. https://doi.org/10.1093/acref/9780199587261.001.0001

Labertville Free Public Library. (2018). In the South Seas-Map. Recuperado 22 de enero de 2018, de http://catalog.lambertvillelibrary.org/texts/English/stevenson/sseas/resources/RLS_South_Seas_Map.jpg

Larmer, J., y Mergendoller, J. R. (2010a). 8 Essentials for Learning. *Educational Leadership*, *68*(1), 52-55.

Larmer, J., y Mergendoller, J. R. (2010b). The Main Course, Not Dessert. *Buck Institute for Education*, 1-4.

Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Ediciones Experiencia.

Launay, F., y Hingley, P. D. (2005). Jules Janssen's 'Revolver Photographique' and its British Derivative, 'the Janssen Slide'. *Journal for the History of Astronomy*, *36*(1), 57-79. https://doi.org/10.1177/002182860503600107

Lázaro Ibarrola, A. (2007). Enseñanza de la lectura a través de phonics en el aula de Lengua Extranjera de Educación Primaria. *Porta Linguarum*, (8), 153-167. https://doi.org/http://hdl.handle.net/10481/31625

Lázaro Ibarrola, A. (2011). Imitating English Oral Texts: A Useful Tool to Learn English Pronunciation. *Porta Linguarum*, (16), 49-63. Recuperado de https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=4&SID=E5jXTTWL7P27mITpXOG&page=1&doc=7

Lee, J., Jang, J., y Plonsky, L. (2015). The Effectiveness of Second Language Pronunciation Instruction: A Meta-Analysis. *Applied Linguistics*, *36*(3), 345-366. https://doi.org/10.1093/applin/amu040

Lee, W. J., y Choi, I. S. (2015). Using Movies in the EFL classroom. *Korea Science & Art Forum*, *22*, 267-274. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17548/ksaf.2015.12.22.267

León, O., y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación* (3.ª Edició). Madrid (España): McGraw-Hill.

Levis, J. M., y Grant, L. (2003). Integrating Pronunciation Into ESL / EFL Classrooms. *TESOL Journal*, *12*(2), 13-19.

Levis, J. M., Sonsaat, S., Link, S., y Barriuso, T. A. (2016). Native and Nonnative Teachers of L2 Pronunciation: Effects on Learner Performance. *TESOL Quarterly*, *50*(4), 894-931. https://doi.org/10.1002/tesq.272

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado, n.º 295*, 2013, 10 diciembre.

Liu, J. (2004). Effects of Comic Strips on L2 Learners' Reading Comprehension. *TESOL Quarterly*, *38*(2), 225. https://doi.org/10.2307/3588379

Long, M. H.. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. En K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 77-99). London, England: Multilingual Matters.

Lorente, T. (1990). El lenguaje del cómic. *Didáctica. Lengua y literatura*, (2), 141-160. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=906204

Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: La Psicología Socio-histórica. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, *10*(2), 10.

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, Las Palmas de Gran Canaria*, (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 abiertos ya distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *2*(2), 40-58.

MacIntyre, P. D., Dornyei, Z., Clement, R., y Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, *82*(4), 545. https://doi.org/10.2307/330224

Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En M. E. García Sánchez & M. S. Salaberri (Eds.), *Metodología de investigación en el área de filología inglesa.* (pp. 11-45). Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones.

Mahmoodi-Shahrebabaki, M., y Mahmoodi, Z. (2015). Attitude of Iranian EFL Learners and Teachers Towards Using Movie Clips in Teaching Idioms. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, *5*(1), 202-210.

Marco Tello, P. (1995). Educación artística y preadolescencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (24), 99-111.

Martín, A., y Rodríguez, S. (2015). Motivación en alumnos de Primaria en aulas con metodología basada en proyectos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (1), 58-62. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.314

Martín Jiménez, A. (1994). Géneros literarios, artes audivisuales y representación de mundos. En J. Á. Fernández Roca, C. J. Gómez Blanco, & J. M. Paz Gago (Eds.), *Semiótica y modernidad: actas del V Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, La Coruña, 3-5 de diciembre de 1992* (pp. 525-536). La Coruña, España: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.

Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, *5*, 54-70.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva (España): Grupo Comunicar.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2018a). Alice Guy-Blaché: Pionera de la narrativa cinematográfica, de la dirección de películas y de otras aplicaciones técnicas al cine. Recuperado 23 de septiembre de 2018, de http://educomunicacion.es/cineyeducacion/figurasaliceguy.htm

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2018b). Figuras de cine: Lotte Reiniger, pionera en el cine de animación. Recuperado 28 de septiembre de 2018, de http://educomunicacion.es/cineyeducacion/figuraslottereiniger.htm

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2018c). Lenguaje del cine: tipos de plano. Los movimientos en el cine. Recuperado 27 de junio de 2018, de http://educomunicacion.es/cineyeducacion/tiposdeplano.htm

Maza, A. E. (2013). Un acercamiento al cómic : origen, desarrollo y potencialidades. *Perspectivas docentes*, *50*, 12-16. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349272

McArthur, T. (1992). *The Oxford Companion to the English Language*. New York, USA: Oxford University Press.

McCloud, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York, USA: Kitchen Sink Press.

McCroskey, J., y Richmond, V. (1990). Willingness to Communicate: A Cognitive View. *Journal of Social Behaviour and Personality*, *5*(2), 19-37.

Mckay, S. L. (2001). Literature as Content for ESL/EFL. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 319-332). Boston, USA: Heinle & Heinle.

McMaman, A. (2006). *Alice Guy Blaché*. Plot Ediciones.

Mehew, E. (2001). *Selected letters of Robert Louis Stevenson*. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=h269hZQCyHoC&oi=fnd&pg=PR7&dq=robert+louis+stevenson+&ots=GnBXzfKgM9&sig=eDg3b1BqyrItnDg8C8HFppcdPII#v=onepage&q&f=false

Meier, P. (2010). *Accents & Dialects For Stage & Screen*. United States: Paul Meier Dialect Services.

Meier, P. (2018). Received Pronunciation 1 | IDEA International Dialects of English Archive. Recuperado 26 de junio de 2018, de https://www.dialectsarchive.com/received-pronunciation-1

Mendelson, M. (2010). Can Long John Silver Save the Humanities? *Children's Literature in Education*, *41*(4), 340-354. https://doi.org/10.1007/s10583-010-9113-0

Millán-Vázquez de la Torre, M. G., Santos-Pita, M. del P., y Pérez-Naranjo, L. (2015). Análisis del mercado laboral femenino en España: Evolución y factores socioeconómicos determinantes del empleo. *Papeles de Poblacion*, *21*(84), 197-225. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-74252015000200008&script=sci_arttext#t2

Mínguez, N. (1998). *La novela y el cine: análisis comparado de dos discursos narrativos*. Valencia: Ediciones de la Mirada.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2012a). *Estudio europeo de competencia lingüística EECL. VOLUMEN I. INFORME ESPAÑOL*. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumeni.pdf?documentId=0901e72b813ac515

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2012b). *Estudio europeo de competencia lingüística EECL. VOLUMEN II. ANÁLISIS DE EXPERTOS*. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumenii.pdf?documentId=0901e72b813ac516

Monich, T. (2007). What I Do: Dialect Coach. *Sight and Sound*, *17*(9). Recuperado de https://search.proquest.com/docview/237117325?accountid=17225

Moreno, M. (2011). L'actualitat tecnocientífica en el cinema dels orígens: els films d'Edison i l'electromagnetisme. *Ponències i comunicacions del VIII Seminari sobre els Antecedents i Orígens del Cinema*, 113-118. Recuperado de https://upcommons.upc.edu/handle/2117/14645

Moya Guijarro, A. J. (2003). La adquisición/aprendizaje de la pronunciación, del vocabulario y de las estructuras interrogativas en lengua inglesa: un estudio por edades. *Didáctica (Lengua y literatura)*, (15), 161-177. https://doi.org/10.5209/DIDA.20331

Moya Guijarro, A. J., y Jiménez Puado, M. J. (2004). El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. *Lenguaje y Textos*, (22), 63-80.

Muñiz-Cachón, C. (2016). *La notación prosódica en Le Maître Phonétique*.

Muñoz, C., Tragant, E., y Torras, M. R. (2010). Los inicios de la producción oral en lengua extranjera de alumnos de primaria en Europa. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (10), 11-39.

Muñoz Zielinski, M. (1985). *Inicios del espectáculo cinematográfico en la región murciana (1896-1907)*. Murcia, España: Academia Alfonso X El Sabio.

Nabaskues, I. (2018). Law, Crime, Morals, and Sense of Justice in Treasure Island. *Oñati Socio-legal Series*, *8*(7), 1001-1019. https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-0983

Nasr, N. (2001). The use of poetry in TEFL: Literature in the new Lebanese curriculum. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, (24), 345-364.

Navarro Durán, R. (2006). ¿Por qué adaptar a los clásicos? *Tk*, (18), 17-26.

Needlands, J. (2002). *Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Practice*. United Kingdom: Heinemann Educational Publishers.

Newbery, J. (1791). *Mother Goose's Melody or, Sonnets for the Cradle*. Recuperado de https://archive.org/details/mothergoosesmelo00pridiala/page/n27

Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult: defining children's literature*. Baltimore, USA: The Johns Hopkins University Press.

Nodelman, P., y Reimer, M. (2003). *The pleasures of children's literature*. Boston, USA: Allyn and Bacon.

Nordin, N., Sharif, N., Fong, N. S., Mansor, W., y Zakaria, M. (2012). Fulfilling the Tasks of Reading, Writing, Speaking and Listening through Drama Workshop. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *66*, 196-202. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.261

Norris, J. M. (2009). Task-based teaching and testing. En Michel H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 578-594). https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch30

Novasyari, R. (2019). Significant Roles Of Children ' s Literature In EFL. *Jurnal Global Expert*, *8*(1), 8-14.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Núñez, L., y Navarro, M. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, (19), 225-252. https://doi.org/10.14201/ted.3262

Pagán Pérez, A. (1993). Los comienzos del cine sonoro, Cartagena habla. Recuperado 31 de diciembre de 2018, de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes website: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-comienzos-del-cine-sonoro-cartagena-habla--0/html/ff8b39f8-82b1-11df-acc7-002185ce6064_7.html

Palau, I., y Rojo, E. (2013). Fidelidad y traición: la intermedialidad entre novela gráfica y cine. *L'Atalante*, (16), 42-48.

Pardo Díaz, M. I. (2000). Integración de destrezas en la producción de un cortometraje en la clase de E/LE. En M. A. Martín Zorraquino & D. P. Cristina (Eds.), *XI Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 875-880). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0875.pdf

Paré, C. (2016). *Diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico basado en el cómic francófono para el aula de francés, lengua extranjera de Educación Primaria*. Universidad de Murcia.

Paré, C., y Soto-Pallarés, C. (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, *16*(1), 134-143. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1300

Paredes Orejudo, S. (2017). Método Phonics. *Campus Educación. Revista digital docente.*, (6), 19-22.

Passy, P., y Jones, D. (1912). History and Aims of the Association. *Le Maître Phonétique*, *27*(9/10), 1-3. Recuperado de https://archive.org/details/principlesofinte00inteuoft/page/2

Pérez-Guillot, C. (2020). Neurosensory Auditory Stimulation and English as a Medium of Instruction. En M. L. Carrió-Pastor (Ed.), *Internationalising Learning in Higher Education* (pp. 201-226). https://doi.org/10.1007/978-3-030-21587-3_10

Pérez-Guillot, C., y Conejero, M. (2019). Improving EFL understanding and speaking skills in higher education. En F. Olmo Cazevieille, M. L. Carrió Pastor, F. Romero Forteza, H. Skorczynska Sznajder, & I. Tamarit Vallés (Eds.), *Estudios de lingüística aplicada III* (pp. 37-45). Recuperado de https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/118524/Olmo?sequence=1#page=37

Pérez Parejo, R. (2010). Cine y Educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas. *II Congrés Internacional de Didàctiques*. Recuperado de http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADESFINALS/111.pdf

Pérez Rojas, J. (1993). *Cartagena 1874-1936 (transformación urbana y arquitectura)*. Murcia, España: Editora Regional de Murcia.

Pérez Vallejo, M. (2010). El cine como recurso educativo. *Innovación y experiencias educativas*, (30), 1-10.

Perumal, R. (2014). Reading Movies, Watching Novels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *123*, 353-360. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1433

Pino, M., y Rodríguez, B. (2006). Análisis de los principios metodológicos que fundamentan la enseñanza del inglés como segunda lengua en Educación Infantil. *Enseñanza & Teaching*, *24*, 131-155.

Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Languages*. England, UK: Palgrave Macmillan.

Pinter, A. (2017). *Teaching Young Language Learners*. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0BvzDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT16&dq=pinter+2006+teaching+young+language+learners&ots=ezinmUz-c-&sig=zdqfx3y4Ci9bbV_kWB-fT6d32O0#v=onepage&q=chomsky&f=false

Pizarro, G., y Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, *2*(48), 209-225.

Podlozny, A. (2000). Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link. *Journal of Aesthetic Education*, *34*(3/4), 239-275. https://doi.org/10.2307/3333644

Poonpon, K. (2017). Enhancing English Skills Through Project-Based Learning. *The English Teacher*, *40*, 1-10.

Poorman, P. B. (2002). Biography and Role Playing: Fostering Empathy in Abnormal Psychology. *Teaching of Psychology*, *29*(1), 32-36. https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2901_08

Posner, M., Rothbart, M. K., Sheese, B. E., y Kieras, J. (2008). How Arts Training Influences Cognition. En *Learning, Arts, and the Brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition* (pp. 1-10). Recuperado de http://utoronto.academia.edu/LauraAnnPetitto/Papers/292942/Petitto_L.A._2008_._Arts_Education_the_Brain_and_Language._In_the_Arts_and_Cognition_Monograph_The_Dana_Consortium_Report_on_Arts_and_Cognition._New_York_Dana_Press_pp._93-104

Pourhosein Gilakjani, A. (2011). A Study on the Situation of Pronunciation Instruction in ESL/EFL Classrooms. *Journal of Studies in Education*, *1*(1). https://doi.org/10.5296/jse.v1i1.924

Pourhosein Gilakjani, A. (2012). The Significance of Pronunciation in English Language Teaching. *English Language Teaching*, *5*. https://doi.org/10.5539/elt.v5n4p96

Pozuelo Yvancos, J. M. (1988). Teoría de los géneros y Poética normativa. En J. M. Pozuelo Yvancos (Ed.), *Del Formalismo a la Neorretórica* (pp. 69-80). Madrid, España: Taurus.

Prado-Aragonés, J. (1995). Aprender a narrar con el cómic. *Comunicar*, (5), 73-79. https://doi.org/10.3916/C05-1995-14

Qiang, N., Hai, T., y Wolff, M. (2007). China EFL: Teaching with movies. *English Today*, *23*(2), 39-46. https://doi.org/10.1017/S0266078407002076

Quijada, J. A., y Madrid, D. (1999). Técnicas Experimentadas en el Aula para la Evaluación de la Pronunciación de la L2. En T. Harris & I. Sanz (Eds.), *Jornadas de GRETA: ELT Through the Looking Glass*. Recuperado de http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Fonetica-Quijada.pdf

Quijada, J. A. (1998). *Estudio experimental sobre la enseñanza explícita de la pronunciación inglesa en el tercer ciclo de Educación Primaria*. Universidad Granada.

Raphael, B. (1984). Preparing a cast for a dialect show. *Communication Education*, *33*(1), 43-51. https://doi.org/10.1080/03634528409384716

Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (Real Decreto 126/2014, 25 de febrero). *Boletín Oficial del Estado*, n. º52, 2014, 1 marzo.

Rebollo, S. (2009). Aprendizaje basado en proyectos. *Innovación y experiencias educativas*, (24), 1-6.

Reina Arévalo, E. A. (2010). The use of songs as a tool to work on listening and culture in EFL classes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (15), 121-138.

Richards, J. C. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching Journal*, *25*(3), 204-219.

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid (España): Cambridge University Press.

Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona, España: Eureca Media.

Rodríguez Durán, A. (2015). 10 planos básicos de encuadre que debes conocer. Recuperado 8 de julio de 2018, de september 8, 2015 website: https://www.paredro.com/10-planos-basicos-de-encuadre-que-debes-conocer/

Rodríguez, F. (2013). La noción de género literario en la teoría de la recepción de Hans Robert Jauss. *Revista Comunicación*, *11*(2), 1-9. https://doi.org/https://doi.org/10.18845/rc.v11i2.1274

Rodríguez, I., y Sandier, P. (1887). Instituciones oratorias por Marco Fabio Quintiliano. Recuperado 8 de diciembre de 2018, de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes website: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/instituciones-oratorias--0/html/fffbc2d6-82b1-11df-acc7-002185ce6064_41.html

Rodríguez, M. P. (2016). Errores frecuentes en la pronunciación inglesa del pasado de los verbos regulares. *EAC*, (6), 8-17. Recuperado de https://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac/article/view/269

Rostam Shirazi, R., Hesabi, A., y Simin, S. (2016). Effects of pedagogical movie English subtitles on EFL learners' vocabulary improvement. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, *5*(2), 47-56. https://doi.org/10.5861/ijrsll.2015.1237

Ruiz, S., Cervera, V., y Rodríguez, A. (1998). *El compás de los sentidos:(cine y estética)*. Murcia: EDITUM.

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

Sabariego, M., y Bisquerra, R. (2016a). El proceso de investigación (parte 1). En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 87-122). Madrid, España: La Muralla, S.A.

Sabariego, M., y Bisquerra, R. (2016b). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En *Metodología de la investigación educativa* (5ª Edición, pp. 37-47). Barcelona, España: La Muralla, S.A.

Sánchez, A. (2000). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico* (2º). Madrid, España: SGEL.

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid, España: SGEL.

Sánchez Benedito, F. (2004). *Manual de pronunciación inglesa comparada con la española*. Granada, España: Editorial COMARES, S.L.

Sánchez, M. E. G., y Vargas, M. L. C. (2013). Factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos en el aula de inglés: análisis empírico. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (19), 275-298.

Sánchez Morrillas, C. (2018). Historia de la literatura infantil y juvenil: Europa y España. En E. Del PilarJiménez-Pérez & S. Fabregat Barrios (Eds.), *La literatura infantil y juvenil: investigaciones* (pp. 11-22). Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S.L.

Sánchez Noriega, J. L. (2018). *Historia del Cine: Teorías, estética, géneros*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Sanz González, F. (1999). Las rimas tradicionales inglesas y la enseñanza del ritmo del inglés oral en Primaria. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (11), 123-144.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *10*(3), 209-232. https://doi.org/https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209

Selinker, L., y Lamendella, J. T. (1978). Two perspectives on fossilization in interlanguage learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, *3*(2), 143-191. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/43136004

Shamsaddini, M. R., Ghanbari, B., y Nematizadeh, S. (2014). The effect of watching movies with and without subtitles on iranian EFL learners' listening comprehension. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, *4*(2), 168-177.

