

Trabajo de Fin de Máster en: Lingüística Inglesa Aplicada (Nuevas aplicaciones de la lingüística inglesa)

Incremento de vocabulario técnico audiovisual y mejora de la fluidez a través de la realización de un cortometraje.

Alumna: Emma Argüello González

Tutora: Dra. Dña. Elena Martín Monje

Facultad de Filología -UNED-

Convocatoria de Septiembre

Curso académico: 2014-15

DEDICATORIA

A mi marido Augusto y a mis padres por apoyarme y aconsejarme en todos mis proyectos. A mis hijos porque los quiero.

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS	8
3. METODOLOGÍA	9
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	9
3.2. SELECCIÓN DE POBLACIÓN Y MUESTRA	14
3.2.1. CONTEXTO DEL CENTRO	14
3.2.2. CARACTERÍSTICAS DE EQUIPAMIENTO DEL CENTRO DONDE SE REALIZA EL CORTOMETRAJE	17
3.2.3. PARTICIPANTES	17
3.3. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	18
3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS Y EVALUACIÓN	19
3.5. OBSERVACIONES: PROBLEMAS EN LA TOMA DE MUESTRAS	20
3.6. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	21
4. MARCO TEÓRICO	24
4.1. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS: ENFOQUES METODOLÓGICOS RELEVANTES	24
4.1.1. EL ENFOQUE COMUNICATIVO	28
4.1.2. EL MÉTODO O ENFOQUE POR TAREAS	31
4.1.3. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS BASADO EN PROYECTOS COLABORATIVOS	35
4.1.4. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS	37
4.2. LA DESTREZA ORAL Y LA FLUIDEZ SEGÚN EL MCERL	40
4.2.1. LA DESTREZA ORAL SEGÚN EL MCERL	40
4.2.2. LA FLUIDEZ SEGÚN EL MCERL	41
4.3. EL LÉXICO Y LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA SEGÚN EL MCERL	43
4.3.1. EL LÉXICO EN EL MCERL	43
4.3.2. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN EL MCERL	44
5. DRAMA Y CINE EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	46
5.1. DRAMA Y TEATRO EN LA ENSEÑANZA	46
5.2. LA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL EN LA ENSEÑANZA	47
5.3. ¿POR QUÉ UN CORTOMETRAJE? BENEFICIOS DE LA REALIZACIÓN DE UNA PELÍCULA EN LA CLASE DE INGLÉS	49
6. LA REALIZACIÓN DEL CORTOMETRAJE OUR TEMPEST	50
6.1. ORGANIZACIÓN DEL CORTOMETRAJE OUR TEMPEST COMO PROYECTO COLABORATIVO	51
6.2. SECUENCIACIÓN Y LOCALIZACIÓN DE OUR TEMPEST	53
6.3. ETAPAS DEL PROCESO CREATIVO	54
6.4. RETROALIMENTACIÓN Y PLATAFORMAS DE PUBLICACIÓN	55

6.5.	LOCALIZACIÓN DE <i>OUR TEMPEST</i>	56
6.6.	PROBLEMAS TÉCNICOS Y ARTÍSTICOS.....	57
7.	RESULTADOS.	57
7.1.	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	57
7.2.	TESTS DE VOCABULARIO TÉCNICO AUDIOVISUAL	58
7.3.	RÚBRICA.....	60
7.4.	CUESTIONARIO.....	62
7.5.	TRIANGULACIÓN DE DATOS Y CONCLUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	69
8.	CONCLUSIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	70
9.	BIBLIOGRAFÍA.....	73

Índice de tablas y figuras

Tabla 1:	Dominio del vocabulario según el MCERL	44
Tabla 2:	Evaluación final o sumativa (post-test)	22
Tabla 3:	Evaluación formativa.....	22
Tabla 4:	Evaluación inicial (pre-test).....	21
Tabla 5:	Expresión oral en general según el MCERL	39
Tabla 6:	La fluidez oral según el MCERL.....	41
Tabla 7:	Niveles comunes de referencia: Dimensiones	37
Tabla 8:	Riqueza de vocabulario según el MCERL.....	44
Tabla 9:	Técnicas cualitativas utilizadas.....	19
Tabla 10:	Técnicas cuantitativas utilizadas.....	19
Figura 1:	Integración de las etapas de <i>Our Tempest</i> con las evaluaciones del curso escolar.....	52

Anexos I

<i>ANEXO 1: ORGANIZACIÓN DEL CURSO Y DEL PROYECTO OUR TEMPEST</i>	86
<i>ANEXO 2: EQUIPO TÉCNICO Y ARTÍSTICO</i>	89
<i>ANEXO 3: TEST DE INGLÉS TÉCNICO AUDIOVISUAL (100 PALABRAS)</i>	90
<i>ANEXO 4: RÚBRICA PARA PRESENTACIONES ORALES</i>	93
<i>ANEXO 5: GUÍA DE LA PROFESORA PARA EVALUAR LA FLUIDEZ DE EXPRESIÓN ORAL EN LAS PRESENTACIONES ORALES Y LAS ENTREVISTAS</i>	94
<i>ANEXO 6: CUESTIONARIO DE OPINIÓN</i>	95
<i>ANEXO 7: AUTOEVALUACIÓN DE APRENDIZAJE EN OUR TEMPEST</i>	98

Anexos II (en CD ROM)

1. CORTOMETRAJE *OUR TEMPEST*.
2. TRÁILER DEL CORTOMETRAJE *OUR TEMPEST*.
3. ENTREVISTAS ORALES CON EL EQUIPO TÉCNICO Y ARTÍSTICO DE *OUR TEMPEST*.
4. CARTELES, CARÁTULA, LOGO.
5. *FACEBOOK COVERS*.
6. FOTOS.
7. MÚSICA Y EFECTOS.
8. PERMISOS Y LICENCIAS.
9. ASPECTOS DE ESCRITURA Y LITERARIOS.
10. ASPECTOS TÉCNICOS Y ARTÍSTICOS.
11. PRESENTACIONES ORALES Y VIDEOS. SELECCIÓN.
12. OTROS TRABAJOS SOBRE *OUR TEMPEST* Y DE VOCABULARIO DE INGLÉS TÉCNICO AUDIOVISUAL.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación supone la finalización del Máster Universitario en Lingüística Inglesa Aplicada con la especialidad de *Nuevas aplicaciones de la lingüística inglesa* realizado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y pretende ser el punto de partida de una futura carrera investigadora centrada en la aplicación y realización de piezas audiovisuales para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

El presente estudio tiene el propósito de incrementar la fluidez de la expresión oral y contribuir a mejorar el vocabulario técnico audiovisual en estudiantes extranjeros de la lengua inglesa, a través de la aplicación de un proyecto colaborativo centrado en una pieza audiovisual, en nuestro caso en particular, un cortometraje. Asimismo, pretende evaluar y conocer el grado de eficacia que tiene este recurso desde la percepción de los estudiantes.

Antes de presentar los temas a tratar en este trabajo, vamos a exponer las razones que nos han llevado a investigar en este campo. En el curso escolar 2014-15, la investigadora es profesora de inglés en el IES Luis García Berlanga impartiendo clases de Inglés Técnico en varios Módulos de Grado Superior y Medio de Imagen y Sonido. La idea de realizar el cortometraje *Our Tempest (Nuestra Tempestad)* que es una adaptación de la obra de teatro del escritor William Shakespeare *The Tempest* surge cuando la docente/investigadora observa que el material y libros de textos que tenían los alumnos para el Grado Superior del Ciclo Formativo de Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos (RAE), aunque se ajustan al currículo educativo de la Comunidad Valenciana y se centran, entre otros aspectos, en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, se limitan a ofrecer temas y actividades muy generales y poco interrelacionadas con el ciclo formativo en el que se iba a impartir la asignatura. Por este motivo, se piensa en un proyecto grupal para realizar durante ese curso escolar en el que los estudiantes puedan estudiar, aprender y poner en práctica ciertos términos de inglés técnico audiovisual con especialidad en cinematografía y que al mismo tiempo les permita desarrollar y mejorar la fluidez de su competencia comunicativa oral.

Con este estudio de caso se ha pretendido hacer una propuesta basada en la metodología del aprendizaje cooperativo y el enfoque por tareas integrando dinámicas de grupo para la puesta en marcha de la filmación de un cortometraje y mostrar que a partir de diferentes tareas que abarcan todos los pasos necesarios para la realización de un cortometraje real: desde la escritura del guión, elaboración del plan de rodaje, entrevistas, hasta su puesta en escena y edición, los participantes son capaces de aprender y aplicar sus conocimientos de vocabulario técnico a la vez que mejoran su nivel de fluidez y comunicación oral.

La clase se desarrolla en el marco de un aprendizaje cooperativo, que fomenta la interacción entre los alumnos y genera habilidades cognitivas para solucionar los problemas a los que deben enfrentarse tanto en el contexto del aula como en la vida diaria y su futuro profesional, así como en el enfoque por tareas, ejes fundamentales de la dinámica de esta propuesta.

Con esta forma de trabajar todos los participantes tienen un papel fundamental en la realización del cortometraje y garantiza que las actividades comunicativas se vayan enlazando y se facilita un desarrollo progresivo dentro de una misma unidad temática.

También contempla otros recursos metodológicos y tecnológicos de la didáctica más actual, fundamentales para la realización de un cortometraje como es la utilización de cámaras, ordenadores, proyectores y material audiovisual en general.

Esta forma de trabajo ofrece una estructura progresiva en donde se integran actividades que van haciendo crecer la competencia comunicativa en los alumnos así como los recursos lingüísticos necesarios para realizar las tareas de las que ellos son responsables. Es decir, promueven una competencia comunicativa real y autónoma. Es por este motivo por el que la realización del cortometraje puede ser vista como una actividad centralizada que unifica todo su proceso de creación y sus tareas en las que todas las fases están cohesionadas.

Nos gustaría añadir, que aunque durante la ejecución de este proyecto hemos hecho uso de otras destrezas como la de la lectura (de una obra dramática), la audición de textos técnicos y la escritura (por ejemplo, del guión), así como de los recursos léxicos y gramaticales necesarios y se le han dado la misma atención durante este proyecto, todo ha estado integrado en las actividades comunicativas desarrolladas dentro de una misma unidad y ha proporcionado estrategias de comunicación que potencian la autonomía del estudiante. Además, todas estas actividades nos han servido

para que hayan tenido una impresión de que hemos trabajado más oralmente en clase y hayan participado y mejorado más con la destreza oral, que es parte de lo que se ha pretendido demostrar en este estudio.

Como ya se ha expuesto, el núcleo de este trabajo de investigación, es el de evaluar cómo aumenta la fluidez de la destreza oral y el vocabulario de Inglés técnico audiovisual en la enseñanza de una lengua extranjera, a través de un proyecto colaborativo centrado en un cortometraje. Este tema se ve complementado por diferentes apartados que se exponen a continuación:

En el apartado 2 de este trabajo se presenta, después de haberse identificado el tema principal sobre el que se investiga, un objetivo principal que conlleva otros objetivos específicos. A continuación, en el apartado 3, se trata el tipo de metodología que hemos utilizado para realizar nuestra investigación. Se considera fundamental pues la organización de unos pasos a seguir y la rigurosidad de este estudio deben estar asentadas sobre unas bases sólidas y válidas. En esta parte, exponemos, pues, el tipo de investigación, la muestra de población elegida, la hipótesis planteada al comienzo de la investigación, así como los instrumentos de recogida de datos.

En el apartado 4 se expone el marco teórico que sustenta esta investigación. En él se hace un breve repaso de los enfoques metodológicos más relevantes en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras centrándonos en el enfoque comunicativo y por tareas, así como en la enseñanza por medio de proyectos colaborativos y el enfoque orientado a la acción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y en concreto la destreza oral, la fluidez y el léxico. En este punto también se consideran algunas opiniones didácticas sobre la utilización del drama o del cine en el aula de una lengua extranjera en el contexto de un enfoque comunicativo valorándose sus ventajas y desventajas. Este apartado, nos lleva al quinto en el que nuestro foco de atención se centra en el cortometraje *Our Tempest* como proyecto colaborativo con su secuenciación, localización y etapas del proceso creativo desde la pre-producción a la post-producción.

En el sexto apartado se presenta la información recopilada mediante los instrumentos de medida con un test de 100 palabras de vocabulario audiovisual, una rúbrica evaluativa de la fluidez oral y un cuestionario de percepción sobre la fluidez y

otros aspectos del proyecto relacionados con la destreza oral y el léxico técnico. Tras la triangulación de datos, este estudio se cierra con una conclusión final que conlleva a ciertas reflexiones por parte de la investigadora y unas sugerencias sobre futuras líneas de investigación.

Finalmente, en los últimos apartados se encuentran las referencias bibliográficas a las que se hace mención en este trabajo y un anexo (Anexo I) con otros aspectos didácticos del cortometraje *Our Tempest*. Se adjunta como Anexo II un CD-ROM con documentos de todo el proceso de este proyecto. En éste se puede visualizar el cortometraje, tráiler y entrevistas así como una selección de trabajos de los alumnos y otros aspectos literarios, artísticos y técnicos.

2. OBJETIVOS

Tras haber expuesto los temas que fundamentan este trabajo de investigación, tenemos que señalar que el objetivo general de este estudio ha sido comprobar si la creación y ejecución de un cortometraje realizado por los alumnos de 1º de RAE desde su preproducción a su postproducción puede ayudarles a mejorar la fluidez en la lengua inglesa, así como en el incremento del vocabulario técnico audiovisual.

Del mismo modo, con este proyecto se pretende:

- Facilitar al alumno el desarrollo de la destreza oral productiva a un nivel estándar y con una velocidad media.
- Hacer que el alumno sea capaz de utilizar con soltura el lenguaje y léxico aprendido dentro de situaciones del ámbito audiovisual.
- Mejorar la capacidad de comunicación oral, con especial énfasis en la fluidez, centrándonos aquellos aspectos en los que se suele encontrar más dificultades y que dificultan la inteligibilidad textual como la pronunciación de ciertos sonidos u otros elementos suprasegmentales como la entonación en las preguntas, exclamaciones o el ritmo español.
- Ampliar el vocabulario de uso más frecuente y aprender palabras específicas y técnicas del Módulo de Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos, especialmente con referencia al cine.
- Establecer las bases de una futura investigación sobre este tema que conlleve la participación de agentes (alumnos, otros profesores, instituciones educativas) cuyo

objetivo sea comprobar la efectividad de la creación de una pieza audiovisual para la enseñanza una lengua extranjera.

- La elaboración de una serie de estrategias susceptible de mejora que puedan servir para otros profesionales del sector educativo.

3. METODOLOGÍA

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación llevada a cabo en este trabajo de investigación ha sido de metodología mixta, tanto cuantitativa como cualitativa, y en concreto se han seguido los principios del método de investigación-acción. Este estudio transversal se ha llevado a cabo desde un enfoque crítico ya que no sólo se ha pretendido explorar y analizar un aspecto de la práctica educativa: la mejora de la fluidez y el vocabulario técnico en inglés a través de una pieza audiovisual por medio de un proyecto colaborativo sino que también se ha intentado averiguar si estos aspectos pueden realmente mejorar y cómo se ha hecho.

Por otra parte, también se ha utilizado el método de investigación cuantitativo para poder medir de manera más objetiva el incremento en el número de palabras de Inglés técnico audiovisual. En cuanto a la mejora de la fluidez, se ha contemplado principalmente de forma cualitativa, desde la percepción del alumnado, aunque estos datos se han triangulado con pruebas objetivas evaluadas por la docente mediante rúbricas holísticas.

Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una visión más completa del fenómeno de estudio.

La meta de la investigación mixta no es la de reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales. (Hernández Sampieri, 2003). Es decir, los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Basándonos en Creswell y Plano (2008) entre las ventajas de las investigaciones mixtas podemos destacar que:

- Logran una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno. Es decir, apoyan con mayor solidez las inferencias científicas, que si se proponen de manera aislada al permitir una mejor “exploración y explotación” de los datos.
- Formulan el planteamiento del problema con mayor claridad, así como las maneras más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación ya que producen datos más ricos y variados mediante la multiplicidad de observaciones.
- Efectúan indagaciones más dinámicas y ofrecen la oportunidad para desarrollar nuevas destrezas o competencias en materia de investigación o reforzarlas.
- Optimizan significados facilitando mayor perspectiva de los datos, consolidando interpretaciones y la utilidad de los descubrimientos.

Cuando se realiza una investigación de este tipo, para llevarla a cabo de manera eficaz, se deben tener en cuenta todas las características pertinentes de la investigación cuantitativa y cualitativa. A continuación y teniendo de referencia a Dörnyei (2007) vamos a exponer las características que diferencian las investigaciones de tipo cuantitativo y cualitativo.

Investigaciones cuantitativas:

- 1.- Se basa principalmente en números. El objeto de análisis es una realidad observable, medible y que se puede percibir de manera precisa.
- 2.- Los datos se analizan, sobre todo, con procedimientos matemáticos y estadísticos.
- 3.- La hipótesis se formula a partir de un marco teórico a través de un razonamiento deductivo, que posteriormente se intenta validar empíricamente. En la investigación cuantitativa la relación entre teoría e hipótesis es muy estrecha pues la segunda deriva de la primera.
- 4.- Se interesa más en las características grupales que en las individuales, y por tanto se centra más en las variables que en los casos concretos. Se caracteriza porque el investigador trata de controlar los efectos de la variable independiente (por ejemplo, el tratamiento pedagógico) sobre la dependiente (los resultados de un test).
- 5.- Busca reglas/leyes generales y universales. Una investigación de este tipo tiene capacidad de predicción y generalización. El objetivo es estudiar las propiedades y fenómenos cuantitativos para formular, fortalecer o revisar una teoría existente.

Investigaciones cualitativas:

- 1.- Es inductiva. Los conceptos y explicaciones se elaboran a partir de los datos recogidos de la realidad. Busca comprender, más que establecer relaciones de causa-efecto entre los fenómenos. Se presenta un diseño de investigación flexible en el que ningún aspecto de la investigación se anticipa. Incluso, se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto inicialmente, y que ayudan a entender mejor el fenómeno estudiado.
- 2.- Suele tener lugar en situaciones naturales. Todos los escenarios y acontecimientos tienen un valor propio. Además, intenta comprender a los individuos bajo sus propios marcos de referencia.
- 3.- Nunca rechaza una perspectiva: todas son valiosas. Valora la opinión y visión de los participantes de las variables analizadas. Así mismo, trabaja con una amplia gama de datos (entrevistas, textos, imágenes...).
- 4.- No se propone probar teorías o hipótesis, sino generarlas y abrir futuras líneas de investigación.
- 5.- Suele usar un número pequeño de participantes. No se busca la generalización, sino la especificidad de la realidad observada. Lleva a cabo estudios intensivos a pequeña escala. Lo que le interesa es analizar a pocos sujetos en profundidad.
- 6.- Incluye la interpretación de los datos del investigador y su participación. El investigador puede participar en la investigación, incluso ser el sujeto de la investigación, puesto que se considera la introspección como método científico válido.

Aunque como se ha mencionado al comienzo de este apartado, este trabajo utiliza una metodología mixta, esta investigación es, principalmente, de tipo cualitativa, pues la intención de la investigadora no es conseguir una generalización de resultados sino una interpretación de los mismos que lleven hasta un mayor conocimiento del tema a investigar.

Por otra parte, dentro del método de investigación cualitativo seleccionado, se han seguido los principios del método de investigación-acción que trata de transformar lo que ocurre en la actividad cotidiana docente en el centro de atención para averiguar qué aspectos se pueden mejorar y así poder obtener una actuación más efectiva y beneficiosa (Latorre, 2003).

Se ha señalado a Kurt Lewin como el creador de esta línea de investigación, que surgió de las Ciencias Sociales durante la década de los 40. También hay que destacar

las aportaciones de Stenhouse (1975) en el área de las Humanidades, que defiende que el investigador puede ser tanto participante como investigador al estudiar y observar al mismo tiempo aspectos prácticos y aspectos teóricos; y de Elliot (1990) quien además de reflexionar sobre las características de la investigación acción, señala que el propósito de este método es que el investigador profundice en la comprensión y en el diagnóstico de su problema.

Entre los rasgos más destacados de la investigación-acción podemos señalar los siguientes (Bisquerra 2004, Latorre 2003, McTaggart, 1988):

- 1.- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. Miembros del equipo toman parte en la mejora de la investigación.
- 2.- Se realiza mediante un proceso paso a paso. Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, donde cada uno de ellos es consecuencia de los pasos anteriores y va avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.
- 3.- Es colaborativa. Equipos de colaboradores y prácticos trabajan conjuntamente. Se realiza en grupo por las personas implicadas. Además, conlleva a registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones. Esto induce a teorizar sobre la práctica y someter a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- 4.- Es auto-evaluativa: las modificaciones son evaluadas continuamente, siendo el último objetivo mejorar la práctica y .crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación. Es decir, somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- 5.- Conlleva a la acción – reflexión, es decir, a reflexionar sobre el proceso de investigación y acumular evidencia empírica (acción) desde diversas fuentes de datos. También acumular diversidad de interpretaciones que enriquezcan la visión del problema de cara a su mejor solución.
- 6.- Es un proceso interactivo ya que va provocando un aumento de conocimiento (teorías) y una mejora inmediata de la realidad concreta, así como un feedback continuo a partir del cual se introducen modificaciones redefiniciones, etc.

Una vez expuestas las características y rasgos de esta metodología, podemos afirmar, y justificar, por tanto, porqué de la elección del método de investigación que nuestro estudio sigue. En el mismo se combina teoría y práctica e intenta ser práctico desde el principio al final. El análisis de los resultados y su evaluación se realizan desde la perspectiva de la investigadora como docente con el objetivo final de poder comprender y valorar el problema para acabar poniendo en práctica acciones de mejora. Asimismo, la colaboración de la investigadora de este estudio con los estudiantes ha estado presente durante todo el proceso. En un primer lugar, son los propios alumnos de la investigadora quienes le exponen su interés en aprender y poder aplicar los conocimientos y el vocabulario concreto audiovisual de otras materias de su grado de Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos a través de la lengua inglesa, aduciendo que el material propuesto por el departamento de Inglés no se adecuaba a sus necesidades e intereses. La profesora/investigadora decide indagar sobre este problema y decide realizar un proyecto de curso y reunir datos suficientes para llevar a cabo un estudio al respecto. Para ello, ha contado con la colaboración y ayuda de un profesor del Instituto Luis García Berlanga que cedió algunas de sus horas y que ha actuado, en cierto sentido, como orientador en algunos aspectos técnicos durante el segundo trimestre del curso escolar, así como con la labor de una alumna que ya había sido profesional y había trabajado previamente en la producción de cortometrajes a lo largo de todo el proceso de elaboración del estudio. El material didáctico utilizado como base del experimento práctico se ha ido elaborando y creando por los propios alumnos a través de las directrices de la profesora. Por último, son de nuevo los estudiantes quienes cierran el círculo colaborativo en este proyecto, expresando sus opiniones y aportando sus ideas de forma anónima en un cuestionario proporcionado por la investigadora.

La finalidad de este estudio, ha sido la de mejorar o investigar formas para producir una mejoría de la destreza oral y cómo poder aumentar el número de palabras de inglés técnico del ámbito del cine con una pieza audiovisual creada por los propios alumnos. Para conseguir este objetivo hemos pasado por varios ciclos en el proceso de investigación, como son los ciclos de planificación, observación, acción y reflexión. Este último ciclo de reflexión da lugar a nuevas preguntas que no nos planteamos al principio del estudio, y que ofrecen nuevas vías para seguir investigando.

Por último, la necesidad de investigar y actuar sobre cada tarea concreta del proyecto tanto por parte de los alumnos como por parte de la docente-investigadora ha

sido necesaria para poder asimilar la información y evaluarla y actuando de maneras diferentes. De este modo la práctica docente se convierte en el marco de referencia de todo el proceso de investigación, siendo así “el marco de referencia de todo el proceso de investigación, pues en su diseño la investigación en la acción contempla la acción y la reflexión como dos caras de una misma realidad” (Diccionario de palabras clave ELE) permitiendo a profesores y alumnos ejercer la investigación en el aula en busca de una mejora significativa de la calidad educativa.

3.2. SELECCIÓN DE POBLACIÓN Y MUESTRA

3.2.1. CONTEXTO DEL CENTRO

El lugar donde se ha hecho este estudio de caso es el Instituto Público Luis García Berlanga ubicado en la Avenida Ansaldo, nº 9, del pueblo de Sant Joan d'Alacant en Alicante. Comenzó siendo un centro de Formación Profesional con la rama de Imagen y Sonido. Fue construido hace treinta años y en la actualidad estudian en él seiscientos alumnos y alumnas. En el curso 2014-15 cuenta con 12 unidades de ESO, 4 de Bachillerato y Ciclos Formativos de la Familia Comunicación, Imagen y Sonido.

Durante el turno de la mañana se imparten clases desde 1º de la ESO a 2º Bachillerato así como los primeros cursos del ciclo formativo de Grado Medio de Video Disc-Jockey y los de Grado Superior de Sonido para Audiovisuales y Espectáculos, y primero y segundo curso de Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen. En el turno de la tarde, el alumnado que asiste a las lecciones es de los cursos de primero y segundo de ciclos formativos de Grado Medio: Video Disc- Jockey y Sonido, y de Grado Superior: Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos; y segundo de Sonido para Audiovisuales y Espectáculos.

Por otro lado, el centro pertenece a una población de predominio lingüístico valenciano y por ello se considera necesario potenciar los programas de educación bilingüe: Programas de Enseñanza en Valenciano (PEV) y Programas de Inmersión Progresiva (PIP). El reto que el centro se ha planteado desde hace dos cursos es potenciar el Programa de Educación Plurilingüe, reforzando el aprendizaje de la primera lengua extranjera, el inglés.

El IES Luis García Berlanga está situado en la periferia de Sant Joan d'Alacant. Junto al IES Lloixa atiende a la demanda educativa de Sant Joan. El 80% del alumnado proviene de Sant Joan. El nivel de renta es de tipo medio y medio-bajo. El nivel cultural

de los padres es de tipo medio. Se dedican en su mayoría al trabajo por cuenta ajena. También tiene un peso importante el pequeño comercio (tiendas, bares, talleres).

Los centros de origen del alumnado son los colegios públicos de Sant Joan (75% del alumnado), alrededor del 3% provienen del IES Lloixa y un 2% del colegio privado concertado de la Carmelitas de Sant Joan que vienen a cursar Bachillerato. Puesto que es el único centro público de la provincia que oferta estudios de la Familia Profesional de Comunicación, Imagen y Sonido, también hay alumnado procedente de centros públicos de Alicante y provincia (el 20%).

El 85% del alumnado del centro entiende el valenciano. El 50% del alumnado proviene de familias valenciano parlantes. En la actualidad, se cuenta con un Programa de Enseñanza en Valenciano aplicado a un grupo por nivel en toda la etapa de Secundaria Obligatoria. Por otra parte, el profesorado valenciano parlante alcanza un 40% del total y el porcentaje de profesores y profesoras que entiende el valenciano es del 100%. Existe un Plan de Normalización Lingüística que se está aplicando con eficacia.

Debido a que en la ESO hay algo más de un 20% de alumnado de unas trece nacionalidades diferentes, el Instituto cuenta con el Programa de Compensatoria. En cursos anteriores, las carencias educativas las presentaban, en su mayoría, los alumnos/as inmigrantes aunque desde hace ya varios cursos las necesidades las tienen los alumnos/as nacionales. Es por ello por lo que el centro está muy implicado en los Planes de Mejora Educativa y se han ido realizado proyectos de resolución de conflictos y mediación para atender de la mejor manera posible las situaciones de desigualdad y de choque cultural. También se han solicitado más recursos para atender las necesidades de atención más individualizada del alumnado a través del Programa Contrato, y a la diversidad con Programas y Proyectos que permitan al profesorado trabajar para compensar desigualdades y ofrecer a todos la oportunidad de tener resultados positivos en sus estudios como el Programa de Acompañamiento Escolar (PAE).

En relación a los resultados académicos, el porcentaje de alumnos y alumnas que consiguen calificaciones positivas al finalizar el curso escolar es del 75%, el 15% repite y se registra un 10% de abandono. Todo el alumnado de bachillerato presentado a las pruebas de Acceso a la Universidad ha aprobado en los últimos años, a excepción del curso 2010-2011, en que hubo un suspenso. Es positiva la disminución progresiva del abandono escolar y los buenos resultados en Bachillerato.

Una cuestión fundamental cuando se analiza el contexto de un centro es sin duda

alguna el estado del profesorado. En este sentido podemos afirmar que el claustro es estable. Alrededor del 80% del profesorado es de destino definitivo. La media de edad es de cuarenta y siete años. Los profesores y profesoras piensan que están suficientemente preparados para impartir sus respectivas materias. Casi todos han realizado cursos de formación sobre sus materias y sobre las competencias educativas. Saben que deben elaborar adaptaciones curriculares. El conjunto del profesorado de la ESO se está poniendo de acuerdo sobre qué objetivos generales evaluar en todas las áreas y sobre los criterios de evaluación. Asimismo, se ha asumido un modelo de informe individualizado del alumno. También ha habido acuerdo sobre los criterios de promoción en la etapa de secundaria obligatoria.