Shaw, D., y Sved, R. (2018a). Let's dream. En *High Five! 6: Activity Book* (pp. 80-88). London, England: Macmillan.

Shaw, D., y Sved, R. (2018b). Let's dream. En *High Five! 6: Pupil's Book* (pp. 86-93). London, England: Macmillan.

Silver, G. A., y Silver, M. L. (1989). *Systems analysis and design*. New York, USA: Addison-Wesley.

Simpson, A. J. (2015). How to use songs in the English language classroom. British Council. Recuperado 17 de diciembre de 2018, de https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-songs-english-language-classroom

Singer, B. (1988). Early Home Cinema and the Edison Home Projecting Kinetoscope. *Film History*, *2*(1), 37-69. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/10.2307/3814949

Smith, A. (2001). *Alhacen's Theory of Visual Perception: A Critical Edition, with English Translation and Commentary, of the First Three Books of Alhacen's De Aspectibus, the Medieval Latin Versión of Ibn-al Haytham's Kitāb al-Manāẓir* (Vol. 91). Philadelphia, USA: American Philosophical Society.

Smith, A. (2004). What is the history of medieval optics really about? *Proceedings of the American Philosophical Society*, *148*(2), 180-193.

Soler, B. (2014). Digital Storytelling: A Case Study of the Creation, and Narration of a Story by EFL Learners. *Digital Education Review*, (26), 74-84. Recuperado de http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11582/pdf

Sougez, M.-L. (2011). *Historia de la Fotografía* (Cuadernos). Madrid (España): Ediciones Cátedra.

Stevens, R. (2015). Role-play and student engagement: reflections from the classroom. *Teaching in Higher Education*, *20*(5), 481-492. https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1020778

Stevenson, R.L. (1883). *Treasure Island*. Recuperado de https://archive.org/details/islandtreasure00stevrich/page/n7

Stevenson, R.L. (1907). *The Letters of Robert Louis Stevenson to his Family and Friends. Volume I* (S. Colvin, Ed.). Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra/the-letters-of-robert-louis-stevenson-to-his-family-and-friends/

Stevenson, R.L. (2015). *Vivir*. Madrid, España: Páginas de Espuma.

Stevenson, R. L., Coleman, W., Perrin, P., y Rebis, G. (2014). *Treasure Island (Graphic Revolve: Common Core Editions)*. Minnesota, USA: Stone Arc Books.

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 SM.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). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_40.pdf

Suwartono, S. (2014). Enhancing the Pronunciation of English Suprasegmental Features Through Reflective Learning Method. *TEFLIN Journal*, *25*(1), 80-93. https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v25i1/80-93

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. M. Gass & C. P. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, USA: Newbury House.

Talaván, N., y Ávila-Cabrera, J. J. (2015). Audiovisual reception and MALL: adapting technology to real needs. *Porta Linguarum*, (24), 33-46.

Taylor, D. S. (1981). Non-native speakers and the rhythm of english. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *19*(1-4), 219-226. https://doi.org/10.1515/iral.1981.19.1-4.219

Temur, M. (2015). Teaching english via «scenario building technique»: A case study in Turkey. *International Conference on New Horizons in Education (INTE)*, *3/4*, 547-551. Recuperado de https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84957545492&partnerID=40&md5=550783da5890dc86e5f34783458684d2

TezukaInEnglish. (2018). Tezuka In English Blog. Recuperado 21 de enero de 2018, de http://tezukainenglish.com/wp/?cat=269

The British Psychological Society. (2018). *Code of Ethics and Conduct*. Recuperado de www.bps.org.uk.

The Latin Library. (s. f.). M. TVLLI CICERONIS DE ORATORE AD QVINTVM FRATREM LIBER PRIMVS. Recuperado 8 de diciembre de 2018, de The Classics Page website: http://www.thelatinlibrary.com/cicero/oratore1.shtml#31

The Motion Picture Association of America. (2019). *Theme Report 2019: A comprehensive analysis and survey of the theatrical and home/mobile entertainment market environment for 2019*. Recuperado de https://www.motionpictures.org/research-docs/2019-theme-report/

The Robert Louis Stevenson Museum. (2018). R. L. Stevenson Museum. Recuperado 25 de enero de 2018, de http://rlsmuseum.org/

Torras Cherta, M. R. (1997). *Una propuesta didáctica para la enseñanza del inglés en la escuela primaria*. 79-97.

Torres-Toukoumidis, Á., y Romero-Rodríguez, L. (2019). Gamificación, simulación, juegos serios y aprendizaje basado en juegos. En Á. Torres-Toukoumidis, L. M. Romero-Rodríguez, & J. P. Salgado Guerrero (Eds.), *Juegos y sociedad: desde la interacción a la inmersión para el cambio social* (pp. 113-121). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.

Tsiplakides, I. (2009). Project-Based Learning in the Teaching of English as A Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice. *English Language Teaching*, *2*(3), 113-119.

Tuncay, H. (2014). An integrated skills approach using feature movies in EFL at tertiary level. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *13*(1), 56-63.

Tyler, C. W., y Likova, L. T. (2012). The Role of the Visual Arts in the Enhancing the Learning Process. *Frontiers in Human Neuroscience*, *6*, 1-7. https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00008

Ulate, N. (2008). Using songs to improve EFL students'pronunciation. *Letras*, *2*(44), 93-108.

Underhill, N. (1987). *Testing Spoken Language: a handbook of oral testing techniques* (M. Swan, Ed.). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Valcárcel, M., Verdú, M., y Coyle, Y. (2006). Capítulo 6. Fundamentación teórica de la Unidad Didáctica. En J. M. Serrano González-Tejero (Ed.), *Psicología de la instrucción. Volumen II. El diseño instruccional* (pp. 221-223). Murcia, España: Diego Marín.

Valint, A. (2015). The Child's Resistance to Adulthood in Robert Louis Stevenson' s Treasure Island : Refusing to Parrot. *English Literature in Transition 1880-1920*, *58*(1), 3-29. Recuperado de https://muse.jhu.edu/article/563527/pdf

Van Ek, J. A., y Alexander, L. G. (1975). *Threshold Level English*. Oxford, UK: Pergamon.

Van, T. T. M. (2009). The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, (3), 2-9. Recuperado de http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/09-47-3-b.pdf

Vaquero, J. M., y Vázquez, M. (2009). *The Sun Recorded Through History*. https://doi.org/10.1007/978-0-387-92790-9

Velduque Ballarín, M. J. (2011). Historia del Cine I: orígenes. Principio técnico y perceptivo de la imagen en movimiento. Desarrollo del lenguaje cinematográfico. *Revista de Claseshistoria*, (199), 1-13.

Venkatasawmy, R. (2013). *The digitization of cinematic visual effects : Hollywood's coming of age*. Recuperado de https://books.google.cat/books?id=V1MI3pzyiK0C&pg=PA125&dq=Simon+von+Stampfer+stroboscopic+1832&hl=ca&sa=X&ei=_xhRUqSfJ9GKswbo3IDwAw#v=onepage&q=Simon von Stampfer stroboscopic 1832&f=false

Vera Nicolás, P. (1991). *Empresa y exhibición cinematográfica en Murcia (1895-1939)*. Murcia, España: Real Academia de Alfonso X El Sabio.

Verdú, M., Roca de Larios, J., y Valcárcel Pérez, M. (1990). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el enfoque por tareas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *8*(8), 25-46.

Verdú, M., y Coyle, Y. (2002). *La enseñanza del inglés en el aula de primaria: propuesta para el diseño de unidades didácticas*. Murcia, España: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

Vieta i Pascual, E., Colom, F., Bueno i Torrens, D., Redolar Ripoll, D., Bufill, E., y Sánchez, X. (2012). ¿De qué sirve la asignatura plástica? *La Vanguardia*, pp. 20-23. Recuperado de http://hdl.handle.net/2445/64688

Vilar, M. (2018). Harry Potter, el mago de los 7.723 millones de dólares. Recuperado 22 de junio de 2019, de Industrias del Cine website: http://industriasdelcine.com/2018/11/15/3653/

Vilches, G. (2014). *Breve historia del cómic*. Madrid, España: Ediciones Nowtilus, S.L.

Villanueva, L. (2018). La neurociencia y el aprendizaje de la pintura artística. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, *5*(9), 1-11.

Vinuesa, V. (2016). *Aprendizaje de lenguas extranjeras: evolución metodológica y apuestas de futuro*. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.

VV.AA. (1998). *Historia general del cine*. Madrid (España): Cátedra.

Ward, H. W. (1974). "The Pleasure of Your Heart": Treasure Island and the Appeal of Boys' Adventure Fiction. *Studies in the Novel*, *6*(3), 304-317.

Wegner, H. (1977). *Teaching With Film*. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED146910.pdf

Wells, P. (1998). *Understanding Animation*. New York (USA): Routledge.

Wheeler, G. (2013). Mesopotamia: The First Records. En Taylor & Francis (Ed.), *Language Teaching Through the Ages* (pp. 9-11). Recuperado de https://books.google.es/books?id=ICKhFycH5u8C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

Wikimedia Commons. (2008). Black Arrow Cover. Recuperado 24 de enero de 2018, de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Blackarrowcover.jpg

Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. London: Oxford University Press.

Williams, M., Mercer, S., y Ryan, S. (2016). *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=fcSNDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT15&dq=language+learning+different+stages&ots=sT50BLhG-V&sig=qlb4u__2WtmPqz6bnnl_jukhfI4#v=onepage&q&f=false

Williams, R. M.C. (2008). Image, Text, and Story: Comics and Graphic Novels in the Classroom. *Art Education*, *61*(6), 13-19. https://doi.org/10.1080/00043125.2008.11652072

Xiaoqiong, H., y Xianxing, J. (2008). Using film to teach EFL students English language skills. *Changing English*, *15*(2), 235-240. https://doi.org/10.1080/13586840802052468

Yaseen, B. H., y Shakir, H. (2015). Movie Effects on EFL Learners at Iraqi School in Kuala Lumpur. *International Journal of Education & Literacy Studies*, *3*(3), 31. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.3n.3p.31

Yuan, J. (2010). Linguistic rhythm in foreign accent. *Proceedings of the 11th Annual Conference of the International Speech Communication Association, INTERSPEECH 2010*, 1848-1849. Chiba, Japón: ISCA.

Yuksel, D., y Tanriverdi, B. (2009). Effects of watching captioned movie clip on vocabulary development of EFL learners. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *8*(2), 48-54.

Yule, G. (2017). First Language Acquisition. En *The Study of Language* (pp. 487-491). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Zanón, J. (1992). Cómo no impedir que los niños aprendan inglés. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, *4*(16), 93-110. https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821052

PUBLICACIONES

La presente investigación ha tenido su reflejo en las siguientes publicaciones:

1. ARTÍCULO

Imbernón-Pérez, V. (2019). 'This is Hollywood: ready, steady and action!'An educational project to improve the English pronunciation at Secondary Education'. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, *28*, 59-75. https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2019.266

2. CONGRESO

Imbernón-Pérez, V. (2019). ¡Tablets, cámaras y acción! Las TIC y el cine en la didáctica de las lenguas en Educación Primaria. En E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero, & E. Sánchez Vega (Eds*.), Innovación y tecnología en contextos educativos* (pp.489-498). Málaga, España: UMA Editorial.

ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario CUIA



Cuestionario Inicial Alumnos de Sexto de Primaria

Con el siguiente cuestionario, **totalmente anónimo**, se pretende realizar un estudio acerca de tu experiencia con el inglés, tus motivaciones hacia este idioma, tu opinión acerca de los libros de texto que utilizas en la asignatura de inglés, tus preferencias de libros y películas, así como tu interés por el mundo del cine. Al rellenar este cuestionario estarás colaborando a mejorar la enseñanza del idioma extranjero inglés. ¡Muchas gracias por tu tiempo y colaboración!

Grupo		Sexo	☐ Chico ☐ Chica
Fecha		Edad	

Por favor, lee atentamente las preguntas. Las instrucciones para contestar este cuestionario se encuentran incluidas en cada pregunta.

1. ¿Desde qué edad estás aprendiendo inglés?
   - ☐ Desde Educación Infantil
   - ☐ Desde que empecé la Educación Primaria. 1º de Educación Primaria

2. ¿Has recibido clases complementarias de inglés, además de las 3 horas semanales del horario escolar, para mejorar tu nivel?
   - ☐ Sí 😊
   - ☐ No ☹

2.1. ¿Durante cuántos años? (responde a esta pregunta si has contestado "Sí" anteriormente)
   - ☐ Un año
   - ☐ Dos o tres años
   - ☐ Más de tres años

2.2. ¿Cuántas horas por semana? (responde a esta pregunta si has contestado "Sí" anteriormente)
   - ☐ Una hora
   - ☐ Dos horas
   - ☐ Tres horas
   - ☐ Más de tres horas

3. ¿Utilizas el inglés en tu casa o vida diaria? Marca con X aquellas situaciones donde lo utilizas (puedes seleccionar más de una)
   - ☐ Viendo vídeos de YouTube en inglés
   - ☐ Leyendo libros en inglés

- ☐ Leyendo temas que te interesan en páginas web que están en inglés
- ☐ Viendo películas en inglés
- ☐ Jugando a los videojuegos en inglés
- ☐ Hablando en inglés con algún miembro de tu familia
- ☐ Hablando en inglés con vecinos extranjeros o con mis amigos
- ☐ A través de los deberes de inglés y en clase de inglés

4. ¿Dispones de conexión a Internet en casa?

- ☐ Sí 😊
- ☐ No ☹

5. Señala con una X en la columna correspondiente en qué grado te ocurre lo siguiente:

Valoración: 1 = Nunca, 2= Casi Nunca, 3= A veces, 4= Casi Siempre, 5= Siempre

	1	2	3	4	5
a) El idioma extranjero inglés <u>me interesa,</u> por eso deseo estudiarlo, practicarlo y aprenderlo.	😠	☹	😐	🙂	😊
b) El idioma extranjero inglés <u>me gusta</u> y siento satisfacción y agrado al estudiarlo, practicarlo y aprenderlo.	😠	☹	😐	🙂	😊
c) Me siento motivado/a para estudiar, practicar y aprender el idioma extranjero, y por eso <u>me esfuerzo.</u>	😠	☹	😐	🙂	😊
d) <u>Me interesa mejorar la pronunciación</u> en el idioma extranjero inglés para poder comunicarme mejor.	😠	☹	😐	🙂	😊
e) Me gustaría <u>saber reconocer los diferentes acentos del inglés</u> (escocés, irlandés, galés, americano…)	😠	☹	😐	🙂	😊

6. ¿Qué actitud tienes respecto a los libros de texto que utilizas? Lee y señala con una X el número que indique tu actitud y explica brevemente, si quieres, el porqué.

Valoración: 1 = Muy Negativa, 2= Negativa, 3=Indiferente, 4= Positiva, 5= Muy Positiva

	1	2	3	4	5
Mi actitud ante la encuadernación y el tamaño del libro (o ebook), espacios, papel, dibujos, ilustraciones. **¿Comentario? (Opcional)**					
Mi actitud ante los complementos del libro, como CDs o contenidos digitales. **¿Comentario? (Opcional)**					
Mi actitud e interés ante la variedad de ejercicios. **¿Comentario? (Opcional)**					
Mi actitud e interés respecto a las canciones y juegos. **¿Comentario? (Opcional)**					
Mi actitud e interés respecto a los repasos de cada unidad. **¿Comentario? (Opcional)**					
Mi actitud e interés respecto a los diálogos. **¿Comentario? (Opcional)**					

Mi actitud e interés respecto a las actividades escritas del *Activity Book*. **¿Comentario? (Opcional)**	😡	☹️	😐	🙂	😊
Mi actitud e interés respecto a los ejercicios de *Listening*. **¿Comentario? (Opcional)**	😡	☹️	😐	🙂	😊
Mi actitud e interés respecto a las actividades de pronunciación. **¿Comentario? (Opcional)**	😡	☹️	😐	🙂	😊
Mi actitud e interés respecto a las actividades de cultura y festividades. **¿Comentario? (Opcional)**	😡	☹️	😐	🙂	😊
Mi actitud e interés respecto a los textos de lectura. **¿Comentario? (Opcional)**	😡	☹️	😐	🙂	😊

7. ¿Qué tipos de películas te atraen más? Puedes señalar más de una.

- ☐ Aventura
- ☐ Acción
- ☐ Ciencia Ficción
- ☐ Fantasía
- ☐ Comedia
- ☐ Romántico
- ☐ Histórico o documental
- ☐ Drama
- ☐ Musical
- ☐ Terror
- ☐ Policial
- ☐ Otro _____

7.1. ¿Cuál es tu película favorita? _____

8. ¿Te gusta el cine?

- ☐ No, nada ☹
- ☐ Sí, un poco 🙂
- ☐ Sí, mucho 🤩

9. ¿Te gustaría conocer los procesos (pasos) que se realizan para crear tus películas favoritas?

- ☐ Sí 😊
- ☐ No ☹

10. ¿Te gustaría realizar y participar en una película?

- ☐ Sí 😊
- ☐ No ☹

11. ¿Qué temática de libros te atraen más? Puedes señalar más de una.

- ☐ Aventura
- ☐ Ciencia ficción
- ☐ Fantasía
- ☐ Comedia
- ☐ Terror
- ☐ Misterio
- ☐ Romántica
- ☐ Histórico
- ☐ Policial
- ☐ Otro _____

11.1 ¿Cuál es el título de tu libro de lectura favorito? _____

12. ¿Qué tipo de libros sueles leer habitualmente? Puedes señalar más de una.

- ☐ Cómics
- ☐ Novelas
- ☐ Cuentos
- ☐ Poesías
- ☐ Otro _____
- ☐ Ninguno

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

ANEXO 2. Cuestionario CUGDOCILI

UNIVERSIDAD DE MURCIA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Cuestionario General Docentes: Cine y Literatura en el Aula

*Con la siguiente encuesta, **totalmente anónima**, se pretende realizar un estudio acerca de tu experiencia con las herramientas del cine y la literatura, tu opinión acerca de estos recursos, tus preferencias de libros y películas, así como tu interés por el mundo del cine. Al rellenar este cuestionario estarás colaborando a mejorar la enseñanza del idioma extranjero inglés.*

*Las respuestas son **CONFIDENCIALES**, por favor, **NO** incluyas tu **NOMBRE**. Procura responder todas las preguntas. La información que nos facilitas será más completa. ¡Muchas gracias por tu tiempo y colaboración!*

Grupo		Sexo	☐ Hombre ☐ Mujer
Fecha		Área	

Por favor, lee atentamente las preguntas. Las instrucciones para contestar este cuestionario se encuentran incluidas en cada pregunta.

1. ¿Te gusta el cine?

Nada	Poco	Normal	Mucho	Muchísimo
○	○	○	○	○

2. ¿Crees que las películas tienen influencia sobre las personas en general?

Nada	Poco	Normal	Mucho	Muchísimo
○	○	○	○	○

3. ¿Qué géneros cinematográficos te atraen más? Puedes señalar más de una.

- ☐ Aventura
- ☐ Acción
- ☐ Ciencia Ficción
- ☐ Fantasía
- ☐ Comedia
- ☐ Romántico
- ☐ Histórico o documental

1

CAMPUS MARE NOSTRUM

- ☐ Drama
- ☐ Musical
- ☐ Terror
- ☐ Policial
- ☐ Suspense
- ☐ Otro _____

4. ¿Con qué frecuencia has empleado películas en el aula?

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
○	○	○	○	○

5. ¿En tu área en concreto, le ves a este recurso alguna aplicación didáctica para motivar al alumnado?

Nada	No mucho	Normal	Mucho	Muchísimo
○	○	○	○	○

6. ¿Alguna vez has realizado cortometrajes o has tenido alguna experiencia con el cine (participación en una película como extra, etc.)?

- ☐ Sí
- ☐ Algo
- ☐ No

7. ¿Conoces las posibilidades didácticas que puede ofrecer la realización de un cortometraje en tu área?

Nada	No mucho	Normal	Mucho	Muchísimo
○	○	○	○	○

8. ¿Te gustaría conocer los procesos que se llevan a cabo para realizar cortometrajes?

Nada	No mucho	Normal	Mucho	Muchísimo
○	○	○	○	○

9. ¿Te gustaría producir un cortometraje con tus alumnos?

Nada	No mucho	Normal	Mucho	Muchísimo
○	○	○	○	○

10. ¿Con qué frecuencia lees libros?

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
○	○	○	○	○

11. ¿Qué temática de libros te atraen más? Puedes señalar más de una:

- ☐ Aventura
- ☐ Ciencia ficción
- ☐ Fantasía
- ☐ Comedia
- ☐ Terror
- ☐ Misterio
- ☐ Romántica
- ☐ Histórico
- ☐ Policial
- ☐ Otro _____

11.1. ¿Cuál es el título de tu libro de lectura favorito? _____

12. ¿Qué tipos de libros sueles leer habitualmente? Puedes señalar más de una.

- ☐ Científicos
- ☐ Literarios y lingüísticos
- ☐ Viajes
- ☐ Biografías
- ☐ Autoayuda
- ☐ Recreativos (ej.: novelas)
- ☐ Ilustrados (ej.: cómic)
- ☐ Poéticos
- ☐ Otro _____
- ☐ Ninguno

13. ¿Coindicen tus gustos literarios con el género cinematográfico que más sueles ver?

Nada	Poco	Normal	Mucho	Muchísimo
○	○	○	○	○

14. ¿En tu área, le ves a este recurso alguna aplicación didáctica para motivar al alumnado?

Nada	Poco	Normal	Mucho	Muchísimo
○	○	○	○	○

15. ¿Consideras que el cómic y el cine acercan la literatura de una forma amena a los alumnos?

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
○	○	○	○	○

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

ANEXO 3. Cuestionario CUFAUF



"Hollywood Stars: 3, 2, 1...Off we go! Roll & Action!"
Self-Assessment



Class		Gender	☐ Boy ☐ Girl
Date		Age	

	NO!	SO-SO	YES!
I know how to make sentences in the first and second conditional.			
I know how to pronounce the regular verbs in the past (e.g., arrived, visited, watched)			
I know how to pronounce the contracted form of would			
I feel I have improved my English pronunciation			
I know how to write a screenplay			
I know how to make a storyboard			
I know how to shoot a short film			
I know how to work in teams			
I know the story of "Treasure Island"			
I know more things about cinema			
I liked the idea of working in teams			
I liked the story of "Treasure Island"			
I liked the idea of making a short film			



1. **What did you like the most about this unit ☺? And the least ☹?**

2. **What things would you change about this unit?**

3. **Suggestions or comments.**

ANEXO 4. Cuestionario CUFDUF

UNIVERSIDAD DE MURCIA FACULTAD DE EDUCACIÓN

EIDUM

GRUPO:
FECHA: / /2019

Cuestionario de Valoración Final de la Unidad Formativa "Hollywood Stars: 3, 2, 1... Off we go! Roll & Action!"

Con la siguiente encuesta, totalmente anónima, se pretende conocer tu valoración acerca de la experiencia en la que has participado, la unidad formativa "Hollywood Stars: 3, 2, 1...Off we go! Roll & Action!". Para este estudio, tu opinión sobre dicha unidad es imprescindible puesto que permitirá conocer la visión general acerca de este tipo de actividades relacionadas con el cine como recurso para la mejora de la pronunciación en las clases de la lengua extranjera inglés.

Las respuestas son CONFIDENCIALES, por favor, NO incluyas tu NOMBRE. Procura responder todas las preguntas. La información que nos facilitas será más completa. ¡Muchas gracias por tu tiempo y colaboración!

Instrucciones

Para cada pregunta se presentan cuatro opciones, de las que has de escoger de acuerdo con la siguiente escala:

1. ***Totalmente desacuerdo***
2. ***Desacuerdo***
3. ***De acuerdo***
4. ***Totalmente de acuerdo***

Las preguntas abiertas se contestan de forma libre.

	1	2	3	4
METODOLOGÍA, ACTIVIDADES Y RECURSOS EMPLEADOS				
1. La metodología empleada en la unidad formativa me ha parecido excelente.				
2. El contenido de la unidad formativa está directamente relacionado con los objetivos propuestos y se han logrado.				
3. Las actividades propuestas permiten el reciclado de conocimientos ya adquiridos en anteriores cursos.				
4. Las actividades propuestas permiten el desarrollo y creación de nuevos conocimientos.				
5. La actividades propuestas permiten el desarrollo de los bloques de contenidos "Comprensión de textos orales" y "Producción de textos orales: expresión e interacción", concretamente referente a los contenidos "Vocabulario relacionado con lengua y comunicación, ocio y profesiones", "Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación" y "Usar sonidos extralingüísticos y cualidades prosódicas" del currículum de Educación Primaria.				
6. Las actividades propuestas permiten el desarrollo del contenido "Manifestaciones artísticas en la lengua extranjera:				

1

CAMPUS MARE NOSTRUM

	dramatizaciones de fragmentos de obras literarias" del currículum de Educación Primaria.				
7.	Las actividades propuestas permiten el desarrollo del contenido "Puesta en práctica de diferentes tareas que exijan la cooperación entre iguales" del currículum de Educación Primaria.				
8.	Las actividades propuestas permiten el desarrollo del contenido "Utilización de las TIC para tratar la información, realizar diversas creaciones, dar un uso lúdico-educativo [...]" del currículum de Educación Primaria.				
9.	Las actividades de entrenamiento vocal como actividades de *warm-up* me han parecido interesantes para ayudar a los alumnos a mejorar su dicción en la lengua extranjera inglesa y, de este modo, facilitarles el proceso de pronunciación en la misma.				
10.	Las actividades propuestas permiten el conocimiento y distinción de la pronunciación de los verbos pasados con terminación –ed.				
11.	Las actividades con rimas, trabalenguas y canciones ayudaron a mejorar su pronunciación.				
12.	Las actividades de lectura en voz alta de una obra clásica, doblaje e imitación de escenas de películas ayudaron a mejorar la pronunciación.				
13.	Las actividades de mejora de la pronunciación (rimas, trabalenguas, técnicas de doblaje, lectura en voz alta de una obra clásica, canción, dramatización...) me han parecido interesantes, necesarias y adecuadas para los alumnos.				
14.	La idea de introducir en la unidad formativa actividades para la mejora de la pronunciación me pareció interesante y necesaria.				
15.	Las actividades relacionadas con el desarrollo del cortometraje (*storyboard*, guion, rodaje...) me han parecido innovadoras para los alumnos.				
16.	El uso de materiales *realia* ha facilitado el desarrollo de los contenidos culturales.				
17.	Los clips de películas trabajados en clase han sido adecuados al nivel de los alumnos.				
18.	Los clips de películas trabajados en clase han sido adecuados a los objetivos que se pretendían en la unidad formativa.				
19.	La idea de realizar un cortometraje al mismo tiempo que se pone en práctica la expresión oral en los alumnos ha resultado una idea satisfactoria.				
20.	Los recursos y materiales empleados para esa unidad formativa me han parecido adecuados.				
21.	La idea de utilizar el recurso del cine para trabajarla desde una perspectiva inmersiva y participativa me pareció interesante e innovadora.				
22.	En tu opinión, ha sido eficaz usar el cine en el aula de EFL y ha contribuido a trabajar aspectos lingüísticos y no-lingüísticos, socioculturales, pragmáticos así como aspectos afectivos y motivadores para el trabajo en el aula.				

PLANIFICACIÓN, ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	1	2	3	4
1. La estructura de la unidad formativa me ha parecido clara, organizada e innovadora.				
2. La estructuración de las sesiones y actividades me pareció adecuada.				
3. El tiempo para desarrollar la Unidad Formativa me ha parecido adecuado.				
4. La temporalización de las sesiones me pareció adecuada.				
5. La temporalización de las actividades me pareció adecuada.				
6. Las actividades con las TIC (internet, vídeo, uso de cámaras digitales, tabletas digitales) se desarrollaron sin problemas de espacio, organización y tiempo.				
7. Las actividades de realización del guion y el storyboard se desarrollaron sin problemas de espacio, organización y tiempo.				
8. Las instrucciones de las actividades fueron entendidas por los alumnos.				
ACTITUD Y MOTIVACIÓN DE LOS DISCENTES ANTE LAS ACTIVIDADES	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Los alumnos disfrutaron de la participación y elaboración de un cortometraje.				
2. Los alumnos se mostraron motivados durante el proceso de realización del cortometraje.				
3. Los alumnos participaron y colaboraron con una actitud positiva durante el desarrollo de la unidad formativa.				
4. Los alumnos participaron y colaboraron con una actitud positiva durante las actividades grupales.				
5. Las actividades con rimas, trabalenguas y canciones motivaron a los alumnos				
6. Las actividades de lectura en voz alta de una obra clásica, doblaje e imitación de escenas de películas motivaron a los alumnos.				
7. La presentación de la obra clásica "La isla del tesoro" en formato cómic, motivó a los alumnos a leer y conocer su historia.				
8. La idea de trabajar desde una perspectiva inmersiva el contenido sobre cine como mejora del EFL ha resultado satisfactoria y motivadora para los alumnos y generó la participación de estos.				
9. Los recursos y materiales *realia* empleados para esta unidad formativa me han parecido motivadores para los alumnos para mejorar y aprender la LE.				
10. Los alumnos se mostraron interesados con todas las actividades en las que se utilizó el cine.				
11. El grado de participación en clase es mayor cuando se trabajan actividades relacionadas con el cine y recursos 'realia' que a través de actividades tradicionales del libro de texto.				
12. Las actividades de cine motivaron a los alumnos a mejorar su pronunciación para tener una mejor puesta en escena.				
13. La figura del entrenador de dialectos en el "set de rodaje" ayudó a que los alumnos se sintieran más inmersos en el proceso de interpretación.				

14. La figura del entrenador de dialectos en el "set de rodaje" motivó a que los alumnos mejoraran su pronunciación en la LE inglés.				
15. La figura del entrenador de dialectos en el "set de rodaje" ayudó a que los alumnos le vieran un sentido necesario y realista a la mejora de su pronunciación, al existir esta misma figura en los set de rodajes reales.				
PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Consideras que gracias a las actividades trabajadas en la unidad formativa los alumnos han podido mejorar su expresión oral, así como su pronunciación.				
2. Las actividades propuestas permiten un aprendizaje adecuado de los contenidos en los alumnos de sexto de Primaria.				
3. Las actividades propuestas permiten un conocimiento general y cultural sobre el cine y algunas obras clásicas de la literatura de las Islas Británicas.				
4. Las actividades propuestas en torno al cine y pronunciación permiten a los alumnos un mejor aprendizaje de una forma lúdica y completa.				
5. El uso del cómic como soporte de presentación de la obra clásica "La isla del tesoro" ayudó a los alumnos a comprender mejor la idea del *storyboard* y a su posterior adaptación a cortometraje.				
6. Durante las actividades de clase y los rodajes, en general, ha existido un clima distendido y necesario para aprender y expresarse cómodamente los alumnos.				
EN GENERAL	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Los resultados obtenidos a través de la unidad formativa han resultado satisfactorios.				
2. Mi nivel de satisfacción con la metodología desarrollada en el proyecto ha sido excelente.				
3. Finalmente, me gustaría volver a emplear en un futuro las distintas actividades relacionadas con la metodología del cine, con otros contenidos curriculares.				

- **Otras observaciones y sugerencias:**

1. **Como docente, ¿qué te ha aportado esta unidad formativa en tu experiencia como docente?**

2. **¿Qué tipos de obstáculos destacables han surgido relacionados con el desarrollo de la unidad formativa?**

3. **¿Qué cambiarías o mejorarías?**

4. **Por último, si tienes algo que comentar o sugerir que no se recoja en este cuestionario, te agradeceríamos que lo hicieras a continuación.**

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

ANEXO 5. Test de rendimiento fonético

Student's script





Owl Post

Harry Potter was a highly unusual boy in many ways. For one thing, he hated the summer holidays more than any other time of year. For another, he really wanted to do his homework but was forced to do it in secret, in the dead of night. And he also happened to be a wizard.

It was nearly midnight, and he was lying on his stomach in bed, the blankets drawn over his head like a tent, a flashlight in one hand and a large leather-bound book (*A History of Magic*) painted on its cover and opened against the pillow.



Harry moved the tip of his eagle-feather **quill** down the page, frowning as he looked for something that would help him write his essay, 'Witch Burning in the Fourteenth Century Was Completely Pointless — discuss.'

The quill paused at the top of a paragraph. Harry pushed his round glasses up the bridge of his nose, moved his flashlight closer to the book, and decided to read.

Once he finished, Harry put his quill between his teeth and reached his pillow for



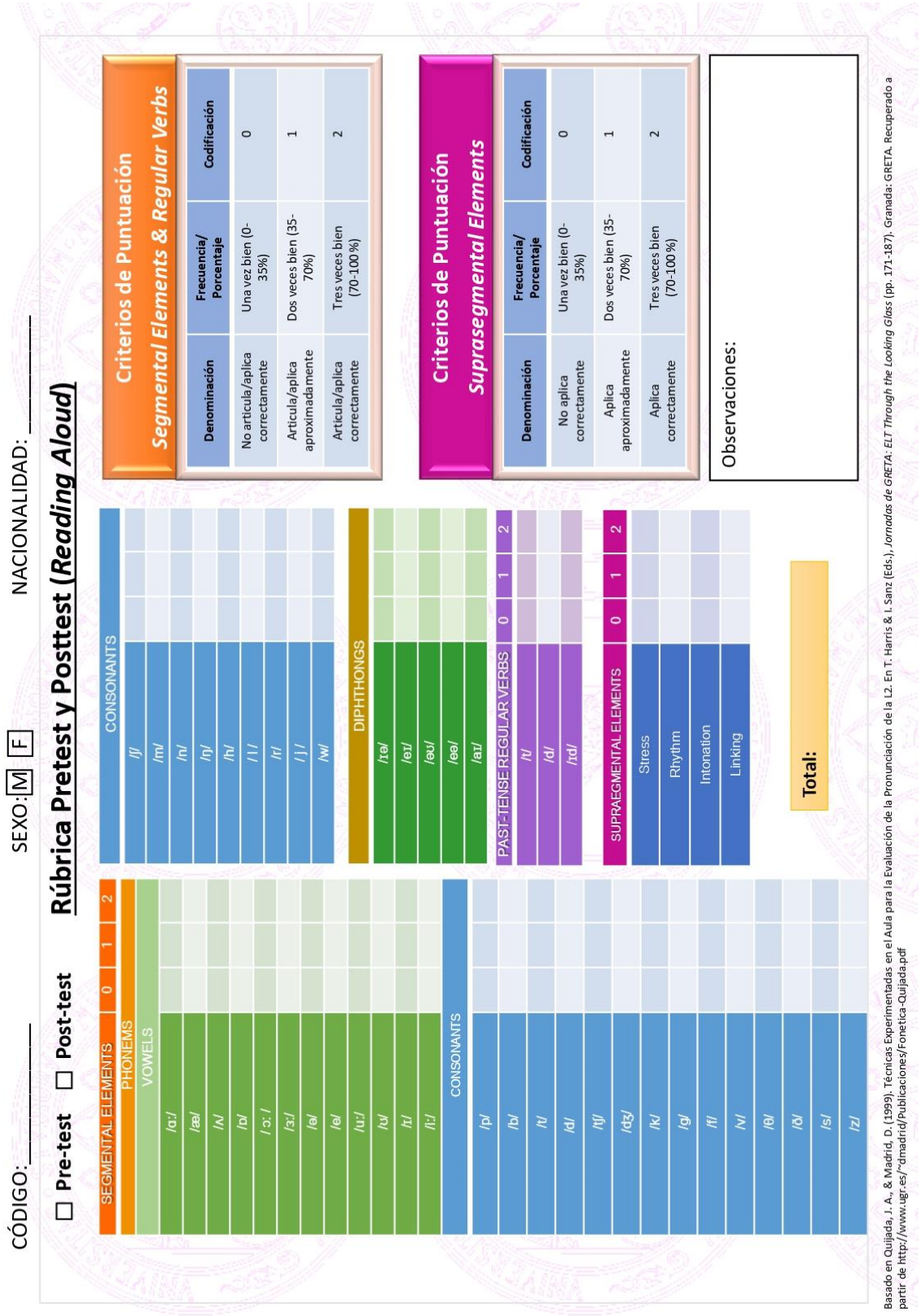
his inkbottle and **a roll of parchment** .Slowly and very carefully he unscrewed the ink bottle, dipped his quill into it, and began to write, pausing every now and then to listen, because if any of the Dursleys heard the scratching of his quill on their way to the bathroom, he'd probably find himself locked in the cupboard under the stairs for the rest of the summer.

HERMIONE: This is a Time-Turner, Harry. McGonagall gave it to me first term. This is how I've been attending 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.