La relación del centro con la Administración se realiza a través de los cauces habituales. Con la Inspección Educativa existe una relación de colaboración y apoyo mutuo. Se mantienen entrevistas personales con la Dirección Territorial y la Subdirección Territorial para que conozcan directamente las cuestiones que más preocupan como la adecuación del centro, y los medios materiales necesarios para realizar la tarea docente en condiciones aceptables hasta que se resuelvan los problemas estructurales. Existen contactos con el Ayuntamiento y es preciso señalar que éste sigue colaborando en tareas de desinsectación, jardinería, contenedores, farolas y bancos. Se van realizando actividades culturales conjuntas y se utilizan las instalaciones deportivas a través de un convenio de colaboración ya firmado. Las relaciones con las dos universidades de la provincia de Alicante son muy buenas y existen convenios de colaboración con las mismas. Asimismo existen buenas relaciones con las empresas de radio y televisión y servicios en las que realizan la FCT nuestros alumnos de Formación Profesional de la Familia Comunicación, Imagen y Sonido.

Con referencia a la orientación académico-profesional, la labor llevada a cabo por el departamento de orientación y la experiencia como centro de FP hacen que esta cuestión esté asumida. El responsable de calidad y jefe de prácticas de FP está aplicando criterios innovadores en esta cuestión. Un aspecto muy positivo es que la orientación académico profesional se inserta en el plan de acción tutorial, ofreciéndose charlas para las familias, especialmente en los niveles de 4º de ESO y 1º de Bachiller. Se establecen contactos con las universidades del entorno a través de visitas y charlas y además el alumnado del PCPI tiene una orientación personalizada de acuerdo con su perfil.

Finalmente, el personal no docente está constituido por dos auxiliares administrativas, tres conserjes y una limpiadora. Las relaciones entre ellos son buenas y

también lo son respecto al resto de la comunidad educativa. El personal de limpieza se completa con tres limpiadoras de una empresa privada. Es muy positiva su integración en el proyecto educativo del centro.

3.2.2. CARACTERÍSTICAS DE EQUIPAMIENTO DEL CENTRO DONDE SE REALIZA EL CORTOMETRAJE

Por las características de los ciclos formativos que se imparten en el centro, presenta en lo concerniente a equipamiento diferencias con otros Institutos públicos. En lo que a nosotros nos concierne para la producción de nuestro cortometraje y de entre las aulas específicas para la grabación y realización de piezas audiovisuales hay que destacar:

- Salón de actos provisto de una mesa de mezcla FOH, mesa de mezcla de monitores, equipo PA y una mesa de iluminación.
- Plató de televisión con tres cámaras de plató, tres cámaras ENG, el control de realización y varias cámaras DSRL (compartidas con el plató de fotografía).
- Plató de fotografía: Además de las cámaras DSRL, varios flashes de estudio y fondos de papel para hacer las fotografías.
- Estudio de radio: varios ordenadores, mesa de mezcla de radio, micros, cables y otros utensilios necesarios.
- Estudio de grabación: varios ordenadores, mesa de mezcla *inline*, micrófonos y diverso equipamiento.
- Aula DJ: mezcladores o consolas DJ, proyector y ordenador en mesa del profesor.
- Aula taller para soldar y reparar cables.
- Dos aulas de informática con un ordenador para cada alumno y acceso a Internet y un proyector con ordenador en la mesa del profesor.

3.2.3. PARTICIPANTES

Los participantes de este proyecto han sido los alumnos del primer curso de Grado Superior de Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos del turno de la tarde.

Decidí llevar a cabo este proyecto en este grupo puesto que los alumnos de los segundos cursos acababan las clases teóricas a mitad del mes febrero ya que comienzan las prácticas profesionales en marzo, y con este grupo disponíamos hasta el mes de mayo (incluido) y de más horas lectivas semanales.

Al comienzo del curso escolar, había 21 alumnos, 17 con asistencia regular a las lecciones, pues de estos 21 había 4 con la asignatura convalidada. Durante la primera evaluación se dieron de baja tres alumnos quedando definitivamente 14 alumnos.

Hay que señalar que estos alumnos son todos mayores de edad y sus edades están comprendidas entre los 18 y 41 años. Asimismo, hay 7 estudiantes que son mujeres y 7 que son hombres. Su nacionalidad es española aunque encontramos un alumno de origen chileno y una alumna de origen búlgaro. Todos tienen estudios equivalentes al Bachillerato u otro Ciclo de Grado Superior con un nivel acreditado de Inglés A2-B1. Entre ellos hay dos alumnos que lo tienen superior (C1/C2) aunque sin certificación oficial. Después de hacerles las pruebas diagnósticas la realidad que los resultados muestran es que en general sus conocimientos gramaticales y conceptuales sí se corresponde al nivel A2-B1 o superior, pero no se corresponde en la mayoría de los casos con la fluidez oral que correspondería.

Tenemos también que añadir que la asistencia a clase es obligatoria y forma parte de la metodología puntuándose como parte de la nota final de la asignatura de Inglés Técnico; y que por las características del módulo que estudian, todos los participantes están familiarizados con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

3.3. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Tras haberse identificado el problema sobre el que trata este trabajo, la hipótesis que se formula con este estudio es la siguiente:

La creación grupal y colaborativa de grabaciones audiovisuales por parte del alumnado del primer curso de Grado Superior de Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos del turno de la tarde contribuye a la mejora de la producción oral y al aumento de vocabulario técnico y audiovisual en inglés como lengua extranjera.

Dentro de esta hipótesis podemos destacar una variable independiente y dos variables dependientes. La variable independiente es aquella que es manipulada para estudiar sus efectos sobre la variable dependiente, en otras palabras, lo que se está haciendo distinto a otros cursos escolares. La variable independiente, en nuestro caso, es la realización del cortometraje. Las dos variables dependientes de la variable anterior serían:

1. La mejora en la producción oral y el incremento de léxico especializado (vocabulario técnico audiovisual).
2. La motivación de los alumnos (indicador: reacción positiva o negativa sobre el funcionamiento del cortometraje).

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS Y EVALUACIÓN

Para poder comprobar cómo los participantes han incrementado su vocabulario técnico y han mejorado su fluidez en la destreza oral que es la finalidad de este estudio, se han utilizado diferentes tipos de técnicas e instrumentos de recogida de datos, en consonancia con la metodología mixta de investigación.

Al pertenecer esta asignatura (Inglés Técnico) a un programa de estudios oficial, las notas de los controles y pruebas realizadas se han complementado con otras actividades de inglés menos específico: revisión de gramática, enlaces, temas de la vida cotidiana, cartas-emails, elaboración de Currículum Vitae, etc. Los alumnos han sido evaluados con una nota numérica de 0 a 10 durante las tres evaluaciones del curso escolar.

La creación de este proyecto con todos sus trabajos y progresos han sido tenidos en cuenta para la evaluación de su nota final de la asignatura de Inglés Técnico, salvo las dos primeras pruebas: la diagnóstica y la de conocimientos de vocabulario técnico y el cuestionario de evaluación del cortometraje.

TÉCNICAS CUANTITATIVAS
1. Prueba diagnóstica de conocimiento de lengua inglesa.
2. Pre-test y post-test de nivel de conocimiento de vocabulario técnico audiovisual con 100 palabras: uno al inicio del curso y otro al final.
3. Prueba objetiva: Presentaciones orales de temas sobre el ámbito audiovisual para medir el nivel de fluidez e inteligibilidad: Total: 3. Es decir, 1 en cada evaluación/trimestre. Se utiliza una rúbrica individual por participante cuya nota se obtiene con la media de los diferentes ítems.
4. Glosarios personales de vocabulario de inglés audiovisual.

Tabla 1: Técnicas cuantitativas utilizadas.

TÉCNICAS CUALITATIVAS
<p style="text-align: center;"><u>1.-AUTOEVALUACIÓN POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigación personal sobre William Shakespeare y reflexión sobre lo aprendido. - Memorias individuales sobre la semana de rodaje en <i>Our Tempest</i>: (Writing)
<p style="text-align: center;"><u>2.- EVALUACIÓN DE TRABAJO GRUPAL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades de comprensión auditiva y lectora de versiones adaptadas de <i>The Tempest</i> de William Shakespeare y de <i>Our Tempest</i>. - Creación y escritura del script de <i>Our Tempest</i>. - Foros /plataforma Eliademy de debate sobre diferentes temas audiovisuales. - Visualización de videos y presentaciones de temas específicos de cine y técnicos.
<p style="text-align: center;"><u>3.- OTROS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de opinión sobre el proyecto con preguntas cerradas y abiertas. - Observación sistemática de la profesora/investigadora. - Cuaderno notas de la profesora/investigadora: Se anota diariamente, participación, actitud, aprovechamiento de las clases, etc.

Tabla 2: Técnicas cualitativas utilizadas.

3.5. OBSERVACIONES: PROBLEMAS EN LA TOMA DE MUESTRAS

Algunos alumnos no hicieron las presentaciones orales como se había indicado, dificultando la medición del grado de mejora en la fluidez.

- 1.- En la primera evaluación hubo estudiantes que no se ciñeron a realizar temas técnicos audiovisuales y expusieron sus presentaciones orales con temas de la vida cotidiana. Por ejemplo: elaboración de Cup Cakes o el montaje de un árbol de Navidad.
- 2.- En la segunda evaluación hubo dos alumnos que prepararon su presentación pero la leyeron al pensar que lo que se iba a puntuar más era la pronunciación.
- 3.- Por otra parte, hubo algún alumno que se aprendió de memoria lo que tenía que decir en la presentación. Al ser un trabajo que iba a puntuar en todas las evaluaciones preparado y grabado por ellos, es algo difícil de controlar. Este inconveniente se ha evitado en las últimas entrevistas “no preparadas” de la 3ª evaluación.

3.6. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

Hay que destacar que este proyecto, es de tipo colaborativo y está encauzado para que cada participante asuma desde el principio una o varias tareas. Es por ello por lo que la participación de los alumnos en este estudio de caso ha sido continua. En este trabajo de investigación se siguen los siguientes pasos:

- 1. Identificación y diagnóstico del problema:** cuando al ver al comienzo del curso, que no hay material de Inglés técnico ni del campo audiovisual motivador para los alumnos, la profesora sugiere el proyecto y los alumnos proponen el cortometraje. Este hecho alienta el interés investigador de la profesora y justifica el comienzo de la investigación.
- 2. Formulación de una hipótesis:** si creamos una grabación audiovisual grupal y colaborativa de grabaciones con los alumnos del primer curso de Grado Superior de Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos, mejoraremos su producción oral y aumentarán el número de palabras de su vocabulario técnico y audiovisual en inglés como lengua extranjera.
- 3. Elaboración del diseño de investigación:** en esta fase se planifica la metodología que se va a seguir (mixta), el método que se va a utilizar (estudio de caso, investigación- acción) y los instrumentos, las técnicas de recogida de datos y de evaluación (triangulación de datos, cuestionario de opinión, rúbrica, etc.) con la finalidad de analizar los resultados desde diferentes ángulos, y comprobar las similitudes y diferencias.
- 4. Elaboración del marco teórico:** tras la elaboración del diseño de la investigación, se realiza una serie de lecturas relacionadas con el tema de este trabajo de investigación, que comprende desde los primeros métodos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas tradicional hasta el método comunicativo y el marco europeo. Al mismo tiempo, se investiga sobre los estudios realizados sobre el drama y la literatura en la didáctica de lenguas extranjeras, así como de la creación de una pieza audiovisual como medio para aprender un idioma y conocer, por tanto, otras líneas de investigación que versan sobre este tema en concreto y contrastar esos estudios con el nuestro.
- 5. Preparación y desarrollo del proyecto:** puesta en práctica de la realización del cortometraje y entrevistas con todo lo que conlleva el proyecto desde la pre-producción, producción y post-producción.
- 6. Recogida de datos:** Durante todo el curso escolar, la investigadora va recopilando

información usando diferentes técnicas e instrumentos. Al integrarse este proyecto dentro de la asignatura de Inglés Técnico del Módulo de Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos, y tener que cumplir con los objetivos y contenidos establecidos por la programación del departamento y del currículo educativo vigente, la profesora /investigadora, utiliza las tres evaluaciones del curso escolar para obtener los resultados y por tanto las notas de los alumnos/participantes. Además, la realización de esta investigación se ha intentado hacer de la manera más rigurosa y sistemática posible. Se han realizado tres tipos de evaluaciones:

1.- Evaluación inicial (pre-test):

PRUEBAS REALIZADAS	FINALIDAD	CALIFICACIONES
Prueba diagnóstica de nivel de las cuatro destrezas básicas (Speaking, listening, Reading, Writing) de lengua inglesa.	Tener una visión global y objetiva del nivel de los alumnos-participantes de su competencia de la lengua inglesa.	De 0 a 100 items.
Test de vocabulario con 100 palabras de inglés técnico audiovisual.	Medir los conocimientos de inglés de los alumnos-participantes en este campo específico.	De 0 a 100 palabras.

Tabla 3: Evaluación inicial (pre-test)

2.-Evaluación formativa:

PRUEBAS REALIZADAS	FINALIDAD	CALIFICACIONES
Dos presentaciones orales individuales o grupos de dos o tres miembros en la primera y segunda evaluación.	Medir el grado de fluidez, vocabulario técnico y otros aspectos de la destreza oral y comprobar como docente e investigadora el progreso en el aprendizaje.	Se evalúa a cada participante de manera individual mediante una rúbrica en la que la profesora valora esos ítems. La nota se obtiene con la media de los mismos.
Entrevistas orales sobre la realización del cortometraje al final de curso.	Sería como una prueba para evaluar cómo los alumnos han mejorado y a la vez comprobar que son capaces de mantener conversaciones fluidas.	De 0 a 10. Se evalúan algunos ítems de la destreza oral mediante una rúbrica específica prestando más atención a la comunicación y fluidez.

Tabla 4: Evaluación formativa.

3.- Evaluación final o sumativa (post-test)

PRUEBAS REALIZADAS	FINALIDAD	CALIFICACIONES
Presentación oral individual o de dos miembros al final de la tercera evaluación.	Medir el grado de fluidez, vocabulario técnico y otros aspectos de la destreza oral y comprobar como docente e investigadora cuál ha sido el progreso definitivo y total en el aprendizaje.	Se evalúa igual que en las presentaciones orales de las evaluaciones anteriores.
Test de vocabulario con 100 palabras de inglés técnico audiovisual al final de la tercera evaluación.	Medir el incremento de palabras de Inglés técnico audiovisual de los alumnos-participantes con respecto al inicio del curso	De 0 a 100 palabras.