ANEXO 6. Rúbrica de puntuación pre/post-test para el test de rendimiento fonético



ANEXO 7. Hoja de observación

UNIVERSIDAD DE MURCIA FACULTAD DE EDUCACIÓN

EIDUM

CURSO:
FECHA: / /2019

Registro observacional de las sesiones: Diario del observador

SESIÓN Nº_		
Hora:	**Duración:**	**Nº de alumnos:**
Objetivos de aprendizaje previstos		
1. 2. 3.		
Objetivos de aprendizaje		
¿Se alcanzaron los objetivos propuestos?		
¿Qué han logrado aprender los alumnos?		
Problemas surgidos		
¿Surgió algún tipo de imprevisto?		
Si es así, ¿cómo se resolvió?		
Otros problemas surgidos		
Actividades, materiales y recursos empleados		
¿Las actividades fueron adecuadas para los alumnos?		
¿Las actividades estaban bien secuenciadas? ¿Qué cambiarías?		
¿Las actividades interesaron y motivaron a los alumnos?		
¿Fueron adecuados los materiales y recursos empleados en esta sesión?		
¿Los materiales y recursos interesaron y motivaron a los alumnos?		
***Feedback* del profesor**		
Conclusiones y propuestas de mejora		

1

CAMPUS MARE NOSTRUM

ANEXO 8. Hoja de información para los participantes

Este documento se puede consultar en versión electrónica en el CD complementario adjuntado a esta Tesis Doctoral

ANEXO 9. Informe favorable de la investigación otorgado por la CEI

Firmante: JAIME MIGUEL PERIS RIERA; Fecha-hora: 10/01/2019 14:25:02; Emisor del certificado: CN=AC FNMT Usuarios,OU=Ceres,O=FNMT-RCM,C=ES;
Firmante: FRANCISCO ESQUEMBRE MARTINEZ; Fecha-hora: 10/01/2019 16:58:31; PuestoOCargo: VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA (UNIVERSIDAD DE MURCIA); Emisor del certificado: CN=SIA SUB01,SERIALNUMBER=A82733262,OU=CA,O=SISTEMAS INFORMATICOS ABIERTOS SOCIEDAD ANONIMA,C=ES;

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D. Virginia María Imbernón Pérez ha presentado la Tesis Doctoral titulada *"Técnicas cinematográficas en el aula de primaria: una propuesta de mejora en la pronunciación inglesa"*, dirigida por D. Juan Antonio Solís Becerra y D. José Belmonte Serrano, a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día cuatro de diciembre de dos mil dieciocho[1], por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno del Presidente de la Comisión.

Vº Bº
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: Francisco Esquembre Martínez

ID: 2182/2018

[1]A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación

@ministración electrónica

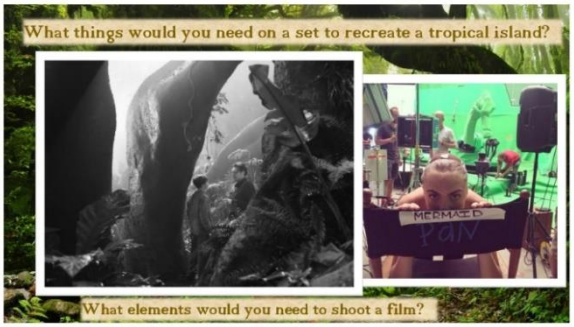
Código seguro de verificación: RUxFMhvB-pMEl1InU-w8edB2Nf-iOg7i4Rf | COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 2 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: https://sede.um.es/validador/

ANEXO 10. Material didáctico "Sesión 1"

a. Actividad 2- Presentación "*Brainstorming*". Introducción al proyecto "*Hollywood Stars: 3,2,1... Off we go! Roll & Action!*"

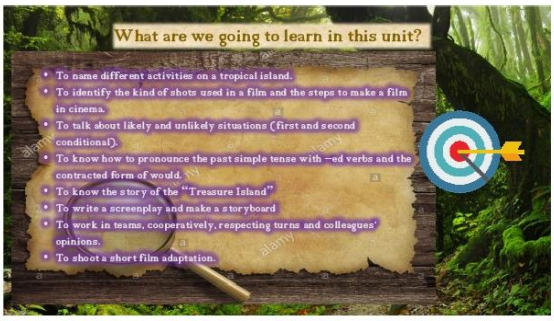






b. Actividad 3. Presentación "Organization"










Phases
First Phase: Training
Session 1: Introduction
Session 2: Storyboard
Session 3: 1st & 2nd conditionals
Session 4: Pronunciation training: contracted form of would and -ed verbs
Session 5: Pronunciation training: rhymes and songs
Session 6: Pronunciation training: Reading Aloud and Dubbing Films

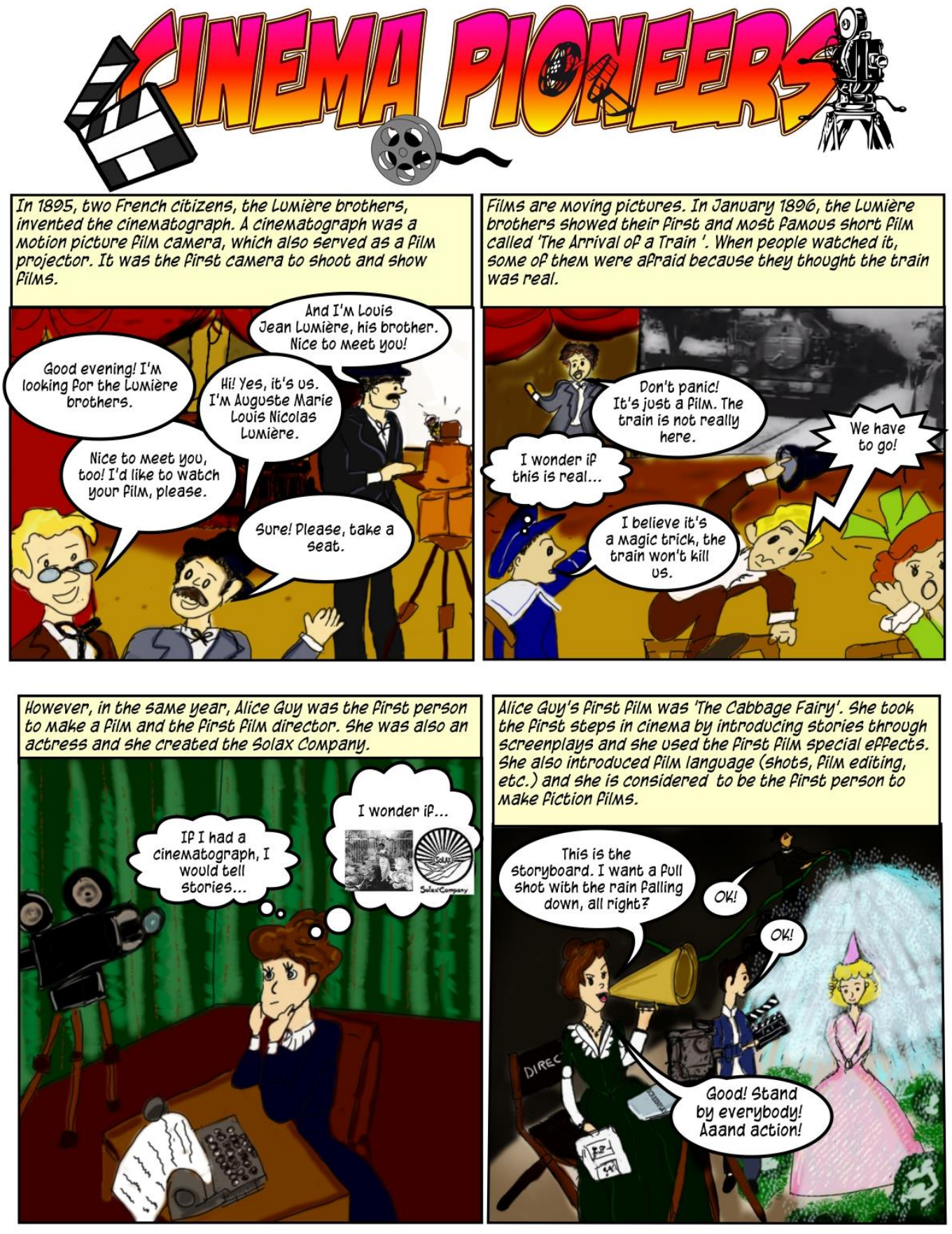

Phases
Second Phase: Production
Session 7: Screenplay Adaptation
Session 8: Writing the screenplay and making the storyboards
Session 9, 10,11,12 & 13: Shooting scenes


Phases
Third Phase: Premiere
Session 14: Premiere Short Film


Organization: Film Units
Director Actor
Prop Master Actor
Screenwriter Actor
Storyboard Artist Actor
Cameraman/ Camerawoman Actor


3, 2, 1...
GET READY and ACTION!
And prepare your costumes and decorations for the short film!

c. Actividad 5. Cómic "*Cinema Pioneers*"



The first films were in black and white. The films were silent, so people couldn't hear what the actors were saying. They had to read the words on the screen.



Nowadays, films are shown in cinemas and we can watch them on TV, on DVDs or Blue-ray Discs (BD). There are many film genres, some of them are adventure films, action films, animated films, fantasy films, comedy films, documentary films, horror films, romance films, musical films, science fiction films and western films.



To make a film it has to follow the five main stages:

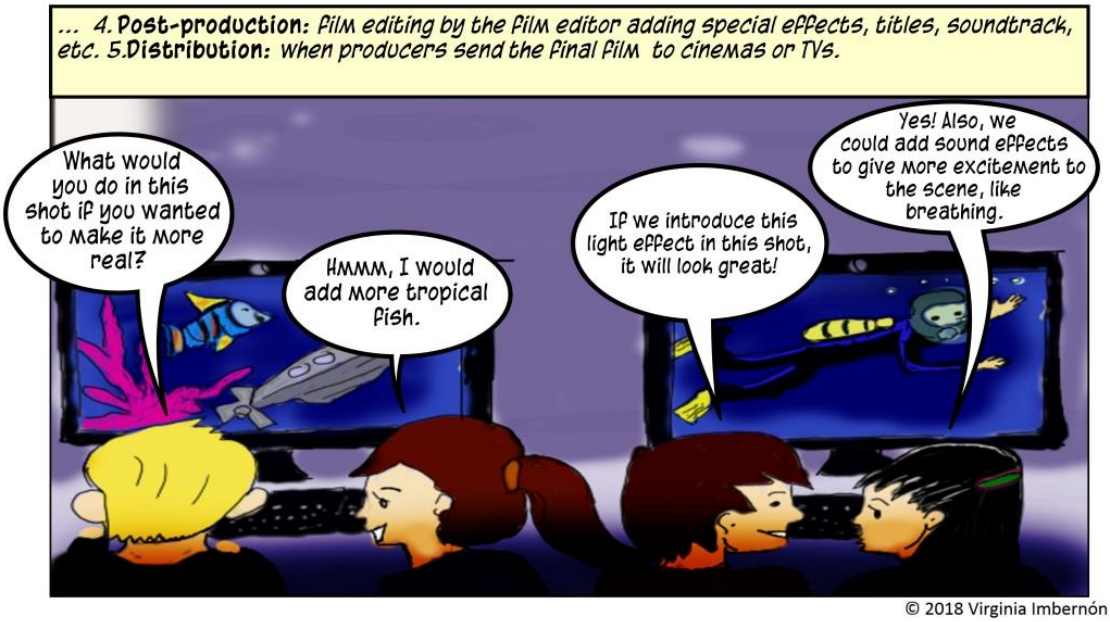
1. **Development** : when you write the idea and the screenplay.

2. **Pre-production**: when you prepare the storyboard and select the locations and cast.

3. **Production**: when you are shooting the film...



... 4. **Post-production**: film editing by the film editor adding special effects, titles, soundtrack, etc. 5.**Distribution**: when producers send the final film to cinemas or TVs.



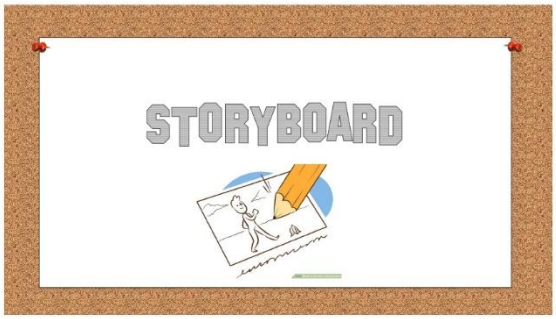
© 2018 Virginia Imbernón Pérez

d. Actividad 5. Presentación cómic "Cinema Pioneers"



ANEXO 11. Material didáctico "Sesión 2"

a. Actividad 2. Presentación "*Brainstorming: storyboard*"



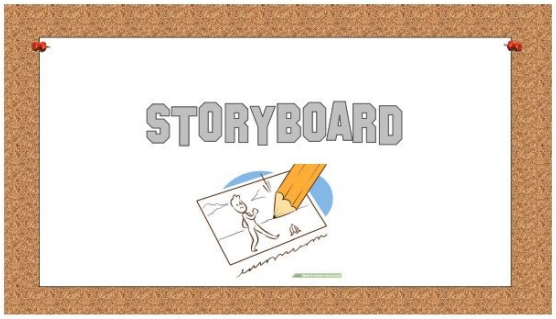




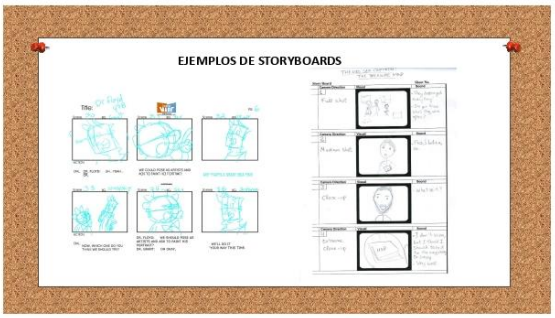
b. Actividad 3. Vídeo "El guion y el *storyboard*"

El recurso se puede consultar en el CD complementario adjuntado a esta Tesis Doctoral

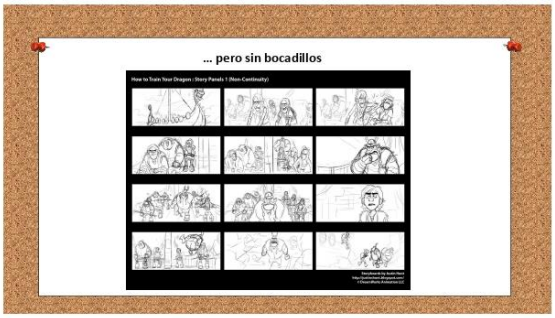
c. Actividad 3. Presentación "*Storyboard*"





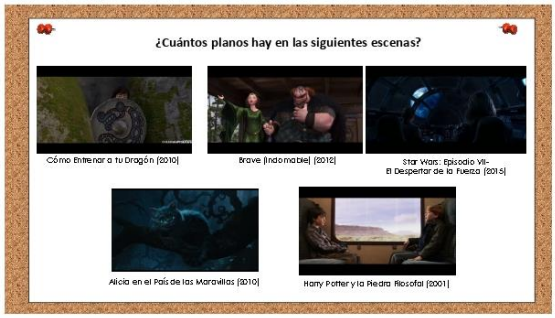

EJEMPLOS DE STORYBOARDS


Básicamente, un storyboard es como un cómic...

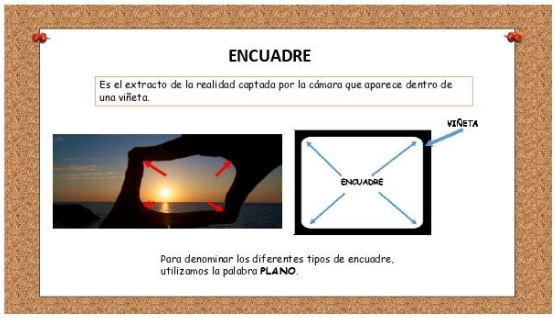

... pero sin bocadillos


¿QUÉ ES UN PLANO?

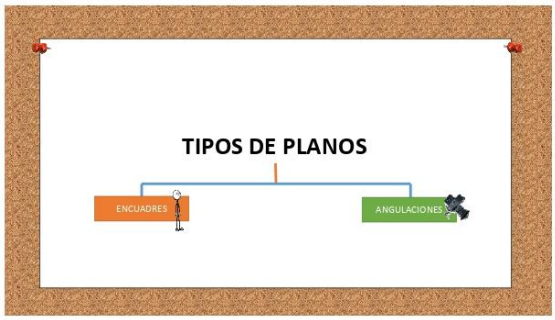

¿QUÉ ES UN PLANO?
"Parte de una película rodada en una sola toma" (RAE, 2018)
PLANO 1
PLANO 2 ...
Cada cambio de posición que realiza la cámara para contar una historia (película).


¿Cuántos planos hay en las siguientes escenas?
Cómo Entrenar a tu Dragón (2010)
Brave (Indomable) (2012)
Star Wars: Episodio VII- El Despertar de la Fuerza (2015)
Alicia en el País de las Maravillas (2010)
Harry Potter y la Piedra Filosofal (2001)


Antes de empezar con nuestros storyboards, debemos conocer un poco el lenguaje visual en el cine ...


ENCUADRE
Es el extracto de la realidad captada por la cámara que aparece dentro de una viñeta.
VIÑETA
ENCUADRE
Para denominar los diferentes tipos de encuadre, utilizamos la palabra PLANO.


TIPOS DE PLANOS


TIPOS DE PLANOS
ENCUADRES
ANGULACIONES




GRAN PLANO GENERAL

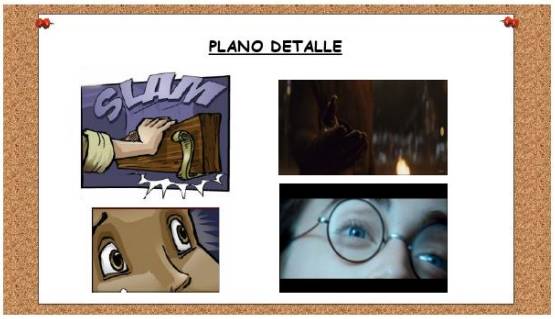

PLANO GENERAL


PLANO AMERICANO


PLANO MEDIO


PRIMER PLANO


PRIMERÍSIMO PRIMER PLANO


PLANO DETALLE
SLAM


ANGULACIONES DE CÁMARA
PICADO
NORMAL
CONTRAPICADO


ANGULACIONES DE CÁMARA
ÁNGULO o PLANO NORMAL



d. Actividad 3. Escena *Cómo entrenar a tu dragón* (2010)

El recurso se puede consultar en el CD complementario adjuntado a esta Tesis Doctoral

e. Actividad 3. Escenas de películas: *Brave* (2012), *Star Wars: Episodio VII- El Despertar de la Fuerza* (2015), *Alicia en el País de las Maravillas* (2010) y *Harry Potter y la Piedra Filosofal* (2001)

Los recursos se pueden consultar en el CD complementario adjuntado a esta Tesis Doctoral

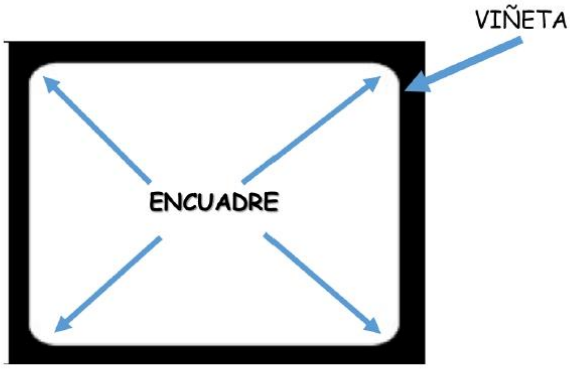
f. Guía de lenguaje visual



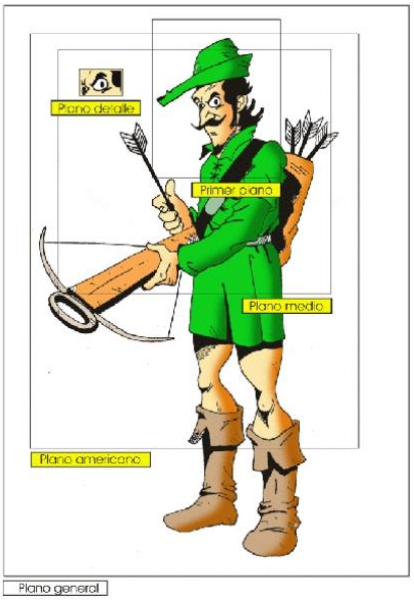
Para poder realizar nuestro *storyboard* (o guion gráfico) y poder rodar correctamente las escenas, necesitamos conocer el lenguaje visual, es decir, los tipos y nombres de planos.

1. ENCUADRE

El encuadre es el extracto de la realidad captada por la cámara que aparece dentro de una viñeta.

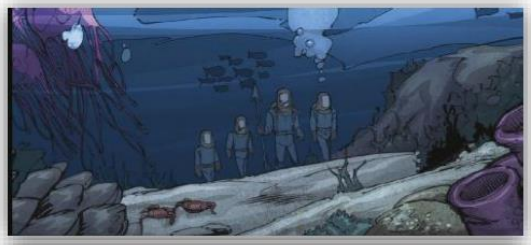


Para denominar los diferentes tipos de encuadre, utilizamos la palabra **PLANO**. En general, tomando de referencia la figura humana tenemos los siguientes tipos de planos:





GUÍA DE LENGUAJE VISUAL:
TIPOS DE PLANOS Y ANGULACIÓN EN EL CINE





GRAN PLANO GENERAL / EXTREME WIDE SHOT

Cuando vemos una panorámica, una gran parte de un paisaje. Es un plano con un sentido claramente descriptivo, de referencia global o geográfica.





PLANO GENERAL/ FULL SHOT

Es el plano que nos muestra la figura humana entera y donde también se puede ver parte del paisaje.

PLANO AMERICANO/ COWBOY SHOT







Es un plano en donde corta la figura humana a la altura de las rodillas. El origen del nombre de este plano viene de las películas del oeste, en las que se quería mostrar que los vaqueros llevaban pistolas y cartucheras.



GUÍA DE LENGUAJE VISUAL:
TIPOS DE PLANOS Y ANGULACIÓN EN EL CINE



PLANO MEDIO/ MEDIUM SHOT

Es el plano que muestra la figura del personaje hasta la cintura.





PRIMER PLANO/ CLOSE-UP

Es un plano que muestra la figura del personaje desde el rostro hasta los hombros. Se utiliza para destacar el gesto o el detalle de un sujeto en particular.

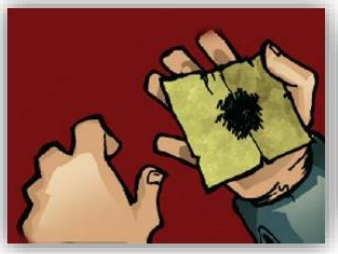




PRIMERÍSIMO PRIMER PLANO/ BIG CLOSE-UP

Es un plano donde se muestra la cabeza del personaje llenando completamente el encuadre. Es decir, desde la parte superior de la frente a la barbilla.







PLANO DETALLE/ EXTREME CLOSE-UP



Es un plano que muestra una parte de un objeto o del rostro humano (ojo, oído, mano, etc.). Se utiliza para que el espectador centre la atención





2. ÁNGULOS DE ENCUADRE

De acuerdo a la posición de la cámara en relación con el objeto o sujeto, tenemos diferentes tipos de planos de angulación:

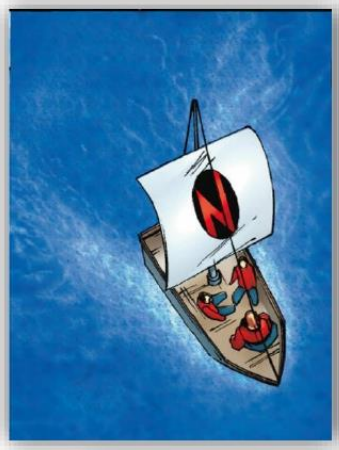


ÁNGULO o PLANO NORMAL/ EYE-LEVEL VIEW

En este plano la cámara (el punto de vista) se encuentra al mismo nivel de los ojos, es decir, desde la altura de la cabeza de una persona. Este plano es el más habitual.











ÁNGULO o PLANO PICADO/ HIGH-ANGLE VIEW

Cuando la cámara (punto de vista) se encuentra más alta que el sujeto. Este tipo de plano se utiliza para empequeñecer al personaje y transmitir que es inferior, inocente o inofensivo ante una situación u otro personaje.

BIBLIOGRAFÍA

Adamson, A. (2008). *The Chronicles of Narnia: Prince Caspian.* Walt Disney Pictures.

Ambròs, A. & Breu, R. (2007). *Cine y Educación. El cine en el aula de Primaria y Secundaria.* Barcelona (España): Editorial GRAÓ.

Chandler, D. (2018). The Grammar of TV and Film. Retrieved 27 June 2018, from http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/short/gramtv.html

Columbus, C. (2001). *Harry Potter and the Sorcerer's Stone.* Warner Bros.

Cuarón, A. (2004). *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban.* Warner Bros.

Johnson, R. (2017). *Star Wars: Episode VIII- The Last Jedi.* Walt Disney Picture & Lucasfilm

Galvane, Q. (2015). *Automatic Cinematography and Editing in Virtual Environments*. Université Joseph Fourier. Retrieved from https://hal.inria.fr/tel-01229590

García Espinosa, S. (2006). *Comic. Plastic and Visual Art Education (IES El Bohío).* Material no publicado.

Kinberg, S., Beck, C., & Filoni, D. (2014-2018).*Star Wars Rebels.* Disney XD.

Learn About Film. (2018). Introduction to Shot Size in Filmmaking. Retrieved 9 July 2018, from https://learnaboutfilm.com/film-language/picture/shotsize/

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2018). Lenguaje del cine: tipos de plano. Los movimientos en el cine. Retrieved 27 June 2018, from http://educomunicacion.es/cineyeducacion/tiposdeplano.htm

Rodríguez Durán, A. (2015). 10 planos básicos de encuadre que debes conocer. Retrieved 8 July 2018, from https://www.paredro.com/10-planos-basicos-de-encuadre-que-debes-conocer/

Stevenson, R.L., Coleman, W., Perrin, P., & Rebis, G. (2014). *Treasure Island (Graphic Revolve: Common Core Editions)*. Minnesota, USA: Stone Arc Books

Uthaug, R. (2018). *Tomb Raider*. GK Films & Metro-Goldwyn-Mayer.

Verne, J., Bowen, C., & Ocampo Ruiz, J.A. (2014). *20,000 Leagues under the sea (Graphic Resolver: Common Core Editions)*. Minnesota, USA: Stone Arc Books.

g. Actividad 3. Vídeos "*How to create a storyboard*" y "Tipos de planos"

Los recursos se pueden consultar en el CD complementario adjuntado a esta Tesis Doctoral

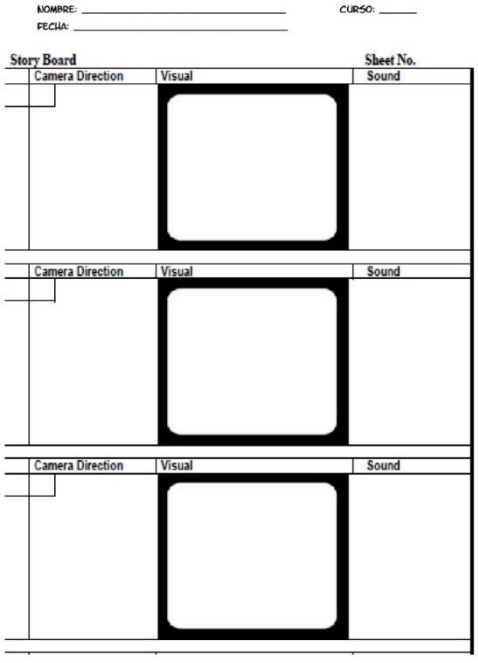
h. Actividad 3. Vídeo tomas falsas *Star Wars: Episodio VIII- El Último Jedi*

El recurso se puede consultar en el CD complementario adjuntado a esta Tesis Doctoral

i. Actividad 5. Presentación "Historia en 3 planos"



j. Actividad 5. Ficha "Historia en 3 planos"



k. Actividad 5. Ficha "Análisis de un tráiler"

NOMBRE: _____ CURSO: _____

FECHA: _____



ANÁLISIS "TRIFÁSICO" DE UN TRÁILER

NOMBRE DEL TRÁILER: _____



TRAILER TRIFÁSICO

PLANOS ¿Cuántos planos tiene el tráiler que has elegido?	**TIPOS DE PLANOS** ¿Qué tipo de planos has visto?	**SONIDO** ¿Qué puedes escuchar? ¿Música? ¿Diálogos? ¿algún narrador (voz en off)? ¿efectos especiales? Haz una lista.



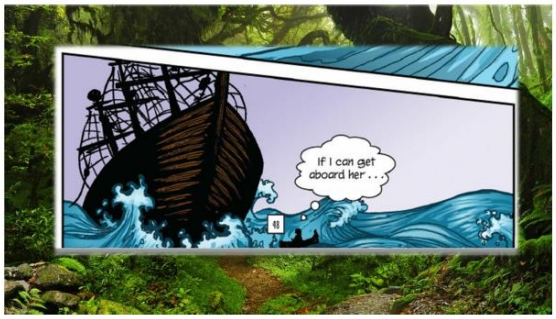
ANEXO 12. Material didáctico "Sesión 3"





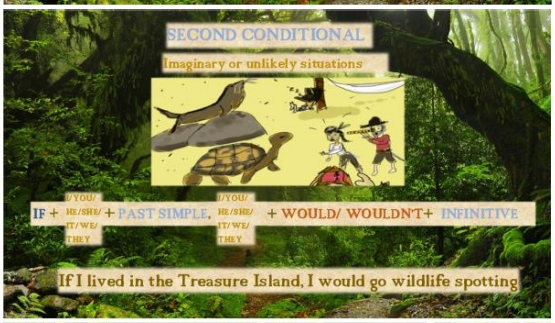


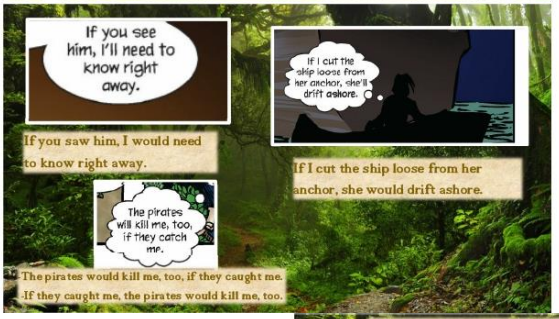












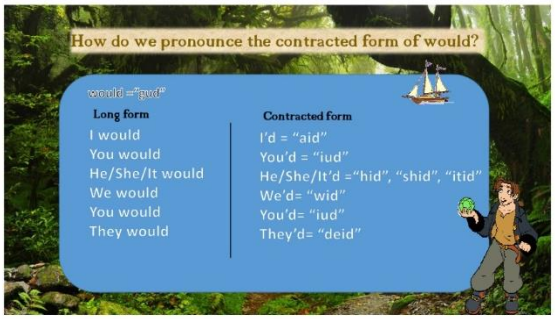




ANEXO 13. Material didáctico "Sesión 4"

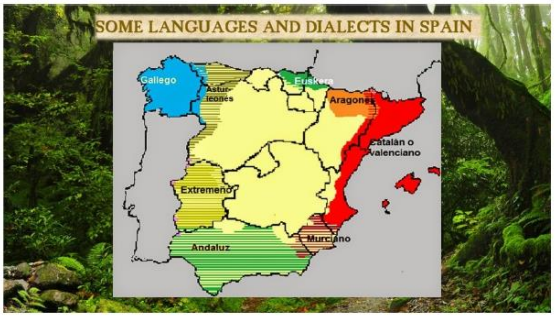
a. Actividad 2. Presentación pronunciación "*Contracted Form of Would*"



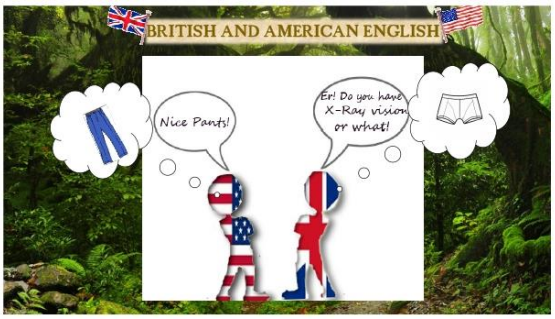


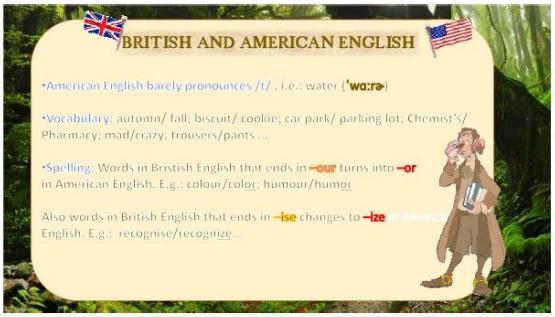
b. Actividad 3. Presentación *"What is a Dialect Coach?"*



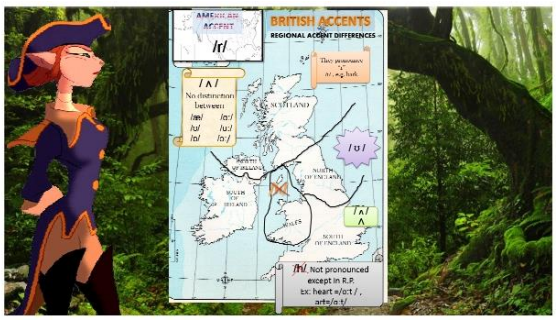




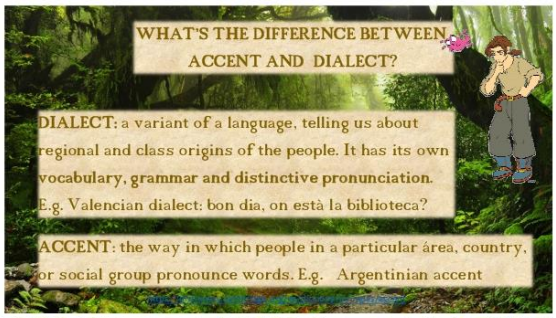


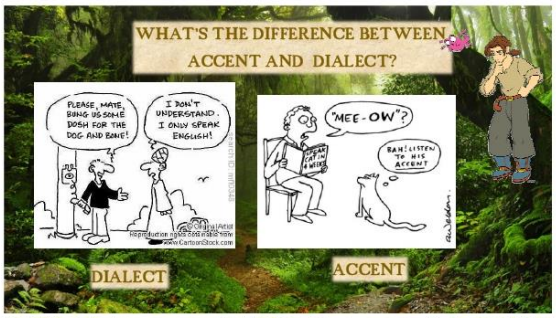












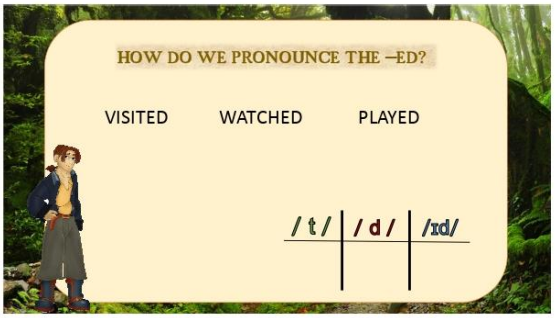


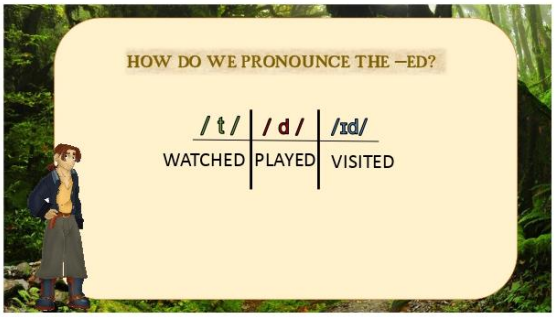


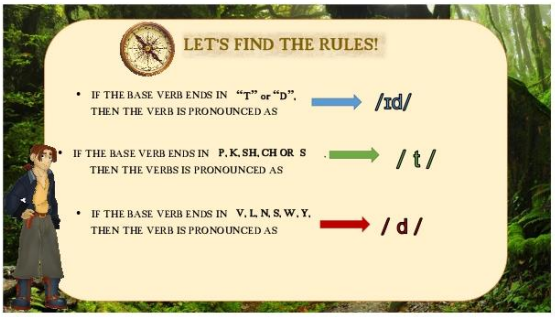


c. Actividad 4. Presentación "*Ed Verbs Pronunciation*"