Tabla 5: Evaluación final o sumativa (post-test)

- 7. Evaluación del proyecto por parte de los participantes:** la investigadora proporciona los participantes un cuestionario anónimo pidiendo su opinión sobre el proyecto y analizando así su percepción de mejora de la destreza oral, vocabulario técnico audiovisual y otros aspectos sobre el tipo de trabajo colaborativo y por tareas realizado.
- 8. Análisis de datos:** se procede a la tabulación y análisis de datos del cuestionario, análisis de contenido y rúbrica y se comparan los resultados mediante triangulación.
- 9. Confirmación o refutación de hipótesis:** con los resultados obtenidos se decide si la hipótesis que planteamos al comienzo de la investigación es refutada o por el contrario, se confirma.
- 10. Conclusiones y reflexión:** una vez finalizado este trabajo de investigación, se llega a una conclusión intentando proponer una propuesta de mejora y futuras de investigación.

4. MARCO TEÓRICO

En este apartado se intenta resumir de manera crítica y desde una perspectiva de la docente como investigadora el marco teórico que sustenta el tema principal de este trabajo: el incremento del vocabulario técnico audiovisual y mejora de la fluidez a través de la realización de un cortometraje.

La estructura de este marco teórico se divide fundamentalmente en dos bloques:

- 1.- Enseñanza-aprendizaje de lenguas: es la disciplina que engloba de forma más general el tema del estudio. Dentro de este punto presentamos brevemente los diferentes enfoques metodológicos de la Didáctica de Lenguas, prestando especial atención al enfoque comunicativo por ser especialmente relevante en las últimas décadas del siglo XX, y al enfoque orientado a la acción, promovido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- 2.- El drama y el cine en la enseñanza y aprendizaje de lenguas: dentro del contexto de la enseñanza y el aprendizaje, exponemos algunas opiniones sobre este tema y cómo su uso puede ser beneficioso en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras.

4.1. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS: ENFOQUES METODOLÓGICOS RELEVANTES.

Cómo enseñar una nueva lengua y cuál de todas las formas de aprendizaje para adquirir una nueva lengua es la más acertada ha sido durante mucho tiempo el centro de múltiples investigaciones y debates (Ingram, 1989, Krashen, 1987, Morgan, 1986, Pinker, 1994).

A lo largo de la historia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas han ido surgiendo diferentes tendencias metodológicas con la finalidad de encontrar aquella que favoreciera un proceso de aprendizaje más satisfactorio. A continuación presentamos los enfoques más relevantes en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el siglo XX:

- 1.- **El enfoque Oral o Enseñanza Situacional de la Lengua** fue desarrollado principalmente entre los años treinta y sesenta por lingüistas británicos Harold Palmer y A. S. Hornby que intentaron desarrollar una base científica para un método oral de enseñanza de inglés. Según Richards y Rodgers (1998), la influencia de este enfoque ha sido considerablemente duradera, y ha configurado la elaboración y el diseño de muchos cursos y libros de texto para el aprendizaje de lenguas extranjeras entre cuyas características podríamos destacar que en la enseñanza de lenguas los materiales deben presentarse de forma oral antes que de

forma escrita y que la lengua que se está aprendiendo tiene que utilizarse. Además, se expone que las formas simples gramaticales se deben enseñar antes que las complejas y que la lectura y la escritura se tienen que introducir una vez que se ha establecido la base léxica. Finalmente, todos aquellos aspectos nuevos de lengua que se estudian en la clase de idiomas deben practicarse en diferentes situaciones.

2.- El Enfoque Audio-Oral al que también se le ha dado el nombre de Enfoque Estructural, tenía algunos rasgos comunes con el Enfoque Oral británico, pero se diferenciaba de él por su estrecha relación con la lingüística estructural americana y sus aplicaciones, especialmente las del análisis contrastivo (Ventura, 2012: 19): En primer lugar debía hacerse la enseñanza auditiva y después la de la pronunciación, seguida de la de la expresión oral, la lectura y la escritura. Con este enfoque la lengua se trabaja a través de la estructura. Fue un enfoque muy influyente en la enseñanza de lenguas en los Estados Unidos en los años cincuenta, y dio lugar, junto al conductismo al Método Audiolingüístico.

Algunos de los principios de este método (Rivers, 1964 citado en Richards y Rodgers, 1998) son:

- a) Si queremos aprender una lengua nos tenemos que centrar en un proceso de formación mecánica de hábitos. Los buenos hábitos se consiguen memorizando, repitiendo, dando respuestas correctas y no cometiendo errores.
- b) La formación audio-oral es considerada como la base que permite desarrollar otras destrezas lingüísticas.
- c) El enfoque para la enseñanza de gramática es inductivo más que deductiva y la enseñanza de una lengua tiene que complementarse con la enseñanza de aspectos del sistema cultural que comparten los hablantes de es la misma lengua.

Hay que añadir, que estos principios se fundamentaban también en el conductismo, cuyo principal representante, B. F. Skinner, desarrolló una teoría del aprendizaje aplicable al aprendizaje de la lengua con tres elementos básicos:

- (1) el estímulo: inicia una conducta
- (2) la respuesta: está determinada por el estímulo
- (3) el refuerzo: señala si la respuesta es adecuada o no y anima a la repetición (Skinner, 1957).

Este método pretendía desarrollar hábitos lingüísticos a través de la imitación y repetición de determinadas estructuras gramaticales anteriormente explicadas por el profesor y mediante una serie de ejercicios que obedecían a un intento de educación de conducta o de modificación de la misma, fundamentada en la reacción del alumno ante un estímulo mediante una respuesta acertada o equivocada. De modo que el estímulo se llegaba a repetir cuanto fuera necesario hasta que el alumno aprendía a dar la respuesta acertada.

3.- Enfoque Comunicativo: más adelante, con el declive de los enfoques anteriores y las críticas lanzadas contra la lingüística estructural por el lingüista americano Noam Chomsky (1979), el enfoque comunicativo de la lengua cobró mayor importancia. Este enfoque partía de la base de la noción de competencia lingüística que en 1957 Chomsky, acuñó para aludir a la capacidad innata de un hablante y oyente ideal para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla homogénea. Sin embargo, cuando se estudia el conjunto de habilidades comunicativas que se requieren para comportarse lingüísticamente de una manera adecuada en los diversos contextos del intercambio comunicativo, algunos autores, como Hymes (1984) advirtieron que el hecho de estar capacitados biológicamente para la expresión y la comprensión no garantiza una conducta comunicativa adecuada en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación. Se requiere, junto a esa competencia lingüística, otra serie de habilidades y de conocimientos discursivos, sociolingüísticos y estratégicos cuyo dominio posibilita coherente y adecuado al contexto en que éste tiene lugar y no solamente, el uso correcto de una lengua.

La competencia comunicativa es, por tanto un conjunto de conocimientos sociolingüísticos y de habilidades textuales y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas y por ello, al aprender a usar una lengua no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas sino también a saber qué, cómo y cuándo decir algo a alguien.

Más adelante, con el enfoque comunicativo, se pretendía que los alumnos pudieran comunicarse exitosamente en la lengua meta, y parecía que los usos coloquiales y cotidianos eran más útiles y asequibles para ellos que cualquier uso literario ya que se desviaba de la norma.

Enfoque por tareas: Hoy en día, hay una versión del enfoque comunicativo, que es el llamado enfoque por tareas. El objetivo primordial de este proceso de enseñanza-aprendizaje sigue siendo que los alumnos logren comunicarse de manera efectiva en la lengua que desean aprender pero se plantea de una forma en la que el alumno es consciente, en todo momento, de que su aprendizaje está siendo significativo e intenta, más que proporcionar contenidos para la comunicación, desarrollar esos mismos procesos de comunicación en el aula. Para ello, el instrumento más apropiado es la realización de tareas (Pastor, 2004). Todas las actividades que se realizan dentro del aula de idiomas pueden tener una aplicación práctica fuera de ella y el estudiante siente que lo que aprende le resulta útil para desenvolverse en su vida cotidiana (Bernal, 2011).

Hay que añadir que las tareas engloban una serie de actividades para la consecución de un objetivo, a través de las cuales se practican distintos componentes de la lengua como las estructuras gramaticales, la pronunciación o el vocabulario (Nunan, 1989: 10). Además, de todas estas características debemos también señalar que el trabajo colaborativo es constante dentro de las clases de una segunda lengua y se muestra como un modo muy eficaz de que los alumnos interactúen, se desinhiban, intercambien ideas y se ayuden unos a otros en su acercamiento a la lengua y a la cultura meta, y es por eso que hace que sea una forma muy interesante de potenciar la afectividad dentro del aula de lengua extranjera (Bernal, 2011).

4.- El Enfoque Orientado a la Acción fue propuesto por el MCERL en 2002 y se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie de determinadas circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

Por la relevancia de estos últimos enfoques en este trabajo de investigación, ampliaremos la información en los apartados siguientes.

4.1.1. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El Enfoque Comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras surgió a partir del debilitamiento de otros enfoques como el oral y el método Audiolingüístico a finales de los años 60 del siglo XX. Algunos lingüistas británicos como Candlin y Widdowson, entre otros, sostenían que el objetivo en el aprendizaje de una lengua extranjera tenía que ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no solamente de la competencia lingüística (Chomsky), puesto que se había demostrado que la lingüística estructural no podía explicar determinados fenómenos de la lengua como la creatividad. Por otra parte, aparecen nuevas aportaciones tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, Firth y Halliday), la sociolingüística estadounidense (por ejemplo, Hymes, Gumperz y Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (por ejemplo, Austin y Searle) que destacaban el potencial funcional y comunicativo de la lengua (Richards y Rodgers, 1998).

“Aunque este enfoque no se sustenta en una autoridad individual o en un modelo concreto, responde al objetivo principal de desarrollar procedimientos de enseñanza que reconozcan la interdependencia de la lengua y la comunicación, lo que sitúa el concepto de competencia comunicativa en el eje de las decisiones que han de adoptarse al elaborar programas y materiales de enseñanza”. (Richards y Rodgers, en Giovannini et al., 1996:9). Es decir, se trata de un conjunto de enfoques, no de un método, que, como tal, no dispone de ningún texto o autoridad.

A pesar de esto, sí que parece haber un consenso general en los temas principales. El Enfoque Comunicativo considera que la lengua es comunicación y se centra en conseguir que los alumnos hagan cosas con la lengua, que expresen conceptos y lleven a cabo actos comunicativos de distinta índole (Widdowson, 1990) y uno de los rasgos más característicos de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua consiste en que presta atención sistemática tanto a los aspectos funcionales como estructurales de la lengua (Littlewood, 1981). Los enfoques comunicativos no sólo se preocupan por que el alumno participe en intercambios comunicativos interactivos, sino también porque se lo considere una persona individual con necesidades personales, de las cuales el profesor debe ser consciente.

El objetivo principal del Enfoque Comunicativo es el desarrollo de lo que Hymes (1972, citado en Littlewood, 1981) denominó “competencia comunicativa”, que se refiere a la habilidad de no sólo aplicar correctamente las reglas gramaticales de una

lengua y formar oraciones gramaticalmente correctas, sino también saber cuándo y dónde dichas oraciones pueden decirse y a quién” (Richards, Platt y Platt, 1997).

Siguiendo a Richards y Rodgers (1998: 74) algunos postulados de la Enseñanza Comunicativa podrían resumirse así:

- La lengua es un sistema para expresar el significado.
- La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
- La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
- Las unidades fundamentales de la lengua no son solamente los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.

Según estos lingüistas (1998), no hay una teoría de aprendizaje que se pueda relacionar con este enfoque, pero en los tipos de actividades comunicativas pueden identificarse tres tendencias básicas:

- Comunicatividad: las actividades que estimulan la comunicación real promueven el aprendizaje.
- Tareas: las actividades que crean la necesidad de usar necesariamente la lengua para llevar a cabo tareas significativas mejoran el aprendizaje.
- Significado: Si el alumno utiliza la lengua en una actividad que resulta significativa, el proceso de aprendizaje será más eficaz.

Los profesores deben centrar su atención en el acto mismo de aprender (en el proceso) y no exclusivamente en que los alumnos produzcan enunciados perfectos. Se debe tener en cuenta que la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta, no es suficiente con la asimilación de un cúmulo de datos (vocabulario, reglas, funciones, etc.); es necesario aprender a utilizar esos conocimientos para “negociar” el significado y para ello, los estudiantes de lengua extranjera han de participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, y no un fin en sí misma.

Para garantizar una comunicación real, las tareas se rigen por estos tres principios:

- 1.- Vacío de información.** Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.
- 2.- Libertad de expresión.** El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.
- 3.- Retroalimentación.** Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.

(Diccionario de términos clave ELE).

Los Enfoques Comunicativos también han mostrado interés por el proceso de adquisición de la lengua y se considera el error como parte integrante del proceso de aprendizaje. Es necesario en el camino hacia la consecución de la competencia lingüística. Se acepta el hecho de que, a pesar de tener un conocimiento lingüístico limitado, los estudiantes pueden ser buenos comunicadores. Los errores se consideran como señales positivas de un buen aprendizaje, puesto que muestran los procedimientos que el alumno emplea para usar cualquier recurso lingüístico que tenga a mano con el fin de transmitir significado. Al evaluar a los alumnos se atiende tanto a la corrección como a la fluidez. La evaluación no se limita al producto, sino que abarca todo el proceso; y lo que se debe determinar es si es el momento y si es conveniente modificar algún aspecto del proceso instructivo.

Otro de los aspectos que habría que destacar del Enfoque Comunicativo es el cambio de rol de alumnos y profesores en el aula con respecto a enfoques y métodos anteriores. Según el Enfoque Comunicativo el aprendizaje no se concibe como un proceso acorde a las necesidades de transmisión que el profesor controla, sino como un proceso generado por los propios alumnos. Al profesor, pues, se le han asignado diversas funciones que abarcan desde analizar las necesidades de los alumnos, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, esto es, facilitador o guía (Breen y Candlin, 1980:110) hasta participar como un compañero más de participante independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Richards y Rodgers, 1998), y observar el desarrollo de las tareas en el aula, elaborar materiales, etc. En resumen, la función del profesor es la de facilitar el aprendizaje, fomentando, a la vez, la cooperación entre los alumnos, quienes son los verdaderos protagonistas. No hay que olvidar que es un enfoque centrado en el alumno.

Desde nuestro punto de vista, es importante destacar que una de las ventajas del Enfoque Comunicativo es que los alumnos están más motivados porque aprenden algo útil con la lengua que estudian y al compartir ideas y opiniones, se refuerza su seguridad por medio de la comunicación cooperativa que establecen con el profesor y otros estudiantes. La diferencia con respecto a otros métodos es notable a este respecto ya que en el Método Audiolingüístico se considera que los alumnos pueden ser dirigidos mediante técnicas de formación adecuadas para producir respuestas correctas y en el Enfoque Oral tampoco el alumno tiene control sobre su aprendizaje. Se cree que puede caer en conductas poco favorables si no son dirigidos por el profesor (Richards y Rodgers, 1998).