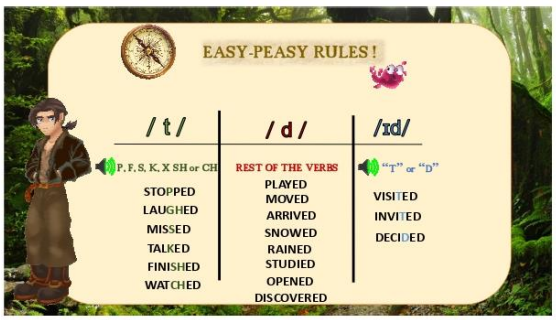


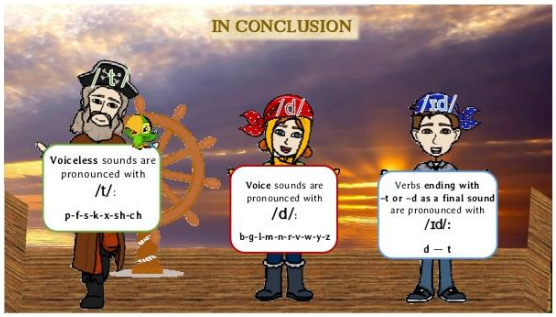


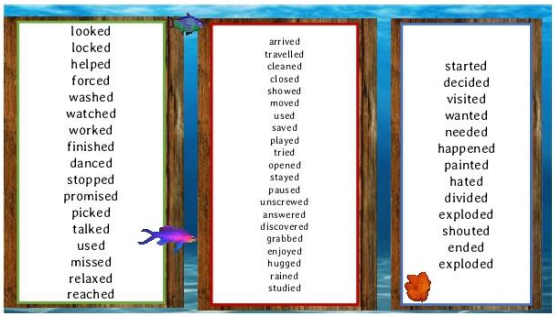












d. Actividad 4. Juego de pronunciación pasado verbos regulares -ed





HAZ



ENVÉS

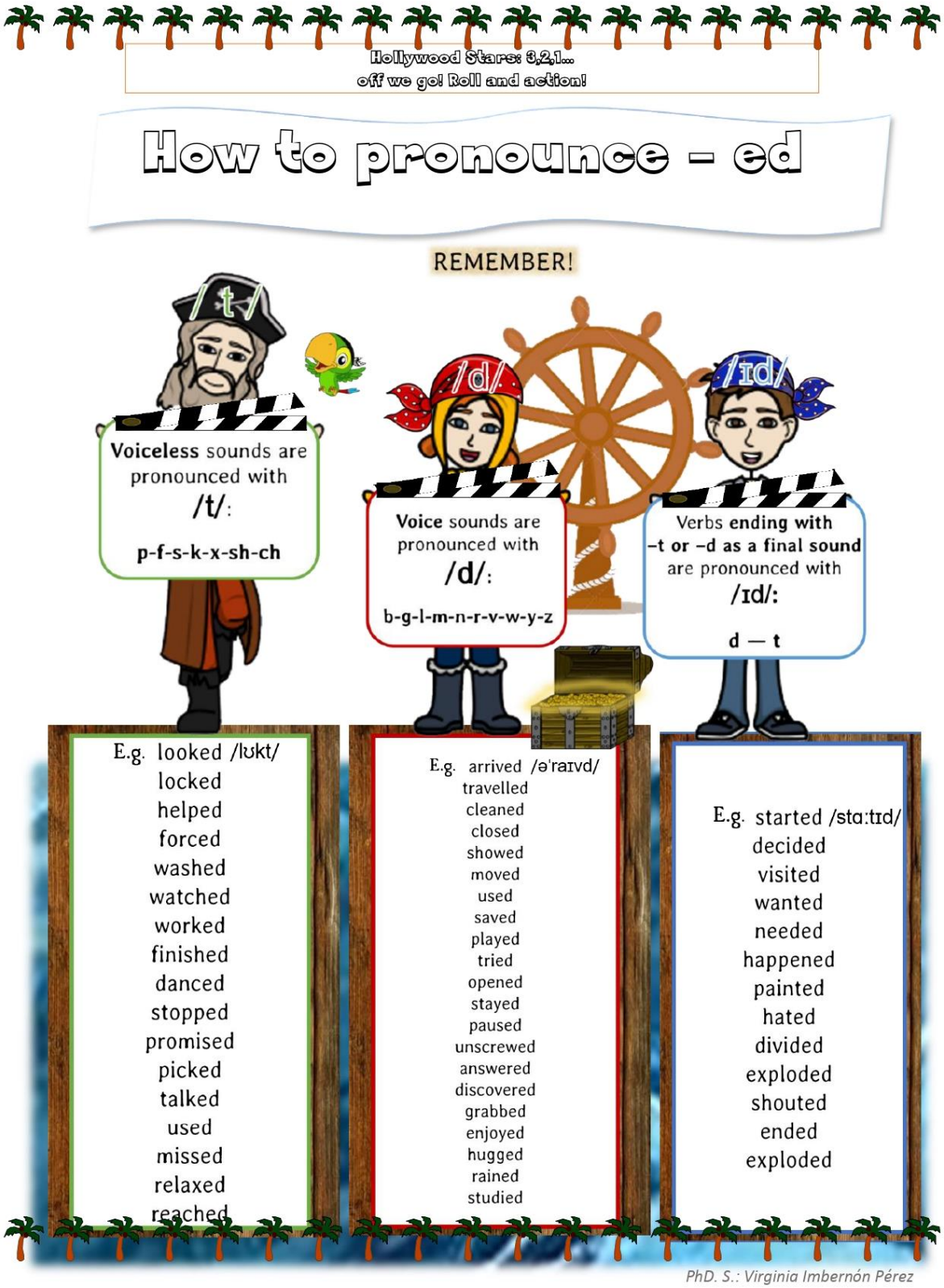
helped	looked	washed	watched
worked	danced	stopped	promised
arrived	travelled	cleaned	closed
showed	moved	used	saved
played	tried	opened	stayed
decided	visited	wanted	needed

Modified and based on the provided resource of Astbury (2015) from *TeachingGamesEFL.com*

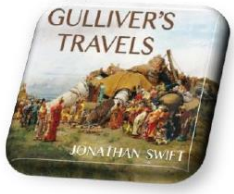
/t/	/t/	/t/	/t/
/t/	/t/	/t/	/t/
/d/	/d/	/d/	/d/
/d/	/d/	/d/	/d/
/d/	/d/	/d/	/d/
/ld/	/ld/	/ld/	/ld/

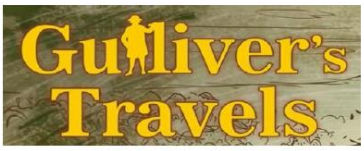
Modified and based on the provided resource of Astbury (2015) from *TeachingGamesEFL.com*

e. Póster guía para la pronunciación del pasado de los verbos regulares



f. Actividad 5. Ficha "*Gulliver's Travels*" para trabajar la pronunciación del pasado de los verbos regulares







Chapter 2: Prisoner in Lilliput

When I woke up the next morning, I couldn't move. "I must still be **tired** from all that swimming," I thought. But soon I **discovered** why I couldn't move. My body, arms, and legs were **tied** to the ground. Even my hair, which was long and thick, was tied down. I couldn't even move my head. "How strange," I said to myself. "I must be dreaming."

The sun grew hot and shone my eyes. All I could see was the sky. Soon, I felt something crawling on my left leg. "It must be a bug," I thought. It **moved** up my body almost to my chin. I **looked** down and, to my great surprise, saw a tiny man standing on my chest! He was about as big as my thumb, no more than 15 centimeters tall. In his hands, he held a bow and arrows. I felt many more little men crawling over me. In astonishment, I **shouted** very loudly, "Get off me, you insects!" They all **jumped** in alarm and screamed in terror. Some of the little men fell right off my body. I **tried** to loosen the ropes that held me down. Although the ropes were very thin, like thread, there were hundreds of them. Finally, I was able to free my left arm. The tiny men began to shoot arrows at me. Several arrows **landed** on my hang. Others hit my face and chest. "Stop that. It hurts!" I **cried** out. I **decided** to lie still and see what would happen next. The little people gradually became brave and came near me. They built a platform beside my head. One of them, an official of some kind, **climbed** onto the platform. He **started** speaking to me, but his language was not like any language I had heard before. The little men **seemed** friendly now. "I'm so hungry!" I said, but they didn't understand me. With my free hand, I **used** signs to ask for food. The men brought me baskets of many different foods. I also drank two barrels of wine. Another official spoke to me, making signs with his hands as he **talked**. I understood that they were going to take me to another place. I fell asleep again. Later, I found out that the wine had **contained** something to make me sleep. I also **learned** about the island and what had **happened** while I slept.



The island was **called** Lilliput. Its king **lived** in a castle in Mildendo, the capital city, which had high walls around it. The people made a huge cart and put me on it when I was asleep. I found out that it took nine hundred men to lift me onto the cart. Fifteen hundred Lilliputian horses were **needed** to pull it. When we **arrived**

near the city, the guards **attached** many chains to my ankle. Then they cut the ropes that tied me down. At last, I was able to stand up and stretch. But because of the chains, I could not move about much. We were near a very large building just outside the gates of Mildendo. "Well," I thought, "it seems this building is to be my home."

It was big enough for me to crawl into and lie down inside it. From outside my new home, I had a good view of the countryside. The fields were tiny, like small flower beds in my garden in England. Even the tallest trees were only about two meters high. Lilliput was a beautiful place, and everything in it was unbelievably tiny.



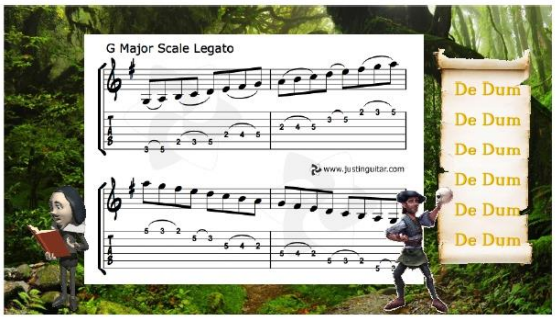
Circle the correct answer. Which verbs have "ed" that sounds like /t/? Which verbs have "ed" that sounds like /id/? Which verbs have "ed" that sounds like /d/?

Tired	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Discovered	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Tied	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Moved	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Looked	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Shouted	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Jumped	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Tried	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Landed	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Cried	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Decided	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Climbed	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Started	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Seemed	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Used	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Talked	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Contained	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Learned	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Happened	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Called	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Lived	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Needed	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Arrived	A) /t/	B) /d/	C) /id/
Attached	A) /t/	B) /d/	C) /id/

ANEXO 14. Material didáctico "Sesión 5"

a. Presentación para la *Sesión 5*





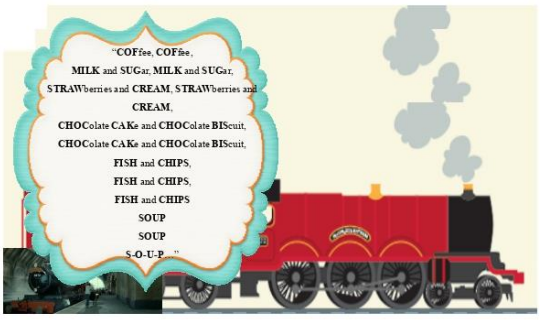


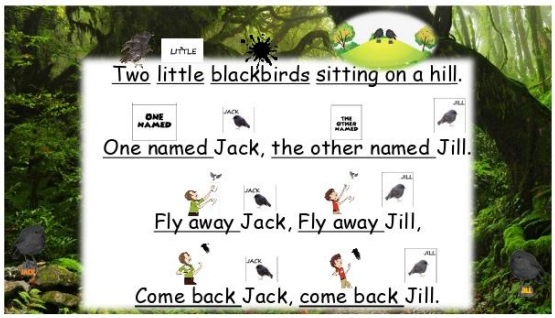


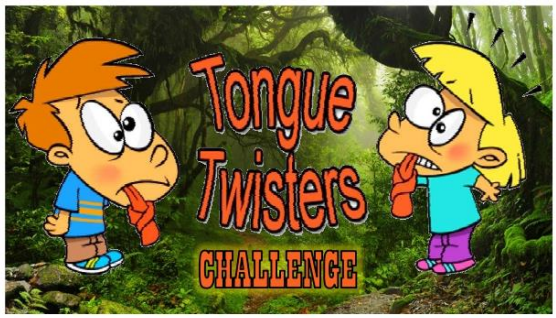


















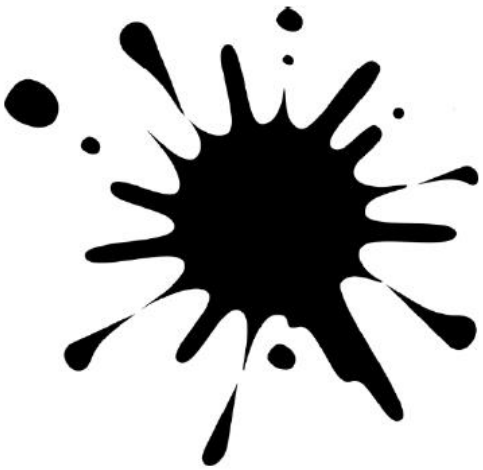
b. Actividad 3. Vídeo *Row, Row, Row your Boat*

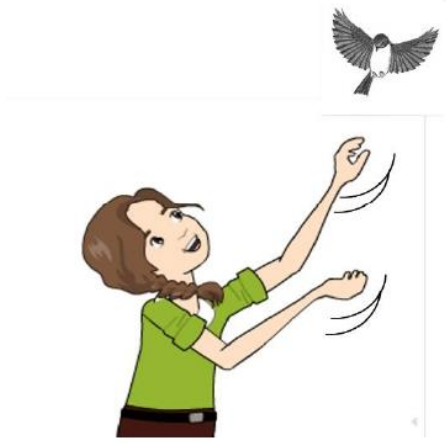
El recurso se puede consultar en el CD complementario adjuntado a esta Tesis Doctoral

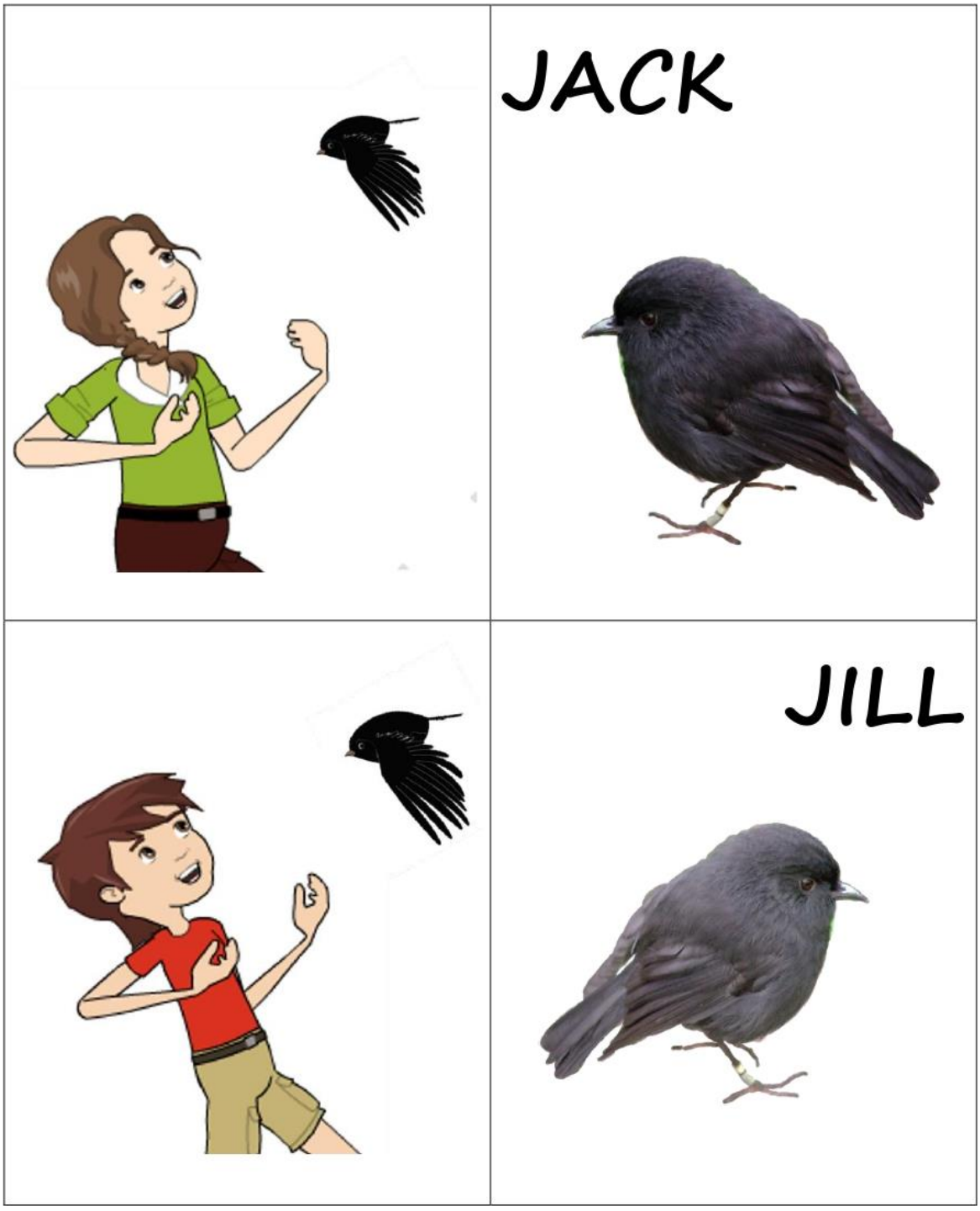
c. Actividad 3. Juego *Two Little Blackbirds*





	LITTLE
	 SITTING ON A HILL
ONE NAMED	JACK 

THE OTHER NAMED	JILL 
 FLY AWAY	JACK 
 FLY AWAY	JILL 


JACK
JILL

ANEXO 15. Material didáctico "Sesión 6"

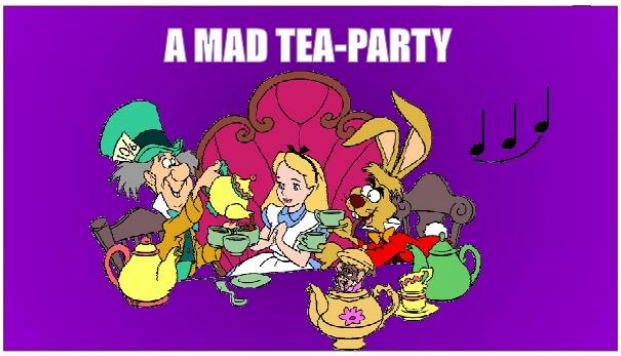
a. Actividad 3. Presentación capítulo "*A Mad Tea Party*"



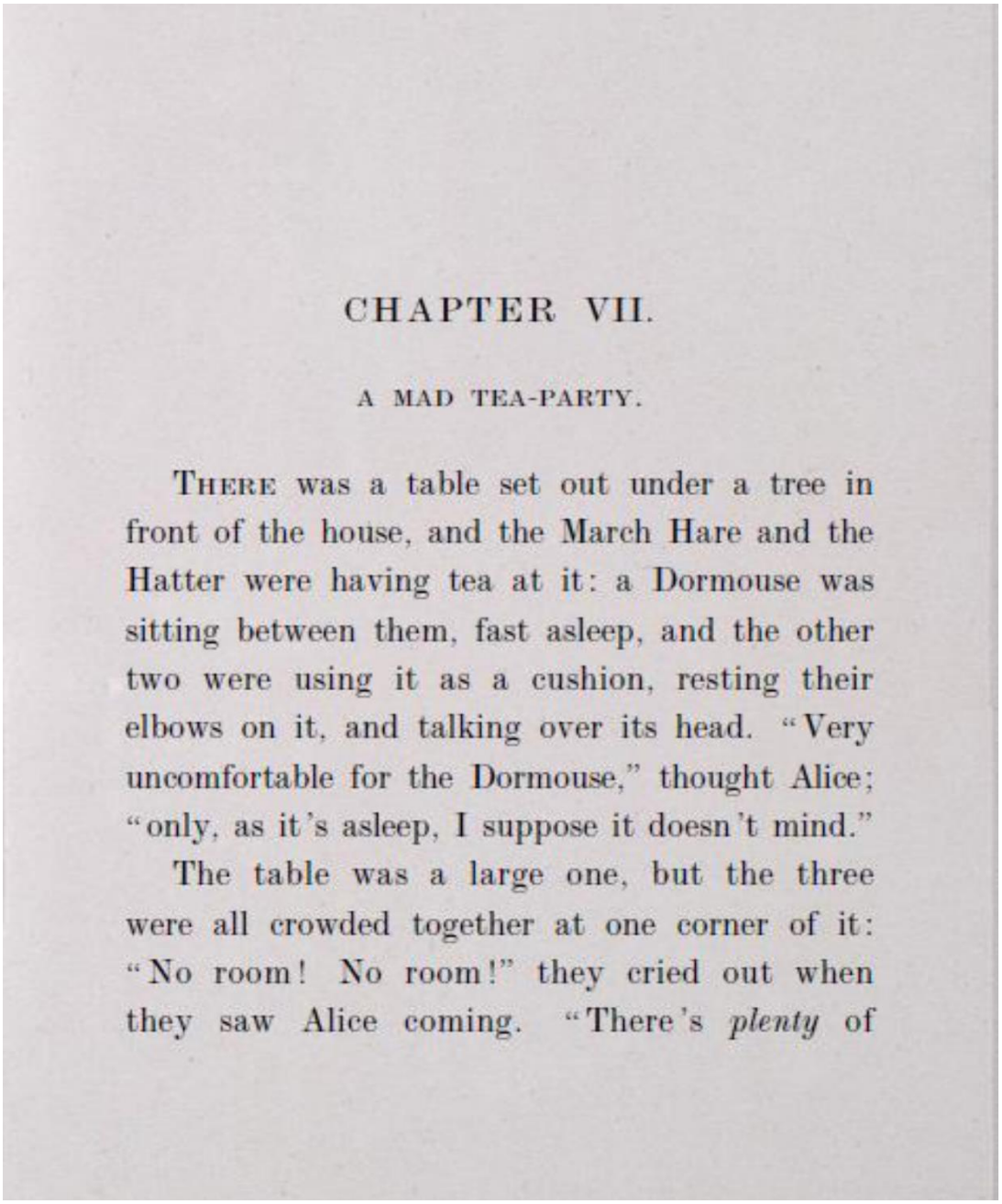








b. Actividad 3. Fragmento del capítulo "*A Mad Tea Party*" de la obra *Alice's Adventures in Wonderland* para la aplicación de la técnica *Reading Aloud*



CHAPTER VII.

A MAD TEA-PARTY.

THERE was a table set out under a tree in front of the house, and the March Hare and the Hatter were having tea at it: a Dormouse was sitting between them, fast asleep, and the other two were using it as a cushion, resting their elbows on it, and talking over its head. "Very uncomfortable for the Dormouse," thought Alice; "only, as it's asleep, I suppose it doesn't mind."

The table was a large one, but the three were all crowded together at one corner of it: "No room! No room!" they cried out when they saw Alice coming. "There's *plenty* of

room!" said Alice indignantly, and she sat down in a large arm-chair at one end of the table.

"Have some wine," the March Hare said in an encouraging tone.

Alice looked all round the table, but there was nothing on it but tea. "I don't see any wine," she remarked.

"There isn't any," said the March Hare.

"Then it wasn't very civil of you to offer it," said Alice angrily.

"It wasn't very civil of you to sit down without being invited," said the March Hare.

"I didn't know it was *your* table," said Alice; "it's laid for a great many more than three."

"Your hair wants cutting," said the Hatter. He had been looking at Alice for some time with great curiosity, and this was his first speech.

"You should learn not to make personal remarks," Alice said with some severity: "it's very rude."



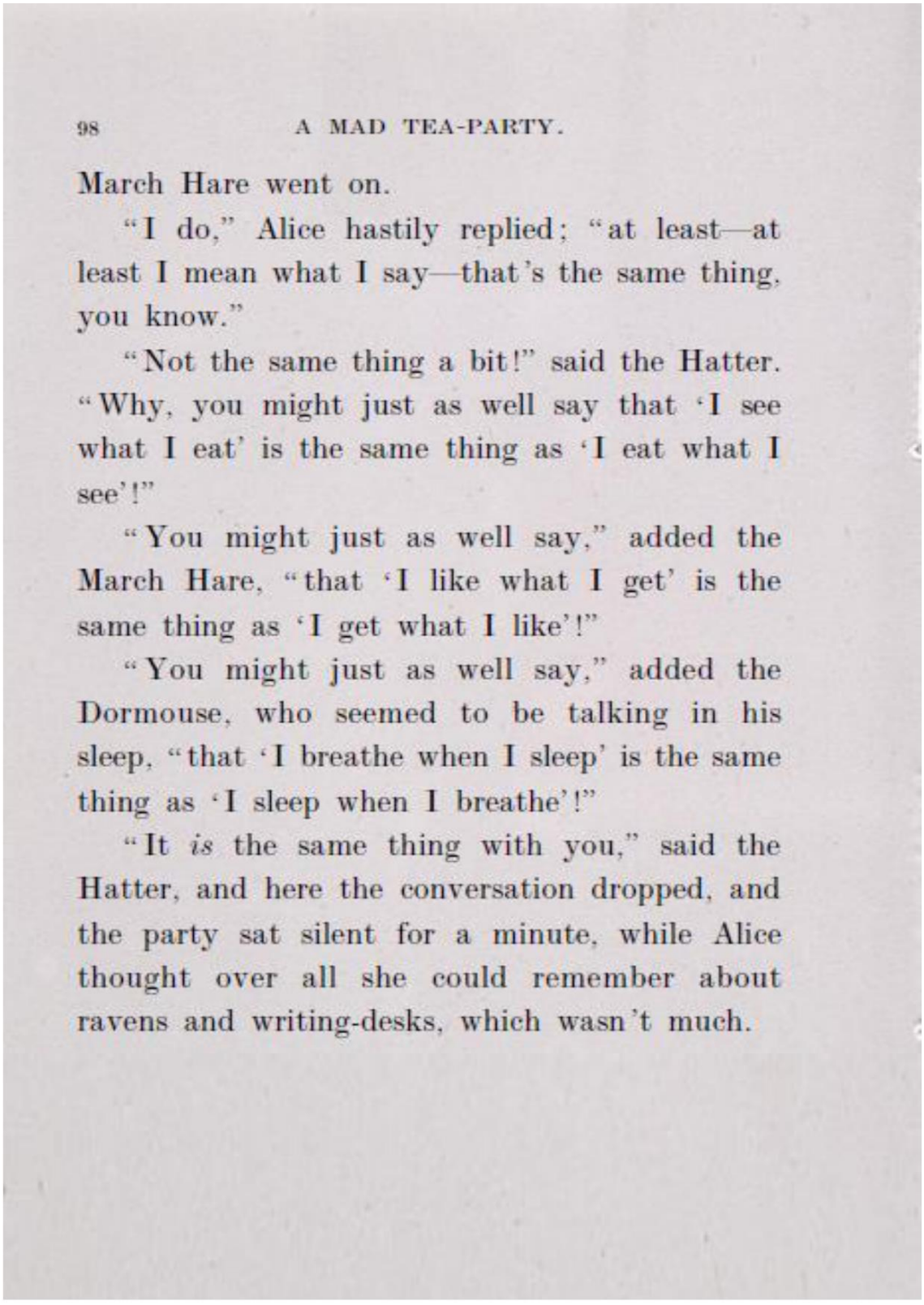
The Hatter opened his eyes very wide on hearing this; but all he *said* was, "Why is a raven like a writing-desk?"

"Come, we shall have some fun now!" thought Alice. "I'm glad they've begun asking riddles—I believe I can guess that," she added aloud.

"Do you mean that you think you can find out the answer to it?" said the March Hare.

"Exactly so," said Alice.

"Then you should say what you mean," the



98 A MAD TEA-PARTY.

March Hare went on.

"I do," Alice hastily replied; "at least—at least I mean what I say—that's the same thing, you know."

"Not the same thing a bit!" said the Hatter. "Why, you might just as well say that 'I see what I eat' is the same thing as 'I eat what I see'!"

"You might just as well say," added the March Hare, "that 'I like what I get' is the same thing as 'I get what I like'!"

"You might just as well say," added the Dormouse, who seemed to be talking in his sleep, "that 'I breathe when I sleep' is the same thing as 'I sleep when I breathe'!"

"It *is* the same thing with you," said the Hatter, and here the conversation dropped, and the party sat silent for a minute, while Alice thought over all she could remember about ravens and writing-desks, which wasn't much.

c. Actividad 3. Audiolibro fragmento del capítulo "*A Mad Tea Party*"

El recurso se puede consultar en el CD complementario adjuntado a esta Tesis Doctoral

d. Actividad 4. Escena de la película *Harry Potter and the Philosopher Stone* para la aplicación de la técnica *Shadowing or Mirroring*

El recurso se puede consultar en el CD complementario adjuntado a esta Tesis Doctoral

e. Actividad 4. Guion escena "*Train Compartment*" de la película *Harry Potter and the Philosopher Stone* para la aplicación de la técnica *Shadowing or Mirroring*



HARRY POTTER AND THE SORCERER'S STONE



INT. TRAIN COMPARTMENT – DAY

RON

Excuse me. Do you mind? Everywhere else is full.

HARRY

Not at all.

RON

I'm Ron, by the way. Ron Weasley.

HARRY

I'm Harry. Harry Potter.

RON

So it's true! I mean, do you really have the…?

HARRY

The what?

RON

The scar?

HARRY

Oh, yeah.

RON

Wicked!

OLD LADY

Anything off the trolley, dears?

RON

No, thanks. I'm all set.

HARRY

We'll take the lot.

RON

Whoa.

f. Actividad 5. Vídeo presentación *Dubbing Films*

El recurso se puede consultar en el CD complementario adjuntado a esta Tesis Doctoral

g. Actividad 5. Escenas de películas para la aplicación de la técnica de doblaje

El recurso se puede consultar en el CD complementario adjuntado a esta Tesis Doctoral

h. Actividad 5. Guiones cinematográficos para la actividad de doblaje de escenas

HARRY POTTER AND THE PRISONER OF AZKABAN

INT. LEAKY CAULDRON - MORNING (MOMENTS LATER)



HARRY
Egypt! What's it like?

RON
Brilliant. Loads of old
Stuff like mummies, tombs, even Scabbers
enjoyed himself.

HERMIONE
You know, Egyptians used to worship cats.

RON
Along with the dung beetle.

HARRY POTTER AND THE PRISONER OF AZKABAN

EXT. EDGE OF FOREST AT WHOMPING WILLOW - DUSK TO NIGHT



HARRY
Hermione?

HERMIONE
Yeah?

HARRY

Before, down by the lake, when I was with Sirius… I did see someone. That someone made the dementors go away.

HERMIONE

With a Patronus. I heard Snape telling Dumbledore. According to him only a really powerful wizard could have conjured it.

HARRY

It was my dad. My dad conjured the Patronus.

HERMIONE

Harry, but your dad's …

HARRY

Dead. I know. I'm just telling you what I saw.

HERMIONE

Here we come.



HARRY POTTER AND THE SORCERER'S STONE

INT. GREAT HALL - DAY

HERMIONE

Look at you playing with your cards. Pathetic. We've got final exams coming up soon.

RON

I'm ready. Ask me any question.

HERMIONE

All right, what's the three most crucial ingredients in a Forgetfulness Potion?

RON

I forgot.

HERMIONE

And what do you plan to do if this comes up in the final exam?

RON

Copy off you?

HERMIONE

No, you won't. Besides, according to Professor McGonagall we're to be given special quills bewitched with an anti-cheating spell.

RON

That's insulting! It's as if they don't trust us! Dumbledore again.



HARRY POTTER AND THE SORCERER'S STONE

INT. TRAIN COMPARTMENT – DAY

RON

Excuse me. Do you mind? Everywhere else is full.

HARRY

Not at all.

RON

I'm Ron, by the way. Ron Weasley.

HARRY

I'm Harry. Harry Potter.

RON

So it's true! I mean, do you really have the…?

HARRY

The what?

RON

The scar?

HARRY

Oh, yeah.

RON

Wicked!

OLD LADY

Anything off the trolley, dears?

RON

No, thanks. I'm all set.

HARRY

We'll take the lot.

RON

Whoa.

HARRY POTTER AND THE SORCERER'S STONE



INT. TRAIN COMPARTMENT - DAY

HERMIONE

Has anyone seen a toad? A boy named Neville's lost one.

RON

No.

HERMIONE

Oh, are you doing magic? Let's see, then.

RON

Sunshine, daisies, butter mellow. Turn this stupid, fat rat yellow.

HERMIONE

Are you sure that's a real spell? Well, it's not very good, is it? Of course, I've only tried a few simple ones myself… but they've all worked for me.

For example: *Oculus Reparo*.

That's better, isn't it? Holy cricket, you're Harry Potter! I'm Hermione Granger. And you are…?

RON

I'm Ron Weasley.

HERMIONE

Pleasure. You two better change into robes. I expect we'll be arriving soon.

MERLIN BBC SERIES-SEASON 1 EPISODE TWO SCRIPT

INT. KING'S PALACE, DRAGON'S CAVE – NIGHT



MERLIN

That's it. Goodbye.

DRAGON (KILGHARRAH)

If only it were so easy to escape one's destiny.

MERLIN

How can it be my destiny to protect someone who hates me?

DRAGON (KILGHARRAH)

A half cannot truly hate that which makes it whole. Very soon you shall learn that.

MERLIN

Oh, great. Just what I needed…another riddle.

DRAGON (KILGHARRAH)

That your and Arthur's path lies together is but the truth.

MERLIN

What is that supposed to mean?

DRAGON (KILGHARRAH)

You know, young warlock, this is not the end. It is the beginning.

MERLIN

Just give me a straight answer!

MERLIN BBC SERIES-SEASON 1 EPISODE TWO SCRIPT

EXT. KING'S PALACE, MAIN SQUARE – DAY



GWEN

Hello, Merlin.

MERLIN

All right?

GWEN

Is it true what you said about Valiant using magic?

What are you gonna do?

MERLIN

Why does everyone think it's down to me to do something about it?

GWEN

Because it is. Isn't it? You have to show everyone you were right and they were wrong.

MERLIN

And how do I do that?

GWEN

I don't know.

MERLIN

That's it.

GWEN

Where are you going?

MERLIN

Do you have a wheelbarrow?



ALICE IN WONDERLAND

EXT. THE PARAPETS - NIGHT

MAD HATTER

Have you any idea why a raven is like a writing desk?

ALICE

Let me think about it.

MAD HATTER

You know what tomorrow is, don't you?

ALICE

Frabjous Day. How could I forget? Wish I'd wake up.

MAD HATTER

Still believe this is a dream, do you?

ALICE

Of course. This has all come from my own mind.

MAD HATTER

Which would mean that I'm not real.

ALICE

Afraid so. You're just a figment of my imagination. I would dream up someone who's half-mad.

MAD HATTER

Yes, yes. But you would have to be half-mad to dream me up.



ALICE IN WONDERLAND

EXT. THE TULGEY WOOD – DAY

CHESHIRE CAT

It looks like you ran afoul of something with wicked claws.

ALICE

And I'm still dreaming.

CHESHIRE CAT

What did that to you?

ALICE

Banner or Bander…

CHESHIRE CAT

The Bandersnatch? Well, I'd better have a look.

ALICE

What are you doing?

CHESHIRE CAT

It needs to be purified by someone with evaporating skills, or it will fester and putrefy.

ALICE

I'd rather you didn't. I'll be fine as soon as I wake up.

CHESHIRE CAT

At least let me bind it for you. What do you call yourself?

ALICE

Alice.

CHESHIRE CAT

The Alice?

ALICE

There's been some debate about that.

CHESHIRE CAT

I never get involved in politics. You'd best be on your way.

ALICE

What way? All I want to do is wake up from this dream.

CHESHIRE CAT

Fine.





THE GOLDEN COMPASS



INT. GREAT HALL & RETIRING ROOM – DAY

PANTALAIMON

I wish you'd listen to me once in a while.

LYRA

Stop being such a coward.

PANTALAIMON

If I weren't such a coward, where would you be?

LYRA

In the Retiring Room already.

PANTALAIMON

Come on, quick. Let's find a robe and get out of here.

LYRA

Don't be silly. I want to look around.

PANTALAIMON

You know that if you get a smack, I hurt too?

Oh, Lyra. You're gonna get us caught. Oh, no! I told you!



THE GOLDEN COMPASS

EXT. JORDAN COLLEGE - DAY

MRS. COULTER

Lyra. Are you ready?

LYRA

There's someone missing. I want to say goodbye to Roger.

MRS. COULTER

Roger? Who's Roger?

LYRA

My friend. He works in the kitchens.

MRS. COULTER

We must go. The ferry's about to take off. Why don't you write him a letter? You can tell him all about the journey, and… you can even send him a photogram.

BUTLER

Madam.

MRS. COULTER

What do you think?

LYRA

Yeah. I suppose.



THE CHRONICLES OF NARNIA: PRINCE CASPIAN



EXT. TELMARINE CASTLE - NIGHT

CORNELIUS

You must make for the woods.

CASPIAN

The woods?

CORNELIUS

They won't follow you there. It has taken me many years to find this. Do not use it except at your greatest need.

CASPIAN

Will I ever see you again?

CORNELIUS

I dearly hope so, my prince. There is so much more I meant to tell you. Everything you know is about to change. Now, go.

THE CHRONICLES OF NARNIA: PRINCE CASPIAN



INT. BADGER'S HUT – NIGHT

CASPIAN

What are you?

TRUFFLEHUNTER

You know, it's funny that you would ask that. You think people would know a badger when they saw one.

CASPIAN

No. No, I mean… you're Narnians. You're supposed to be extinct.

NIKABRIK

Sorry to disappoint you.

TRUFFLEHUNTER

Here you go. Still hot.

NIKABRIK

Since when did we open a boarding house for Telmarine soldiers?

CASPIAN

I'm not a soldier. I am Prince Caspian. The tenth.

NIKABRIK

What are you doing here?

CASPIAN

Running away. My uncle has always wanted my throne. I suppose I have only lived this long because he did not have an heir of his own.

TRUFFLEHUNTER

Well, that changes things.

NIKABRIK

Yeah.

THE CHRONICLES OF NARNIA: PRINCE CASPIAN



EXT. THE HILL OF THE STONE TABLE – DAY

CASPIAN

Why did you never tell me about my father?

CORNELIUS

My mother was a Black Dwarf from the Northern Mountains. I risked my life all these years so that one day… you might be a better king than those before you.

CASPIAN

Then I have failed you.

CORNELIUS

Everything I told you, everything I didn't, it was only because I believe in you. You have a chance to become the most noble contradiction in history. The Telmarine who saved Narnia.

THE CHRONICLES OF NARNIA: PRINCE CASPIAN



INT. STONE TABLE ROOM – DAY

PETER

You're lucky, you know.

LUCY

What do you mean?

PETER

To have seen him. I wish he'd just given me some sort of proof.

LUCY

Maybe we're the one who need to prove ourselves to him.

EDMUND

Pete. You'd better come quickly.



PADDINGTON

INT. ATTIC ROOM – NIGHT

MARY

Can't you sleep? Me neither.

PADDINGTON

I do wish we could have found the explorer.

MARY

I know, Paddington. But I've been looking everywhere and still can't find any mention of an English expedition to Peru.

PADDINGTON

But there really was an explorer, Mrs. Brown. He gave my uncle this hat.

MARY

What, that was the explorer's hat?