Hay que añadir, que en el Enfoque Oral, el profesor es el que controla el ritmo y la estructura de las lecciones, al igual que ocurre en el Método Audiolingüístico en el que el papel del profesor es central y activo y en donde la actuación del alumno está continuamente controlada por el profesor. (Richards y Rodgers, 1998).

Finalmente, y para concluir este apartado se considera que la lengua extranjera no es solamente un objeto de estudio. Es un vehículo para la comunicación en clase y por eso, se usa tanto para la realización de las tareas como para las explicaciones y aclaraciones, etc. La lengua materna se reservaría para casos especiales. Por otra parte, la adquisición gramatical suele ser inductiva, aunque también se pueden dar algunas breves explicaciones gramaticales cuando se considera oportuno y aunque el libro de texto es un apoyo material valioso no es el eje de la instrucción, pudiéndose emplear otros tipos de materiales didácticos auténticos o de uso habitual como revistas o folletos turísticos, un móvil, un ordenador, etc.

Aunque el Enfoque Comunicativo ha tenido una gran aceptación durante las dos últimas décadas del siglo XX, a lo largo de los últimos años se ha ido cediendo terreno al enfoque por tareas que ha sido considerado por muchos lingüistas su heredero. (Ver por ejemplo la explicación ofrecida en el Diccionario ELE del Centro Virtual Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/>)

4.1.2. EL MÉTODO O ENFOQUE POR TAREAS

La Enseñanza Mediante Tareas de finales de los años 90 combina las mejores ideas de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua con una focalización organizada en la forma de la lengua. La Enseñanza Mediante Tareas no es un método, es una propuesta evolucionada de los enfoques comunicativos (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989)

y que se va extendiendo y difundiendo en otros círculos determinados para la enseñanza de lenguas extranjeras (Hernández y Zanón 1990, Zanón y Estaire 1992, Zanón 1990).

El enfoque por tareas subyace de una variedad de perspectivas y fundamentos teóricos: Bachman, 1990 defiende que una de las premisas más importantes de este enfoque, es que los estudiantes aprenderán mejor una lengua si participan en actividades que conllevan una interacción real y que es preciso usar la lengua de la misma forma a la que se hace fuera del aula al igual que ocurre en la adquisición de la lengua materna o de una segunda lengua en un entorno natural. Con este enfoque, a diferencia de otros anteriores, no hay que enseñar conocimientos lingüísticos previos al acto de habla, es sino a través de la propia comunicación como se llega a esos contenidos.

Diversos principios de aprendizaje fundamentan estas premisas; Krashen (1981) sostenía que los estudiantes llegan a adquirir mejor una lengua cuando son expuestos a un input comprensible y están motivados para captarlo. Long, por su parte, opina que se fomenta la adquisición si los participantes involucrados en el aprendizaje de la lengua extranjera pueden participar en la negociación de significado. Con esto quiere decir, que las interacciones surgen como el resultado de las dificultades que surgen en la comunicación y opinaba que con la enseñanza basada en tareas los estudiantes tenían la oportunidad de prestar atención a lo formal (*focus-on-form*). Finalmente, y entre otras opiniones, Ellis (2005) ha sugerido que el aprendizaje por tareas es necesario para asegurar el desarrollo del conocimiento implícito.

Aunque hay muchas opiniones y perspectivas cabe destacar que el objetivo fundamental de este enfoque es que los estudiantes participen en actos auténticos de comunicación en el aula dando relevancia a la fluidez frente a la corrección. Sin embargo, esto no difiere, como he señalado anteriormente, en que los estudiantes alcancen una competencia gramatical como consecuencia del proceso de comunicación.

Por otro lado, es necesario señalar la diferencia entre tarea y ejercicios: la tarea es la base de este enfoque; y en los ejercicios, el foco de atención está centralizado sobre la forma y la corrección gramatical más que en el significado.

Se han propuesto varias definiciones de lo que es una “tarea”. Para Nunan una tarea es: "una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la segunda lengua mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma". Breen, por otra parte, la ve como “cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un

procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea. Según Willis la tarea es “una actividad donde la lengua meta es usada por el estudiante con un propósito comunicativo con el objetivo de lograr un resultado”. Por último, Arroyo define la tarea como “una unidad de organización de la actividad docente que propicia el desarrollo de una serie de acciones cognitivas, de comunicación e interrelación personal, con la utilización de materiales lingüísticos y no lingüísticos con el objetivo de solucionar un problema real previamente establecido u obtener determinados resultados con la segunda lengua (L2).” (Citas tomadas de Estaire, 2007).

En definitiva, las tareas son aquellas actividades para las cuales usamos el lenguaje y son propias de la vida cotidiana y como aparece en el MCER una tarea sería “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo.” (MCER, 2002:10).

Junto a estas definiciones de tarea, han surgido diversas clasificaciones que especifican varios tipos de tareas. Nos podría servir como ejemplo la que proporciona Martín Peris: (Zanón, 1999: 32-33):

1.- Por el objetivo que persiguen, que puede pertenecer a cuatro ámbitos:

- a) Tareas de comunicación.
- b) Tareas formales (capacitación del alumno desde el punto de vista de las formas lingüísticas).
- c) Tareas socioculturales.
- d) Tareas de aprendizaje (desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas, etc.).

2.-Por su estructura y extensión:

- a) Sencillas.
- b) Complejas: incluyen varias subtareas.

3.-Por su autonomía con respecto a otras actividades:

- a) Finales: representan el final de un ciclo más o menos largo.
- b) Capacitadoras: previas a la tarea final.
- c) Derivadas: concebidas como consecuencia de la evaluación final.

Basándonos en J. Zanon (1999) entre otros expertos, una síntesis de los rasgos comunes de una tarea podría ser:

1. Es representativa de procesos de comunicación de la vida real.
2. Puede identificarse como unidad de actividad en el aula.
3. Se dirige intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje.
4. Se diseña con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.

En resumen, y para concluir esta sección, podemos decir que la Enseñanza por tareas viene a exponernos que las lenguas las aprendemos haciendo cosas en su contexto mediante el uso y la práctica; y sobre todo, pone de relieve que el alumno es el responsable último de su propio aprendizaje. La especificidad del método por tareas es que éstas se convierten en el núcleo y eje central de las actividades de cada unidad, y no en algo complementario y subsidiario.

La tarea ha de constituir el eje en torno al cual se organiza el conjunto de los materiales y actividades. Los estudiantes se preparan para la tarea, después la comentan y, posteriormente, estudian la lengua que aflora de manera natural fuera del círculo de la tarea y de sus materiales adjuntos. La organización de las tareas en una lección o unidad de trabajo atiende al carácter instrumental del lenguaje. Se plantea un objetivo final o producto final para la unidad, que actúa como motor de todo el trabajo.

Por otra parte, las tareas se proponen facilitar en el aula el ejercicio de los procesos de comunicación, incorporando el uso de contenidos necesarios para la misma. Las tareas se caracterizan por facilitar la creación en el aula de contextos de uso de la lengua, que permitan no sólo aprender cuál es la relación habitual entre formas y funciones lingüísticas sino también, activar los procesos mediante los cuales relacionamos lo que decimos con lo que conocemos acerca del contexto particular de uso, y de esa forma entendernos con nuestro interlocutor, comunicarnos.

Finalmente, otro de los aspectos positivos que posee este enfoque, es la atención a la diversidad. La creación de una determinada tarea no es algo cerrado, sino que se puede negociar con el alumnado según sus necesidades o adaptarse a las mismas, así pues, este enfoque está capacitado para abarcar todos los niveles educativos.

4.1.3. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS BASADO EN PROYECTOS COLABORATIVOS

El aprendizaje basado en proyectos se inscribe dentro de los enfoques orientados a la acción y está ligado a los programas procesales y de enseñanza mediante tareas, cuya finalidad, tal y como se ha expuesto anteriormente “aprender para el uso a través del uso y entender el aprendizaje como una actividad creativa de construcción y no como un proceso basado en la formación de hábitos” (Estaire, 2000).

En el campo de la enseñanza de segundas lenguas, este tipo de aprendizaje tiene su origen en la didáctica del inglés como lengua extranjera y durante los últimos años ha experimentado un notable desarrollo. El trabajar con proyectos conlleva a un análisis de necesidades que lo realizan los profesores y los alumnos conjuntamente, además de unos procedimientos de evaluación, autoevaluación y una selección de contenidos de aprendizaje; todo ello debe contribuir al desarrollo de la aprendizaje. De acuerdo con Van Lier (2004) con esta metodología “los alumnos se encuentran en situaciones que requieren un uso auténtico de la lengua con el fin de comunicar y llevar a cabo unas determinadas tareas que superan el marco de la propia clase”.

Según el Diccionario de palabras clave ELE “un proyecto consiste en un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado”. Si tenemos en cuenta que el trabajo basado en proyectos puede definirse como una sucesión de tareas, es entonces necesario partir de los principios básicos de una tarea para preparar el marco teórico en el que se va a desarrollar un proyecto (Díaz Gutiérrez y Suñén, 2013).

Para que un plan pueda ser considerado como un proyecto, es necesario que reúna unos requisitos concretos. Tomando de referencia Johnson y Johnson (1986) y otros autores como Calzadilla, (2008), Van Lier, (2004), López Noguero (2005), éstos podrían ser los siguientes:

1.- Autenticidad: los proyectos se concentran en problemas del mundo real. Los alumnos adquieren gran variedad de habilidades y de competencias, tales como trabajar de forma colaborativa, negociar, tomar decisiones, gestionar adecuadamente su tiempo, entender otras culturas, solucionar problemas, manejar diferentes herramientas o investigar. Es decir, les prepara para la vida laboral.

Cuando se habla de aprendizaje por proyectos, se habla de que estos deben buscar "actividades con propósito" (Vélez, 1998) que lleven a que la institución

educativa no sólo preparare para la vida, sino también que sea vida en sí misma. Por esta razón el proyecto debe fundamentarse tanto en los intereses de los alumnos (por consenso después de su puesta en común) como en los temas del currículum del curso en cuestión, lo que nos llevaría al segundo requisito que es

- 2.- **Rigor académico y aplicación del aprendizaje:** los objetivos específicos tienen que estar relacionados con los estándares del currículo educativo. Además tiene que dar la posibilidad de que los alumnos contribuyan con sus proyectos en su centro educativo o en su comunidad. El contenido debe ser significativo para el estudiante y debe existir una relación estrecha entre lo académico, la realidad y las competencias laborales. Hay, por tanto, un desarrollo y relación de las competencias académicas e interpersonales. Tal y como defiende el modelo de aprendizaje cognitivo, la idea sería, construir el conocimiento a partir de las fortalezas individuales de cada miembro del grupo y ayudarlos a explorar áreas de interés en un marco de un currículo o programación previamente establecidos por la institución en la que se aprende. Esto, como han demostrado diversos estudios, promueve la participación de los alumnos y los mantiene comprometidos y motivados, ya que entre otros factores, permite respetar los diferentes estilos de aprendizaje y niveles de habilidad.
- 3.- **Exploración activa:** los alumnos tienen que recopilar y analizar información, hacer descubrimiento, investigar un tema desde diferentes perspectivas e informar de los resultados que van obteniendo. Todo esto da la oportunidad de desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos y los invita constantemente a ir reflexionando sobre el porqué de las acciones que llevan a cabo y su finalidad al mismo tiempo que ofrece oportunidades de colaboración para construir conocimiento.
- 4.- **Interacción positiva entre alumnos:** trabajar colaborativamente es mucho más que alumnos trabajando en grupo. Hay que conseguir un verdadero trabajo de equipo. Puesto que se persigue un objetivo común, los miembros del equipo deben darse cuenta de que se necesitan los unos a los otros y que para alcanzarlo tendrán que compartir ideas entre ellos, expresar su opinión, entender las de otros y, al final, negociar soluciones. Este hecho, fomenta la interacción entre los miembros del grupo, y tendrán que confiar en la responsabilidad y contribución individual de cada uno. Por tanto, aumenta las habilidades sociales y de comunicación, así como la autoestima personal.
- 5.- **Posibilidad de ser evaluado:** durante el proyecto se van recogiendo evidencias o muestras del aprendizaje a partir de herramientas como el portafolio o el diario de aprendizaje y un producto final. Además, los miembros del grupo tienen que estar

dispuestos a dar y recibir comentarios y críticas constructivas sobre la contribución individual y del grupo. Además, se deben crear las condiciones necesarias para que exista el componente de reflexión y autoevaluación por parte de los estudiantes y una retroalimentación por parte de los docentes.

Al igual que en el enfoque o método por tareas, en los proyectos, el producto final se constituye a partir de un conjunto de actividades y tareas, secuenciadas y orientadas para su logro, y durante la realización de todas estas actividades se tiene que utilizar la lengua que se aprende. De esta forma, se activan todas las destrezas lingüísticas y los estudiantes aprenden gramática y vocabulario a medida que las necesidades prácticas en el desarrollo del proyecto lo exigen pudiendo llegar a desplazar la programación curricular prevista o el uso de materiales didácticos convencionales como el libro de ejercicios.

Para terminar, tenemos que añadir, que el aprendizaje con proyectos supone para el docente un cambio de postura y actitud, como se ha comentado en el apartado anterior el profesorado actúa como facilitador, es decir, hace de guía y mediador proponiendo a los alumnos situaciones de aprendizaje significativas y adecuadas para la autoevaluación y coevaluación entre los alumnos y los ayuda en su propio proceso de construcción del conocimiento. Sus objetivos, por tanto, son de orden cognitivo (procesamiento de la información), afectivo (valores y actitudes respecto al contenido) y psicomotores (habilidades).

4.1.4. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

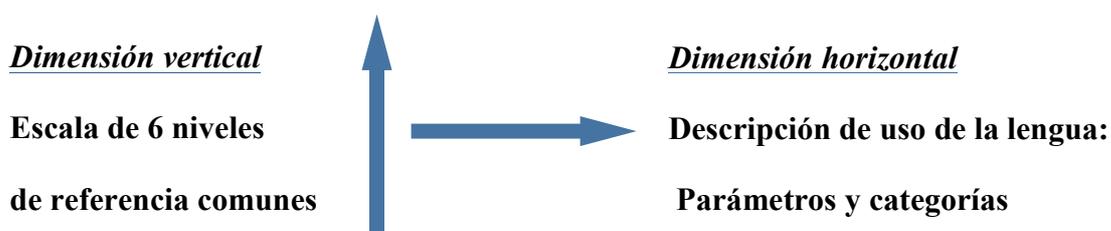
El MCERL surgió dentro de la política lingüística del Consejo de Europa con la finalidad de proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares y metodológicas, exámenes, manuales, etc., en toda Europa y con los objetivos de:

1. Proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo entre los diversos pueblos europeos.
2. Facilitar la movilidad de los ciudadanos así como el intercambio de ideas.
3. Desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes para todas las lenguas de Europa.
4. Promover el plurilingüismo.

(Tomado del Diccionario de términos clave ELE, <http://cvc.cervantes.es/>)

El *Marco* describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar un determinado idioma para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. También comprende el contexto cultural donde se enmarca cada lengua. Se definen, por otra parte, los niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (Sánchez, 2008) El MCERL establece seis niveles comunes de referencia para describir el dominio que un usuario tiene de una lengua. En cada nivel se proporciona una descripción del grado de competencia que el usuario debe alcanzar, y presenta los descriptores en términos de capacidades para realizar determinadas actividades en una lengua y son los siguientes:

DIMENSIONES DEL MARCO



NIVELES COMUNES DE REFERENCIA

A		B		C	
<i>Usuario básico</i>		<i>Usuario independiente</i>		<i>Usuario competente</i>	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Acceso	Plataforma	Umbral	Avanzado	Dominio operativo eficaz	Maestría

Tabla 6: Niveles comunes de referencia: Dimensiones

El *Marco* se propone ser no sólo integrador, transparente y coherente, sino también abierto, dinámico y no dogmático y es por este motivo por el que no debe adscribirse a ningún enfoque concreto de la enseñanza de lenguas que excluya a los demás (MCERL, 2002: 18-19). Asimismo, indica que su enfoque en la enseñanza-

aprendizaje de lenguas está “orientado a la acción”, lo que significa que se considera al usuario como un miembro de la sociedad que tiene que realizar tareas, y para ello, debe adquirir una serie de conocimientos y desarrollar una serie de competencias.

Según el MCERL, el alumno se presenta como individuo integrante de una sociedad en la que tiene que llevar a cabo múltiples acciones para conseguir determinados resultados, para ello deberá poner en práctica toda una serie de competencias:

- 1.- Competencias lingüísticas: Conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema.
- 2.- Competencias sociolingüísticas: Condiciones socioculturales del uso de la lengua.
- 3.- Competencias pragmáticas: Uso funcional de los recursos lingüísticos y dominio del discurso, la cohesión, la coherencia, la identificación de tipos y formas de textos, la ironía y la parodia.

Además, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas hay una serie de dimensiones que están relacionadas entre sí como las competencias, el contexto, el ámbito, las actividades, las tareas y las estrategias y procesos de aprendizaje. Es decir, cada uno de estos constituyentes, a su vez, comprende conocimientos, destrezas y habilidades. “El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.” MCERL, 2002:9).

Hay que añadir, por otra parte, que la lectura del *Marco Común Europeo de Referencia* revela que no es posible aprender o enseñar una lengua reduciéndola a una sola dimensión, por ejemplo a su componente gramatical, o a su componente oral y que las lenguas son reflejo de las comunidades lingüísticas que se valen de ellas y de las relaciones que establecen los componentes de tales comunidades, tanto entre sí mismos

como con otras comunidades lingüísticas, y que por otra parte, hay una tendencia más general en la que no existen métodos “mágicos” para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Es probablemente la integración de elementos de diversa procedencia metodológica la más aconsejable.

Concluiremos este apartado compartiendo la opinión de Sánchez (1992:356) cuando expone que en realidad, el MCERL es un conjunto de reflexiones, orientaciones, criterios de referencia y posibles actuaciones, en el que se dice expresamente que “no es su finalidad decir a los profesores ni qué ni cómo deben hacer las cosas. Sugiere problemas, no da respuesta a los problemas”. Podemos decir pues, que aunque el enfoque comunicativo se mantiene como base de partida, no tiene una base teórica de aprendizaje única sino más bien una visión general del papel del usuario de una lengua en la sociedad.

4.2. LA DESTREZA ORAL Y LA FLUIDEZ SEGÚN EL MCERL

4.2.1. LA DESTREZA ORAL SEGÚN EL MCERL

El MCERL expone que “para numerosos estudiantes la expresión oral resulta la destreza más difícil en el aprendizaje de la lengua meta” y se especifica claramente que la lengua hablada puede manifestarse como expresión (se habla en una dirección) y como interacción, siendo el exponente más claro de la lengua hablada interactiva la conversación.(2002:14). Esta es la tabla con los niveles que presenta:

EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL	
C2	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los aspectos relevantes que sirvan de apoyo.
	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
B1	Puede llevar a cabo con razonable fluidez una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y a lugares.

Tabla 7: Expresión oral en general según el MCERL

Según esta perspectiva el uso interactivo de la lengua se considera una condición necesaria para la adquisición de segundas lenguas. Mientras antes, en las tareas, la práctica de comunicación se limitaba a la repetición de estructuras o funciones, ahora se proponen otras en que el objetivo último es la negociación del significado a través por ejemplo de juegos de rol o resolución de problemas así como en la elaboración de actividades de expresión oral que requieren una respuesta personal. Asimismo, deben incluirse actividades que destaquen la pronunciación, el acento, los rasgos del discurso, etc.

Hablar es un proceso interactivo en el que el oyente desempeña un papel fundamental pues es el que da forma a lo que el hablante dice. Por este motivo, las actividades de expresión oral no deben estar solamente destinadas a practicar contenidos gramaticales o nocio-funcionales, sino también a ejercitarse en el uso efectivo de la lengua en un proceso de interacción y comunicación (A. Giovannini *et al.*, 1996:49). Es decir, en la comunicación oral, tenemos que saber dominar el medio y el contexto para poder participar correctamente en la interacción oral y los alumnos deben ser capaces de implicarse en el procesamiento a tiempo real.

4.2.2. LA FLUIDEZ SEGÚN EL MCERL

En el Marco Común Europeo, la fluidez es uno de los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada junto con la corrección, la interacción y la coherencia (2002:32-33) y lo considera como uno de los conceptos fundamentales en la didáctica y la adquisición de segundas lenguas tratándose de un componente fundamental de la competencia comunicativa de una lengua extranjera.

Es preciso indicar que no hay una definición general, universal del concepto fluidez. El concepto ha ido evolucionando a través del tiempo y en las distintas disciplinas como en la psicología, la sociolingüística o la lingüística entre otras (Granados García, 2002:15-18).

La definición del término proporcionada por el MCERL es “la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida”. La fluidez, por su parte, puede definirse como la habilidad de procesar (tanto en su recepción como en su producción) la lengua (aspectos semánticos, morfosintácticos, socioculturales, etc.) con soltura y coherencia, sin excesivas pausas o titubeos y a una velocidad equiparable o próxima a la de los hablantes nativos. (Tomado del Diccionario de términos clave ELE, <http://cvc.cervantes.es/>).

La fluidez se ha tratado en la investigación de la adquisición de lenguas extranjeras desde diferentes perspectivas. Se ha utilizado como objetivo de la enseñanza de segundas lenguas y como criterios de evaluación de la producción lingüística (Simensen, 2010), o como medidas del desarrollo lingüístico (Housen y Kuiken, 2009). Es decir, ha sido un parámetro de medición y calificación importante muy utilizada en las pruebas de medición de la competencia oral de los hablantes no nativos, en los exámenes de ubicación de niveles, en los distintos tipos de evaluación, y un concepto muy usado por los profesores de lenguas extranjeras para referirse a los logros o dificultades que presentan los alumnos en la lengua materna.

LA FLUIDEZ ORAL	
C2	Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en periodos más largos y complejos.
	Produce discursos con un ritmo bastante regular; aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones, provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.
B1	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas con al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda.
	Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico y corregirse, sobre todo en periodos largos de producción libre.
A2	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
	Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.
A1	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.

Tabla 8: La fluidez oral según el MCERL

4.3. EL LÉXICO Y LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA SEGÚN EL MCERL

Puesto que en este trabajo de investigación se evalúa además de la mejora de la fluidez de la destreza oral a través de una pieza audiovisual el incremento del léxico de inglés técnico en este ámbito, vamos a centrarnos en las siguientes subsecciones en lo que expone el MCERL al respecto.

4.3.1. EL LÉXICO EN EL MCERL

En el ámbito de la enseñanza se emplea cada vez más el término de unidad léxica frente al de palabra. Esta expresión, en palabras de Cervero y Pichardo (2000:44) haría referencia a [...] una secuencia con significado unitario que remite globalmente a un concepto y constituye un sistema arbitrario pudiendo estar integrada por una o más palabras como expresiones prepositivas y conjuntivas, frases hechas, combinaciones sintagmáticas o expresiones lexicalizadas. De esta forma, una unidad léxica puede comprender una o varias palabras, es decir, una secuencia de letras y/ o sonidos limitados que tiene uno o varios significados. A la hora de formular un mensaje empleamos palabras, pero en nuestra mente lo que se almacena son unidades léxicas que, tras un proceso, lograrán combinarse en la lengua. (Vizcaíno, 2010: 5).

En el MCERL no se hace distinción entre palabra y unidad léxica, sino que se emplean los términos *elementos léxicos* y *elementos gramaticales*. Los primeros se refieren al conjunto léxico más abierto en donde se incluyen, por ejemplo, expresiones idiomáticas, modismos, palabras polisémicas. Los segundos pertenecen a grupos cerrados y su función es principalmente sintáctica: artículos, pronombres, adverbios, etc.

No obstante y a pesar de esta diferencia en los términos, se puede observar que en la actualidad la adquisición de léxico no se basa en el mero hecho de asimilar palabras, sino que consiste en aprender las relaciones entre formas y significados.

En la definición de competencia léxica que da el MCERL, el alumno además de recibir la información necesaria para reconocer la forma gramatical y fonética de una unidad léxica, de su significado y morfología, puede conocer en qué registro se utiliza, cuáles son las relaciones de significado que se establecen con otras palabras de su misma categoría y si existen términos equivalentes en su propia lengua.

En concreto, en lo referente al significado de las palabras, el MCERL establece que la semántica léxica trata asuntos relacionados con:

- a) **Relación de las palabras con el contexto general** que tiene que ver con el conocimiento del mundo del hablante, sus experiencias y el aprendizaje de su cultura, tradiciones, y estudios enciclopédicos como con la referencia; la connotación y o la exposición de nociones específicas generales.
- b) **Relaciones semánticas** que se insertan en una red que vamos entrelazando a lo largo de nuestra vida con nuestra experiencia y aprendizaje y que poseen equivalencias en todas las lenguas, como, por ejemplo la sinonimia y la antonimia; la hiponimia e hiperonimia; el régimen semántico, metonimia; o la equivalencia de traducción.

Para finalizar, cabría añadir el campo asociativo, mediante el cual una palabra puede evocarnos otra por una serie de asociaciones de otro tipo, infinitas y propias de cada cultura y de cada persona. (Baralo, 2007: 47)

4.3.2. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN EL MCERL

El MCER, en el punto 5.2.1.1., define la competencia léxica como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo. Se compone de:

- a) **Elementos léxicos:** a este grupo comprenderían, por un lado, la polisemia de una unidad léxica y por otro, determinadas expresiones hechas, compuestas por palabras que se utilizan y se aprenden como un todo, como por ejemplo, refranes o proverbios; modismos; verbos con régimen preposicional, etc.).
- b) **Elementos gramaticales:** pertenecen a las clases cerradas de palabras, por ejemplo el artículo, los demostrativos, los pronombres y conjunciones.

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.

B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

Tabla 9: Riqueza de vocabulario según el MCERL

Diversos lingüistas (Giovannini et al., 1996 B: 46-48) han expuesto diferentes criterios que se deben tener en cuenta a la hora de seleccionar y enseñar léxico como la rentabilidad o utilidad de una palabra, la frecuencia de su uso, sus acepciones más frecuentes o las necesidades e intereses de los alumnos pero podemos decir que en la mayoría de los diseños curriculares estos criterios están interrelacionados con las habilidades comunicativas, las funciones, los temas y las situaciones que se pretenden enseñar. Por esta razón, las escalas para la gradación del conocimiento del vocabulario y para la capacidad de control de ese vocabulario descritas por el MCER son muy útiles, ya que favorecen el trabajo de selección, la didáctica y la evaluación de la competencia léxica.

DOMINIO DEL VOCABULARIO	
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.

Tabla 10: Dominio del vocabulario según el MCERL

Tras diversas investigaciones se ha llegado a la conclusión de que el hablante no solamente cuenta con unidades simples o palabras, también hay un número amplio de bloques semiconstruidos que pueden combinarse al hablar. Este enfoque nocio-funcional, consolidado a partir de documentos del *nivel umbral*, se basaba en la articulación de las funciones y las nociones, esto es, los conceptos a los que un hablante se refiere al realizar un acto de habla. (Vizcaíno, 2010: 14).

De esta manera, las distintas posibilidades combinatorias de una palabra han favorecido su inclusión en uno u otro nivel para que se pueda profundizar a lo largo de los niveles, en el tratamiento de palabras conocidas y que el aprendizaje del léxico no se entienda como la simple acumulación de nuevos exponentes y como el mismo *MCEER* expone, los usuarios del mismo, son los que tendrán que considerar y determinar cuáles son las unidades léxicas que tienen que aprender, cómo se les capacitará para que consigan tal objetivo y qué se le exigirá al respecto.

5. DRAMA Y CINE EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.

A la hora de abordar nuestro trabajo ha sido necesario considerar algunas de las opiniones y consideraciones didácticas de algunos expertos que justifican la utilización del drama y el uso de materiales literarios o del cine en el aula de lengua extranjera en el contexto de un enfoque comunicativo y que, así mismo, valoran su idoneidad y sus ventajas o desventajas. Son entre otras, las que se exponen en las siguientes secciones.

5.1. DRAMA Y TEATRO EN LA ENSEÑANZA.

El inicio del teatro en la educación fue a principios del siglo XX. Nació con la ayuda de la pedagogía reformista y el teatro para niños y se ha desarrollado desde entonces (Bolton, 2008: 7). Cuando se habla del arte dramático en la educación se suele distinguir entre los términos *drama* y *teatro*. Drama es el término que se suele usar para el teatro con propósitos educativos, aunque para esta investigación, la denominación de los términos no es importante y se da más importancia al uso

Desde entonces se han hecho estudios relacionados con el drama en la educación y como recurso de enseñanza de segundas lenguas, libros sobre métodos de cómo trabajar con drama y teatro y teorías sobre sus ventajas y funciones con los que podemos hacer una idea de las diferentes perspectivas al respecto: Holden en su libro *Drama in Language Teaching* (1981), explica cómo trabajar con drama como método

de enseñanza dando instrucciones y pautas para crear ejercicios; Maley y Duff (2007), explican un poco más detalladamente algunas de las herramientas para medir la calidad del drama en este estudio y su relación con el medio teatral y destacan que igual que con otros métodos, hay que ser flexible e implementar varios aspectos en su enseñanza y escriben que el trabajo con drama en la enseñanza de lenguas trata de crear un sentido. Si se forma un contexto interesante conjuntamente a la estructura gramatical que se quiere estudiar, el ejercicio suele carecer menos de contenido emocional y ser más provechoso. Dicen que el drama puede cumplir esa función de crear un contexto, y aunque sea un contexto muy fantástico, ayudará para crear un contexto más adecuado.