PADDINGTON

Hm-hmm. Why?

MARY

I've got a friend who runs an antiques shop in the Portobello Road. He knows all about old things like your hat.

PADDINGTON

Oh…

MARY

It's just possible he could help us find your explorer.

PADDINGTON

Well, that would be wonderful. But didn't Mr. Brown say…

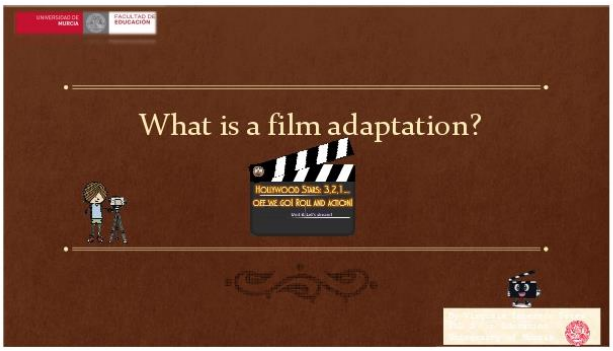
MARY

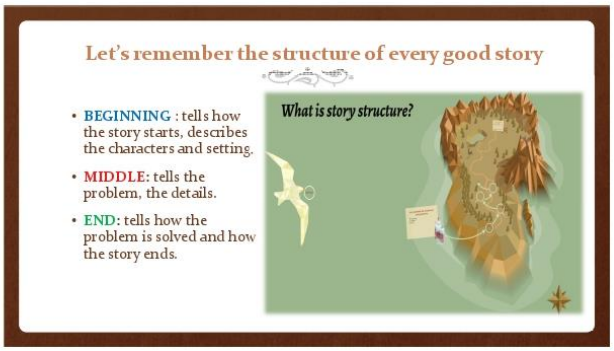
Don't worry about Mr. Brown. As far as he's concerned, we're going to the authorities. But I'm not standing by while there's a chance of finding you a proper home. Now, make sure you get some sleep, ok?

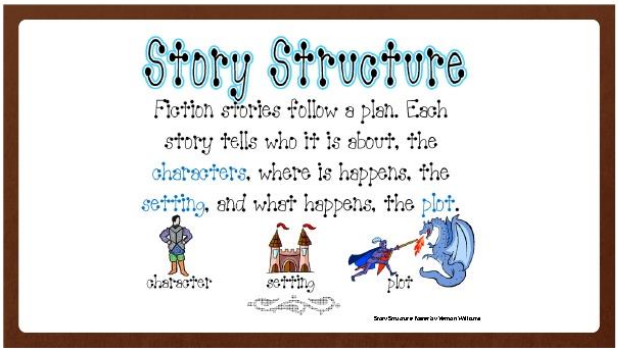
Night-night.

ANEXO 16. Material didáctico "Sesión 7"

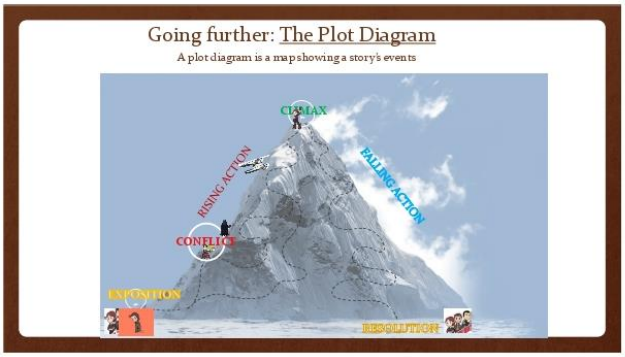
a. Actividad 2. Presentación *Film adaptation & screenplay*

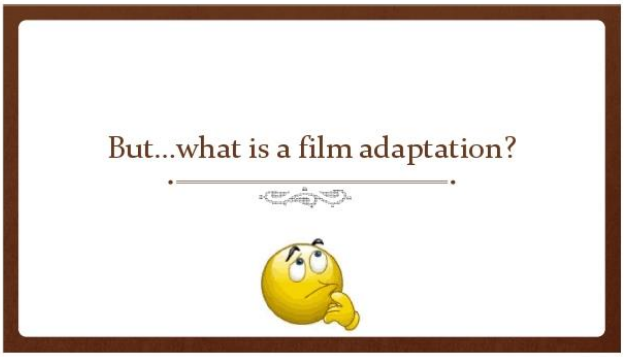




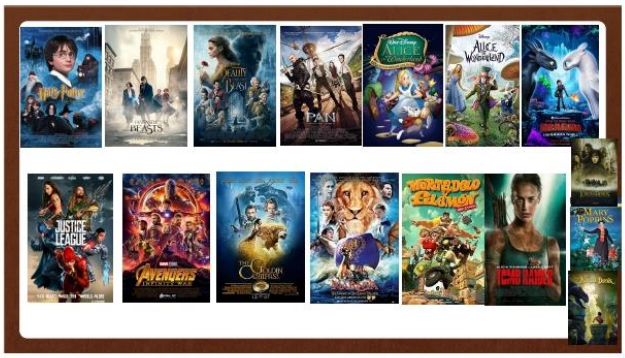










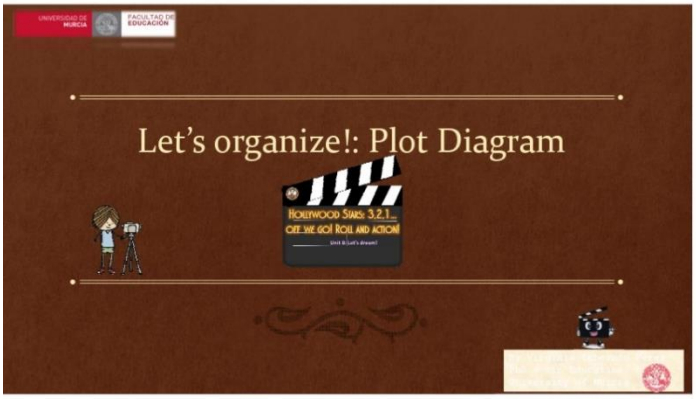


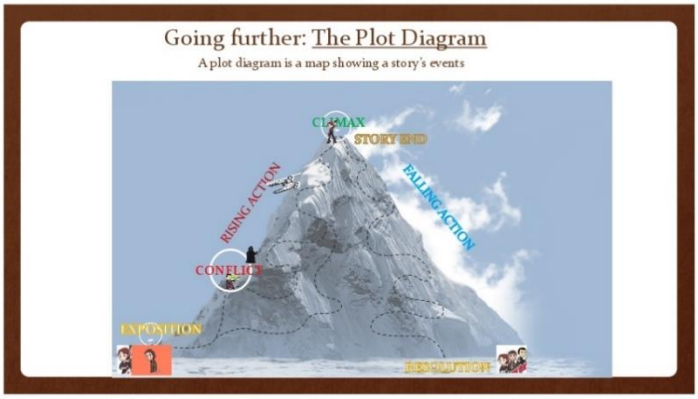


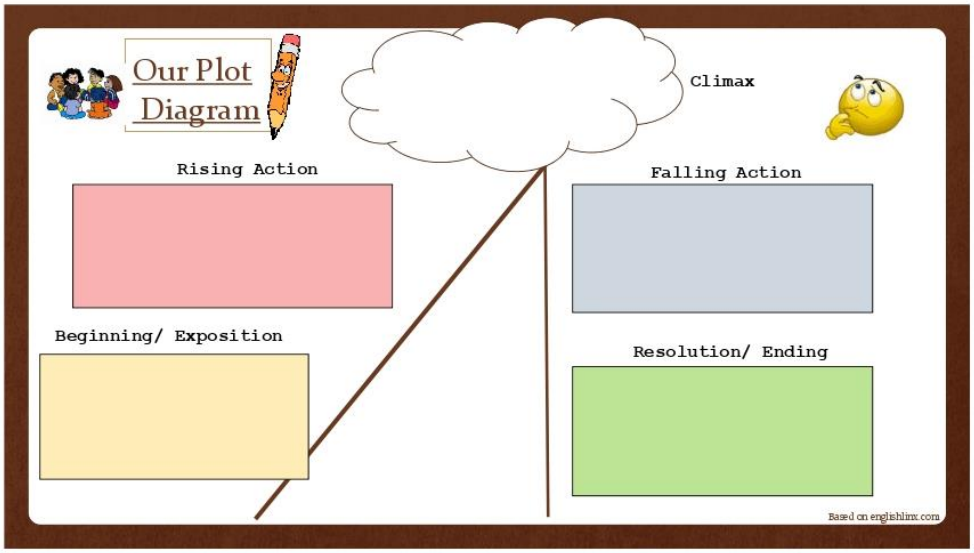




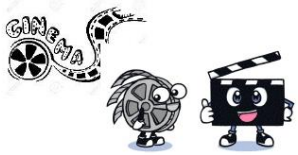
b. Actividad 3. Diagrama del argumento







c. Actividad 4. Ficha técnica para *unidades de rodaje*





TREASURE ISLAND

FILM CREW AND CAST DATASHEET

TITLE: _____

TYPE: _____

YEAR OF PRODUCTION: _____

FILM UNIT: _____

GENRE: _____

LANGUAGE: _____

DIRECTOR: _____

SCREENWRITER: _____

STORYBOARD ARTIST: _____

CAMERA: _____

PROP MASTER: _____

d. Actividad 4. Presentación "*Organization*"

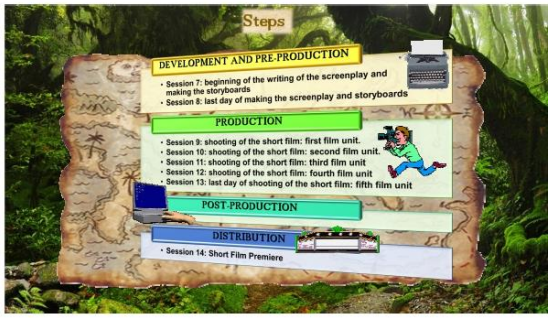
















e. Actividad 4. Plantilla storyboard

Story Board **Sheet No.**

	Camera Direction	Visual	Sound
			

	Camera Direction	Visual	Sound
			

	Camera Direction	Visual	Sound
			

	Camera Direction	Visual	Sound
			

ANEXO 17. Material didáctico "Sesiones 9-10-11-12-13"

FILM UNIT NAME:	DATE:
PRODUCTION TITLE:	
DIRECTOR:	CAMERA:

SHOOTING SCHEDULE

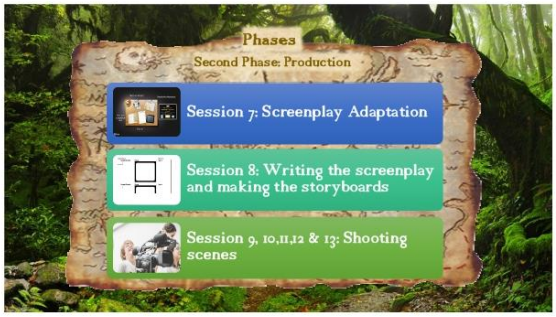
SCENE	TAKE	COMMENTS

ANEXO 18. Material didáctico "Sesión 14"

a. Actividad 2. Presentación *Sesión 14*













b. Actividad 3. Modelo diploma



ANEXO 19. Rúbrica evaluación sumativa grupal

	1	2	3	4	5
Screenplay	Incomplete. The screenplay was not handed out.	Incomplete. Only a few pages completed.	Complete, but with many grammatical errors. It has a beginning, middle and end, but slightly follows the screenplay structure.	Complete and good work, only with some grammatical errors. It has a clear beginning, middle and end, and follows the structure.	Complete and excellent work, with a grade of creativity in it (e.g. use of narration, etc.). It has a clear beginning, middle and end, and follows the structure. Very few or none grammatical errors.
Storyboard	Incomplete. The team did not hand over the storyboard.	Incomplete. The team unit handed out only one page.	Complete, but without including the shots' name type.	Complete, but only some shots included their names.	Complete and excellent work. The majority of the shots were with their names and numbered, and they included some dialogues.
Story adaptation level (grade of knowledge about the story "Treasure Island")	Not faithful. The team needs to work. The team unit did not hand out the screenplay.	Not faithful. The team needs to work. The team unit did not hand out a complete screenplay.	Slightly faithful. The screenplay was complete, but the team unit skipped many key scenes in it. The adapted story does not retain the key plot and character elements of the original work.	Faithful. The screenplay was complete and a clear adaptation of the *Treasure Island* story. The team unit adapted the story keeping the key scenes, character elements and plot of the original *Treasure Island* story. The team unit did not make changes to the original work.	Extremely faithful. The screenplay was complete and a clear adaptation of the *Treasure Island* story. The team unit adapted the story very clearly, keeping the key scenes, character elements and plot of the original *Treasure Island* story. The team unit creatively made some changes to the original work that made the story interesting, without altering the story essence.
Team cooperation	Very poor. Needs work. There was not organization of the team members. There was also a very bad attitude to the work, showing no interest and no commitment to it. Team's communication was very bad, they did not respect each other and were not tolerant towards their peers' opinions.	Poor. Needs work. There was no organization of the team members. There was also a very bad attitude to the work, showing no interest and no commitment to it. Team's communication was very bad, they did not respect each other and were not tolerant towards their peers' opinions.	Fair. There was some organization of the team members and a work distribution, but there was not much cooperation. There was a normal attitude to the work, and only some team members showed commitment to the tasks. Team's communication was not good, there were some moments the team members did not respect each other and were not tolerant towards their peers' opinions	Good. There was organization among the team members and a work distribution, cooperating most of the members. There was also a good attitude to the work, showing motivation, enthusiasm and commitment to the tasks. Team's communication was good, they respected each other and were tolerant towards their peers' opinions, although there were some moments where they argued.	Excellent. There was a clear organization of the team members and a clear work distribution, cooperating all the members and helping each other when was needed. There was also a very good attitude to the work, showing high motivation, enthusiasm and a great commitment to the tasks. Team's communication was very good, they respected each other and were tolerant towards their peers' opinions.
Creativity	Needs work. The team did not take advantage of the available resources in the classroom for the setting. No use of costumes or stage props. No use of body language in their performance.	Limited. The team took some advantage of the available resources in the classroom for the setting. No use of costumes or stage props. No use of body language in their performance.	Fair. The team took some advantage of the available resources in the classroom for the setting. No use of costumes or stage props. Some of the team members used body language in their performance.	Good. The team took advantage of the available resources in the classroom for the setting. Some of them used costumes and included stage props. Some of the team members used body language in their performance.	Excellent and original work. The team took creative advantage of the available resources in the classroom for the setting and made contributions. The team also used costumes and scene props. Total use of body language of the members to portray their characters, and they used improvisation as a strategy.

ANEXO 20. Rúbrica evaluación sumativa individual

	1	2	3	4	5
Student's contribution to Team Unit	The student does not help in the preparation of the team tasks for the development of the short film, bothering his/her classmates and slowing down the team work	The student helps very little and is bad in the preparation of the team tasks, constantly making excuses, evading his/her work and does not show much interest	The student helps, but only under pressure from his/her classmates and does not contribute when is needed	The student helps when it's needed (only in his/her part) without getting very involved), collaborates and contributes to the team with some ideas	The student collaborates actively, contributing to the team with a lot of ideas, help and information; shows active involvement in the team tasks.
Interpersonal Skills	The student does not respect his/her classmates, does not collaborate and is intolerant towards peer opinions, showing disruptive behavior.	The student slightly respects, does not collaborate and ignores his/her classmates' decisive opinions.	The student respects his/her classmates, but does not collaborate or work so much, and shows very poor interest in the tasks.	The student respects his/her classmates, collaborates and is responsible, but he/she is not very tolerant to his/her classmates' opinions.	The student respects his/her classmates, collaborates, communicates respectfully, is tolerant towards his/her classmates' opinions, works actively and shows a sense of responsibility.
SHORT FILM : LEVEL OF PERFORMANCE					
Diction	Speaks without clarity.	Speaks but is often unintelligible.	Speaks with clarity, but sometimes hard to understand and follow the speech.	Speaks with clarity, only in few occasions lose fluency.	Speaks with very clear clarity without losing fluency of the speech.
Pronunciation	Totally unintelligible.	Unintelligible, it is hard to understand.	Intelligible, but with faults. Effort needed to understand	Mostly intelligible with some mispronunciations, limited control of phonological features.	Rarely mispronounces, has some control of phonological features and both utterance and word levels.
Intonation	No voice changes. It is difficult to understand and follow what is saying.	Flat intonation. It is almost impossible to understand what is saying. There is little or no attempt to make voice's pitch changes.	Inadequate use of intonation. It is difficult to follow the speech without some kind of support. There is some effort to make voice's pitch changes.	Intonation is generally appropriate, with voice's pitch variety. The speech Is intelligible, but sometimes is impeded by making the wrong syllables prominent.	Adequate use of intonation, with good voice's pitch variety. The speech is easy to follow and intelligible, almost never impeded by insufficient or misplaced prominence.
Fluency	Needs work. The speech cannot be understood and it includes many hesitations and pauses.	Mumbling. The speech is difficult to understand and presents awkward hesitations and pauses.	Fair. The speech is generally understandable, although there are some hesitations and pauses.	Good. The speech is mostly understandable and presents few pauses and hesitations.	Excellent. The speech presents a natural easy flow and rhythm. There are normal hesitations and pauses and the student shows confidence.
Body language	No use of gestures or body movements.	Very limited use of gestures, always trying to avoid them.	Limited use of gestures. The student tends to use them sometimes, but in the key moments of a scene he/she does not use them.	Adequate use of gestures. Most of the time, the student uses them.	Excellent use of gestures, showing a great involvement in the characterization.
Creativity	Needs work. The student did not contribute to the film unit with ideas. He/she did not show any interest in the tasks.	Limited. The student did not contribute to the film unit with ideas for the setting (stage props). He/she did not use a costume and the involvement in the characterization of the role was very poor or none at all.	Fair. The student sometimes contributed to the film unit with ideas for the setting (stage props). He/she did not use a costume and the involvement in the characterization of the role was poor.	Good. The student contributed to the film unit with some ideas for the setting (stage props). He/she did not use a costume but showed a good involvement in the characterization of the role.	Excellent and original work. The student contributed to the film unit with creative ideas for the setting (stage props). He/she also used costumes and had a great involvement in the characterization of the role, using improvisation creatively.

ANEXO 21. Guiones finales realizados por el alumnado

a. Guion final realizado por el grupo A

Este documento puede consultarse en versión electrónica en el CD aportado en esta Tesis Doctoral

b. Guion final realizado por el grupo B

Este documento puede consultarse en versión electrónica en el CD aportado en esta Tesis Doctoral

ANEXO 22. Carteles distintivos resultantes de cada *unidad de rodaje*



ANEXO 23. Tráilers resultantes de los cortometrajes realizados por el alumnado

Los resultados pueden consultarse en el DVD aportado en esta Tesis Doctoral

ANEXO 24. Cortometrajes finales "Treasure Island"

Los resultados pueden consultarse en el DVD aportado en esta Tesis Doctoral