Otro estudio de caso que investiga el drama entre otros métodos experimentales en la enseñanza de lenguas en estudios universitarios, con una perspectiva interdisciplinaria es el realizado por Enkvist en *Theatre and Television Techniques at the Service of Higher Language Education* (1995).

La finalidad del drama también está cuestionada: si se debe usar artísticamente o pedagógicamente. Rasmusson (2000:11), defiende que el drama tiene conexiones naturales en ambos lados, al arte teatral y a la pedagogía y con su tesis doctoral da una perspectiva histórica del desarrollo del funcionamiento del drama (Nilson, 2009).

Por último, Cuesta Estévez (1998: 501-6), explora las posibilidades que existen a la hora de introducir el universo teatral en los sistemas de enseñanza, en su caso, de español a extranjeros potenciando las destrezas lingüísticas de un modo muy claro y señala que al mismo tiempo, el teatro tiene un fuerte componente lúdico que contribuye de forma activa a la interacción y a la desinhibición de los estudiantes.

5.2. LA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL EN LA ENSEÑANZA.

Por producción audiovisual entendemos la creación de un cortometraje o pieza audiovisual por parte del alumnado como sujeto activo, combinando de esta manera técnicas cinematográficas con el uso de la lengua (Canadillas Ramallo, 2012).

En las últimas dos décadas se han dedicado numerosos esfuerzos para plasmar la importancia y efectividad del contenido audiovisual en el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Clark (1983), por ejemplo, comenta que hay muy poca o ninguna evidencia que muestre sus efectos positivos. Por otra parte, educadores como Borrás (1994), Garza (1991), Johnston (1995), Liu (1995), Salomon (1979) o Vanderplank

(1988), entre otros, enfatizaron en la funcionalidad de los multimedia para ayudar a los alumnos con el aprendizaje y la producción de la lengua

De entre otras fuentes consultadas, Casañ Núñez (2008) propone un trabajo sobre las grabaciones audiovisuales para desarrollarla comprensión oral, pero deja de lado el resto de las destrezas y la creatividad. Por su parte, Toro Escudero (2009) señala que "se ha utilizado también el cine como base material para el trabajo con la producción oral", aunque con un corte bastante testimonial. En 1981, Garber y Holmes (citado en Canadillas Ramallo, 2010) hicieron rodar a los estudiantes cortometrajes de cinco minutos sobre situaciones de la vida real , sin sonido (en formato super8).

Asimismo, disponemos de innumerables artículos sobre actividades basadas en cortometrajes y cuyo único fin es la aplicación directa al aula, más que la reflexión de la utilización de este tipo de soporte y existe cierto consenso entre todos los estudios sobre el uso y la aplicación de material audiovisual y la visualización de las películas subtituladas o no en la lengua meta. Cabe también señalar que la mayoría de los artículos consultados tratan la cuestión de las ventajas y las desventajas desde la óptica de la aplicación, pero por falta de contexto no se plantean desde la óptica de la producción o la creación. Sin embargo, no muchas de las investigaciones se centran en las ventajas del uso de la producción audiovisual en sí misma como vehículo para la enseñanza de la lengua extranjera. Con estas tendencias, las actividades en el trabajo con cortometrajes se suelen reducir a la introducción al tema propuesto, hipótesis de los alumnos sobre la trama, descripciones de fotografías, léxico extraído del cortometraje y creación de opiniones a partir de esa misma trama. En nuestra opinión aunque estas propuestas funcionan en el aula y se centran en la producción gramatical, a la reflexión de la lengua y a la creación propia (Bustos, 1997), pensamos que la producción en el aula proporcionaría originalidad al trabajo de los alumnos, dedicación exclusiva y motivación casi asegurada.

De entre las fuentes consultadas más en consonancia con nuestro estudio, Theodosakos (2009:30) expone que la realización cinematográfica permite a los estudiantes a explorar cualquier materia curricular. Además, expone que el uso de las películas y los recursos multimedia en el aula muestran un incremento en la mejora de la adquisición y producción de ciertos alumnos, en comparación con las prácticas en donde persistían métodos convencionales de enseñanza. También expone que ha visto que estudiantes tímidos y reacios con malas notas o bajos resultados en previos cursos y

con lecciones menos interactivas produjeron muy buenos guiones con diálogos y actuaron de forma impresionante.

Por otra parte, mientras que Simkins (2007) y Nunan (2004), hacen hincapié en la tendencia de enseñar el lenguaje a través de proyectos colaborativos, Joyce, et al.(2000) explican la importancia de este tipo de proyectos basados en el grupo en el desarrollo y mejora de las habilidades de comunicación. Mansur (2011) examina el impacto de las actividades de elaboración de películas en aprendizaje de la lengua inglesa en las clases en donde la mayoría de sus estudiantes no se decidían a producir el lenguaje efectivo al inicio del curso.

5.3. ¿POR QUÉ UN CORTOMETRAJE? BENEFICIOS DE LA REALIZACIÓN DE UNA PELÍCULA EN LA CLASE DE INGLÉS.

Desde 1972 la Comisión Europea, ha dado importancia al estudio de la comunicación oral al considerar que la lengua no es un fin en sí misma sino un instrumento para comunicarse. Debemos enseñar su uso apropiado, adecuado, teniendo en cuenta que la forma básica de la lengua oral es la conversación, entendida como interacción entre hablantes y oyentes y que la unidad lingüística es el enunciado en el acto de la enunciación. Por este motivo, se ha dado prioridad, entre otras cosas, a las habilidades comunicativas y al conocimiento activo más que al pasivo. Es decir, es importante aprender a hablar la lengua, que los estudiantes adquieran una habilidad y no solamente conocimientos. Pensamos que tanto el teatro como con el cine, o en nuestro caso un cortometraje, pueden ser un terreno para experimentar con el lenguaje ya que, en general, contienen muchas actividades orales y comunicativas.

Por otra parte y compartiendo la opinión de Cassany, la realidad es que la comunicación oral plurigestionada (2000: 139-41) es la forma más importante tanto en cantidad como en calidad. Desde nuestro punto de vista, también tanto las técnicas de expresión dramática como las empleadas en el cine, permiten practicarla además de controlar el proceso de elaboración del discurso oral porque una parte importante del trabajo en el aula es la planificación de lo que se va a representar ya que para mejorar el producto final hay que controlar el proceso.

En la actualidad, las nuevas tecnologías son una parada casi inevitable a la hora de enseñar una lengua extranjera u otras disciplinas y las características de nuestras lecciones se van modificando y variando en función del alumnado y los medios disponibles del lugar en donde se llevan a cabo. Si en el pasado era el método

gramática-traducción el que primaba, hoy en día nos encontramos con las plataformas digitales y el enfoque comunicativo. Este último enfoque está muy relacionado con el cine y las nuevas tecnologías, ya que son recursos que sirven de apoyo para capacitar al alumno en situaciones de la vida cotidiana además de ir construyendo su propio conocimiento.

En este caso estudio de caso nos hemos decantado por la realización de un cortometraje no solamente por la importancia de las nuevas tecnologías. Independientemente de que en el centro haya contado con mucho del material necesario y de las instalaciones para poder hacer las escenas de interior, ha influido principalmente la opinión y la buena actitud de los participantes de este proyecto puesto que les atraía más la realización de un cortometraje que la de una pieza teatral.

Uno de los factores clave en los resultados del aprendizaje de una lengua es la motivación. Debe haber un proceso por el cual se sostiene una actividad dirigida a una meta para que exista (Pintrich y Schunk, 1996). Nuestro objetivo en este caso ha sido claro desde su comienzo: la creación de un producto audiovisual propio, original y auténtico. Otras metas secundarias serían la publicación en plataformas digitales o la retroalimentación que, por su parte, también se han llevado a cabo en la tercera evaluación del curso escolar.

Asimismo, la motivación requiere una toma de decisiones concretas, basadas en la combinación del esfuerzo intelectual y físico sostenido para alcanzar esas metas previamente establecidas (Williams y Durden, 1999). Además, vemos cómo los factores personales influyen definitivamente en el aprendizaje de las lenguas. En el caso del cine, podríamos afirmar que esa condición se acentúa, pues el alumno debe liberar sus sentimientos, sus vivencias y emociones con el fin de crear un ambiente de distensión y clima afectivo.

6. LA REALIZACIÓN DEL CORTOMETRAJE *OUR TEMPEST*.

La realización de esta producción audiovisual parecía algo casi imposible a los participantes de este proyecto a la vez que interesante. Por una parte, requería un gran esfuerzo de tiempo y dedicación para poder afrontar “el desafío” que conlleva esta actividad. Por otra parte, era interesante porque implicaba un aprendizaje mediante la lengua inglesa de muchas de las cosas que los alumnos iban a necesitar en su futuro entorno profesional. También se trabajaban otros aspectos imprescindibles como la

colaboración y el trabajo en equipo, la creatividad, el rendimiento y uso de programas informáticos, cámaras y otros recursos multimedia.

Los estudiantes se mostraban algo tímidos y algo reacios a hablar en público porque aunque sabían cómo funciona la estructura de la lengua gramaticalmente y eran conscientes de que cometían errores muy básicos (de un nivel muy inferior al que ellos tenían). Por eso, decidimos cambiar la metodología de enseñanza y sumergirnos en este proyecto usando el cortometraje para comenzar y crear un ambiente lo más natural posible en el que era necesario hablar.

Puesto que el grupo de alumnos se mostró muy optimista y positivo desde el principio, decidimos hacer una adaptación de la obra más acorde con sus intereses y gustos actuales. Hay que señalar, además, que alguno de ellos ya había trabajado en el campo cinematográfico y de la fotografía, con lo cual no fue necesario dar ninguna explicación de programas o software tipo CELTX, Windows MovieMaker para empezar a trabajar.

6.1. ORGANIZACIÓN DEL CORTOMETRAJE *OUR TEMPEST* COMO PROYECTO COLABORATIVO.

Siguiendo a Vélez (1998), algunas de las estrategias y métodos que hemos utilizado para trabajar el cortometraje *Our Tempest* como proyecto colaborativo han sido las siguientes:

- a) Asignación de roles:** a cada persona se le da una responsabilidad para el cumplimiento de una tarea. Han sido los propios participantes los que han escogido sus papeles y se encargan y responsabilizan de organizar y ejecutar sus tareas correspondientes que engloban desde plasmar por escrito y en lengua inglesa el guión literario a planificar el vestuario, equipo, montaje, edición, etc. Los roles y funciones de las que se han responsabilizado han variado según las posibilidades, habilidades, conocimientos previos y tiempo extraescolar. En el Anexo 2 se detalla cómo ha quedado configurado el equipo técnico y artístico.
- b) Información complementaria:** se explica lo que tiene que hacer cada uno que su tarea debe complementarse adecuadamente con el resto de compañeros para el logro de los objetivos.

Durante los primeros días de clase se expuso a los alumnos la idea de hacer un proyecto de curso que iba a consistir en la realización de una obra

teatral o película de cine en la que todos tenían que participar y actuar delante y detrás del telón o la cámara. Después de una primera toma de contacto con todos los integrantes del grupo se les hizo varias propuestas y se decidió trabajar con la obra de William Shakespeare *The Tempest*. En el mes de octubre, una vez decidido el proyecto, ha quedado clara su estructura y cómo lo vamos a realizar y compaginar con el curso escolar. Al mantener una línea clara de trabajo y por fases hemos evitado el desconcierto en los participantes puesto que los alumnos saben cómo se va a trabajar durante las sesiones lectivas y cómo se va a realizar la secuenciación del cortometraje y su evaluación.

- c) **La Información en conflicto:** al trabajar en grupo hay que ponerse de acuerdo para continuar trabajando. Por ejemplo, en el caso de *Our Tempest*, hubo alguna diferencia de opinión con los cambios de argumento o características de algún personaje.
- d) **Responsabilidad compartida:** se respeta las decisiones y el trabajo individual de cada responsable pero estas pueden estar sujetas a ser argumentadas, y con la posibilidad de que cualquier miembro pueda dar otras ideas o sugerencias.

Hemos agrupado a los participantes y han ido adquiriendo una conciencia de pertenencia de grupo. Con la organización se ha creado un espacio común que ha propiciado que los alumnos se enriquezcan mutuamente y adquieran una responsabilidad organizativa ante sus compañeros. Además, un aspecto a destacar de este cortometraje es que como hemos seguido los principios del enfoque comunicativo y de proyectos colaborativos, las sesiones no han sido dirigidas por el/la docente que anima al alumnado a efectuar los objetivos que se ha propuesto en la medida de sus posibilidades e intereses. Como futuros expertos del campo profesional de la cinematografía, se deja libertad a los alumnos, previa supervisión del profesor/a, para preparar las tareas que tenían que realizar durante el proceso de la grabación. El profesor en esta propuesta, tal y como se ha expuesto en secciones anteriores, actúa más bien como un conductor de las actividades planteadas, y su labor fue la de apoyar y repasar junto con el responsable de cada tarea los contenidos y actividades que se iban proponiendo. Con su apoyo favorece la atmósfera cooperativa en la clase y deja a los alumnos organizar y trabajar en lo que sería la producción de un cortometraje en la realidad. Esto nos lleva a que la jerarquía profesor-alumno se

difumine y hemos trabajado conjuntamente, siendo cada uno responsable de su/s cometido/s.

La función de la evaluación, en este caso, supone premiar a los que se han esforzado durante el curso por producir un cortometraje, comunicarse, aprender vocabulario técnico audiovisual y por trabajar en grupo.

- e) **Análisis creativo de las tareas y documentos:** aunque ha habido trabajo complementario fuera del aula y las horas lectivas por parte de los participantes, sobre todo, los de tipo técnico, las tareas y actividades se han trabajado en clase, principalmente, las relacionadas con la destreza oral y algunas específicas de léxico del campo audiovisual.

6.2. SECUENCIACIÓN Y LOCALIZACIÓN DE *OUR TEMPEST*.

En un principio, este proyecto estaba pensado para ser realizado durante las tres horas lectivas del módulo de Inglés Técnico del año escolar intercalándolo con el aprendizaje o revisión de otros conceptos de interés más generales. Por el interés y las dimensiones de la propuesta se ha compaginado, principalmente para los aspectos de índole técnica con el módulo de Planificación de Cine impartido por otro profesor del centro en la segunda evaluación.

Para poder realizar el rodaje de *Our Tempest* “con profesionalidad”, ha sido imprescindible tener en cuenta las fases y pautas necesarias de pre-producción, producción y post-producción explicadas en las secciones anteriores. Por otra parte, hemos tenido que adaptarnos a las tres evaluaciones del curso escolar:

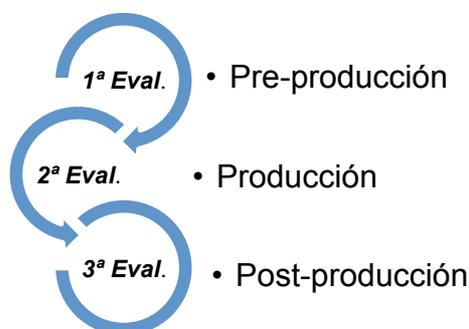


Figura 1: Integración de las etapas de *Our Tempest* con las evaluaciones del curso escolar.

6.3. ETAPAS DEL PROCESO CREATIVO

Para la realización del cortometraje de la forma más técnica y verosímil a la realidad posible, hemos seguido las etapas de la creación de pieza audiovisual según los pasos indicados por Tíscar y Piñeiro (2012). En este apartado únicamente nos referimos a los aspectos que conciernen a la realización de *Our Tempest* en concreto y con el aprendizaje de lenguas extranjeras y no a los aspectos de índole técnica. Para una mayor información de cómo se ha compaginado con las tres evaluaciones del curso escolar, véase el Anexo 1.

1.- PRE-PRODUCCIÓN

Esta es una de las fases fundamentales de nuestra producción audiovisual. Un buen trabajo se asienta siempre sobre un buen guión. El guión es una orientación en la que aparece descrito todo lo que después saldrá en la pantalla. En lo que se refiere al aprendizaje de idiomas, el primer paso es escribir el guión.

Al principio, algunos alumnos se mostraron algo temerosos de hacer su propio guión en inglés pero cuando organizamos el guión por escenas y cada alumno supo qué y cómo lo tenía que hacer fueron disipándose los recelos de que no sabían hacerlo. Después de unas semanas ya teníamos la primera versión. El papel del/a profesor/a de lengua fue dar sugerencias y hacer las correcciones pertinentes a cada alumno cuando era necesario.

2.- PRODUCCIÓN.

Desde el punto de vista didáctico, esta parte de la actividad conlleva dos destrezas básicas: la de filmación y la de adquisición y producción del lenguaje ya que los alumnos practican lo que han aprendido sobre las técnicas de rodaje y ángulos de cámara así como lengua conforme memorizan o improvisan y actúan en sus papeles en lengua inglesa. También, usan el vocabulario técnico audiovisual y mientras trabajan en los procesos de escribir, editar y realizar el rodaje.

Mientras el guión se iba perfilando y acabando leímos textos y presentaciones sencillas específicas de temas sobre técnicas de cámara, planos y ángulos en lengua inglesa permitiendo que así los alumnos se fueran familiarizando y adquiriendo jerga técnica adicional relacionada con la cámara y el rodaje y otros términos recurrentes en el área cinematográfica.

Es el momento del rodaje y tenemos que tener todos los dispositivos disponibles y preparados para la grabación siguiendo el plan de producción previsto, dentro del presupuesto establecido. Es importante que se elaboren partes de cámara (por cada cámara implicada en el rodaje), donde se anota el día de grabación, qué cámara es, qué escenas se graban, en qué orden, incidencias u observaciones y hay que definir todos los medios que necesitamos como las localizaciones, los medios técnicos: cámaras de grabación, trípodes, etc., los Medios artísticos: vestuario, decorados, *atrezzo*, el personal técnico y artístico (actores, productores, cámaras, iluminadores, decoradores, maquilladores, etc.)

3.- POST-PRODUCCIÓN

Para hacer que el cortometraje pueda presentarse, poner en orden las escenas rodadas o cortar lo que no se quiere mostrar, es necesario editarlo. Con los partes de cámara, el guión técnico y el material grabado, se comienza la edición. Se incluyen músicas, grabaciones, efectos especiales, los títulos, subtítulos y entradas. Se renderiza y se presenta el proyecto final.

Desde el punto de vista de la creación, es una etapa donde se perfila el producto. Cabe destacar que la producción no se concibe como la etapa más duradera, pero sí la que mayor organización y gestión humana requiere. Después de esbozar la escritura y desarrollo del guión adaptado al cortometraje, el uso de herramientas técnicas y algunos aspectos que deben acompañar a la preproducción, el cortometraje adquiere ya forma de proyecto. Hemos pasado del proceso creativo propiamente dicho, que parte de la idea y culmina en el relato construido en palabras, a la ejecución del texto.

Esta fase nos permitió ver varios tutoriales sobre la edición de películas en versión inglesa, permitiendo igualmente familiarizarse con este vocabulario técnico (*Youtube, E-how*).

6.4. RETROALIMENTACIÓN Y PLATAFORMAS DE PUBLICACIÓN

Después del gran esfuerzo colectivo que han hecho los alumnos, las horas extras dedicadas y la dificultad de trabajar con una lengua extranjera

hemos decidido dejar constancia del trabajo realizado. Para ello, hemos mostrado el cortometraje en *youtube* y en un enlace del *facebook* de *Our Tempest*. Además se estrenó “oficialmente” para todos los familiares e invitados de los alumnos en el salón de actos del IES Cavanilles y se realizará otra presentación de este trabajo en el mes de octubre en la Casa de la Cultura de Sant Joan d’Alacant.

Tanto el tráiler oficial como el cortometraje se pueden ver desde los enlaces de *youtube*:

Tráiler:

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

Cortometraje:

<http://www.youtube.com/watch?v=ehAAJOSu8-o&sns=em>

o en el *facebook* de *Our Tempest* en donde también está el cartel oficial, explicaciones del argumento y personajes en inglés y español y fotos del día del estreno.

<https://www.facebook.com/ourtempest>

6.5. LOCALIZACIÓN DE *OUR TEMPEST*.

El rodaje se ha realizado durante la primera semana de marzo (del 2/03/2015 al 6/03/2015) en tres localizaciones diferentes:

1.- en el plató de TV del instituto¹

2.- en una calle de San Juan de Alicante cercana al centro del pueblo y en el interior de un piso de esta misma calle:

Calle Cervantes, nº17-1ºK, 03550

<https://www.google.es/maps/place/Calle+Cervantes,+17,+03550+San+Juan,+Alicante/@38.403425,0.437624,3a,52.5y,245h,90t/data=!3m4!1e1!3m2!1sH62748XtqWH3A7ktw6cLsA!2e0!4m2!3m1!1s0xd623a1c45a245ab:0x7ab56e754b7f50cf!6m1!1e1>

¹Descrito en la sección Características del centro.

3.- en un descampado a unos 3 kilómetros del instituto:

Camino Paulinas, 6 Alicante en la intersección de Carrer Vall de Perputxent y Carrer Capricorn.

<https://www.google.es/maps/@38.3950348,0.4701957,157m/data=!3m1!1e3>

6.6. PROBLEMAS TÉCNICOS Y ARTÍSTICOS

Los participantes han sido el equipo técnico y artístico a la vez. En alguna escena tenían que cambiar sus funciones y pasar de ser actores frente a la cámara con sus papeles aprendidos y ensayados entre escena y escena a estar tras el equipo de cámara o audio. Esto ha dificultado, en ocasiones, la fluidez de la grabación ya que se creaba algo de desconcierto al quedar un puesto técnico vacío (por ejemplo; la cámara).

Por otra parte, aunque ha habido tres localizaciones principales, en la localización del descampado, se tuvo que desplazar una escena hacia una montaña cercana para que fuera más auténtico el paisaje del desierto.

Un rasgo importante del cortometraje es el tema del agua: la lluvia. Aunque se predecía lluvia para alguno de los días del rodaje de esas escenas, no fue así. Los participantes tuvieron que trasladar garrafas de agua para crearla. Igualmente, el mar ha sido grabado a unos 10 kms. del lugar de la localización exterior del descampado en los Baños de la Reina de Campello (Alicante)

7. RESULTADOS

7.1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado del trabajo de investigación se expone:

- a) proceso de recogida de datos: explicación y herramientas utilizadas.
- b) análisis de datos: tabulación de datos y análisis de resultados que conducirán a las conclusiones generales.

Este es un estudio de caso que tiene como objetivo principal el de investigar si la creación audiovisual colaborativa través de diferentes tareas, en este caso, el cortometraje *Our Tempest* que realizan los alumnos del primer curso de Grado Superior de Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos del turno de la tarde de la investigadora/profesora contribuye a mejorar la fluidez oral e incrementar el vocabulario técnico audiovisual.

Para ello se miden unos aspectos que son importantes para el aprendizaje de lenguas y procedemos a un análisis de:

- 1.- pre-test y post-test de vocabulario de inglés técnico de 100 palabras.
- 2.- tres rúbricas evaluativas de presentaciones orales de los participantes realizadas cada dos o tres meses, centrándonos fundamentalmente en la fluidez
- 3.- Un cuestionario, al final del proyecto, de evaluación de opinión y percepción de los alumnos/participantes con preguntas en las puedan valorar su aprendizaje desde una personal y dar sugerencias sobre el mismo ya que los alumnos han sido parte indispensable de esta investigación, no sólo porque son los que han realizado el cortometraje, sino porque son ellos los que despiertan el interés investigador de la profesora.

Con el análisis de los resultados de los test de vocabulario técnico audiovisual, las rúbricas evaluativas y el cuestionario, se ha procedido a una triangulación de datos para comparar los resultados y obtenerlas conclusiones que permiten refutar o confirmar la hipótesis planteada al inicio de la investigación.

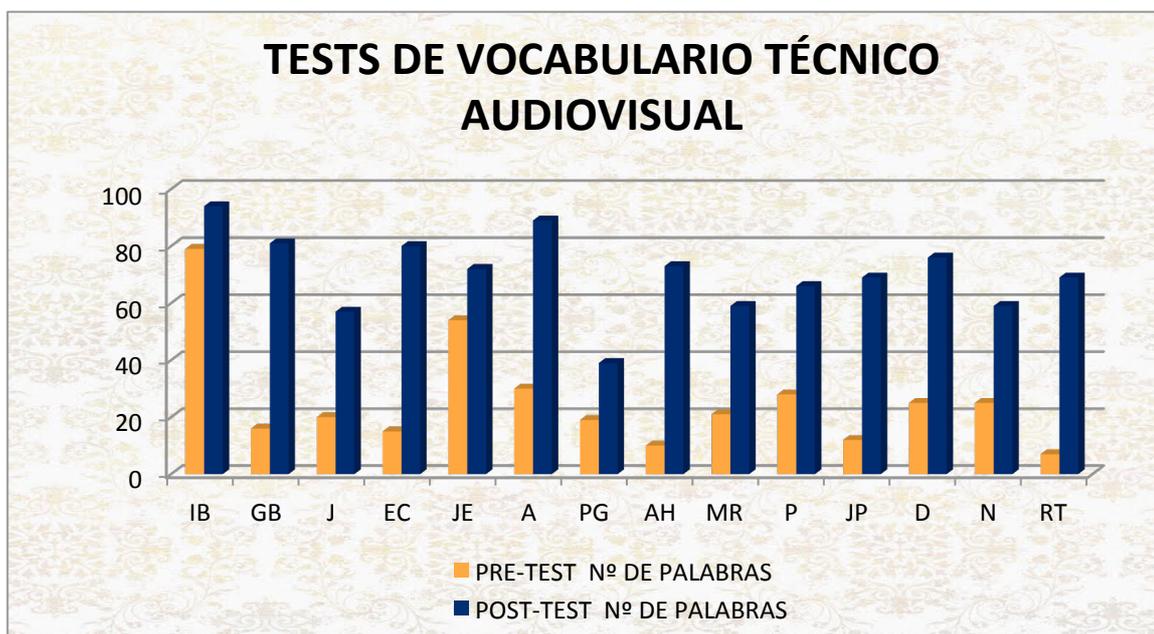
7.2. TESTS DE VOCABULARIO TÉCNICO AUDIOVISUAL

En el mes de octubre, cuando comenzó el curso escolar, la profesora hizo a sus alumnos un test con 100 palabras de vocabulario técnico (Anexo 3) relacionado con el mundo cinematográfico para evaluar de manera cuantitativa y más objetiva el nivel de léxico en este ámbito. Todas las palabras tenían el mismo valor y no penalizaba el error o algunas faltas de ortografía que no impidieran su comprensión. Se valora de 0 a 100. Este control no fue tenido en cuenta para poner la nota de la evaluación.

Los alumnos realizaron el mismo test en el mes de junio al finalizar el curso. Se corrigió bajo los mismos criterios. A diferencia del pre-test, este post-test sí se valoró para poner la nota final de curso.

PARTICIPANTES	PRE-TEST Nº DE PALABRAS	POST-TEST Nº DE PALABRAS	INCREMENTO Nº DE PALABRAS
IB	79	94	15
GB	16	81	65
J	20	57	37
EC	15	80	65
JE	54	72	18
A	30	89	59
PG	19	39	20
AH	10	73	63
MR	21	59	38
P	28	66	38
JP	12	69	57
D	25	76	51
N	25	59	34
RT	7	69	62

Tal y como se desprende de los resultados de la tabla de los test, todos los participantes mejoran en el número de palabras, siendo el menor aumento de 15 palabras y el máximo de 65 sobre 100. Tenemos que destacar el hecho de que coincida el menor incremento con los alumnos que tienen más palabras en el pre-test.



Las letras en mayúscula (1 ó dos caracteres) del eje horizontal de la gráfica corresponden al nombre y apellidos o nombre de cada alumno/participante. El eje vertical representa el número de palabras del pre-test y el post-test.

Por otra parte, con los datos de la tabla de abajo, se observa que el 21.43% de los alumnos (correspondiente a 3 alumnos) ha aumentado su léxico audiovisual de 11 a 20 palabras del pre-test al post-test; el 28.57% (4 alumnos) de 31 a 40 palabras. De 51 a 60 palabras ha sido el incremento de palabras obtenido por otros 3 participantes, es decir, el 21.43% y el restante 28.57% (4 alumnos) ha conseguido aumentar de 61 a 70 palabras.

A la vista de estos datos, podemos estar satisfechos ya que el aumento en total ha sido considerable.

7.3. RÚBRICA

Este instrumento de evaluación es creado por la docente/investigadora de este estudio. Una rúbrica o matriz de valoración podría definirse como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular del proceso educativo. Con ese propósito se establece una gradación (escala de niveles) en función de la calidad de los diferentes criterios con los que se puede desarrollar un objetivo, una competencia, un contenido o cualquier otro tipo de tarea que se lleve a cabo en el proceso de aprendizaje.

Con esta herramienta podemos evaluar de forma más objetiva que con la observación directa puesto que los criterios de medición están especificados y son conocidos por todos. Este hecho ofrece una clara ventaja frente al análisis realizado a través de observación directa, reduciendo significativamente la subjetividad en la evaluación, requisito indispensable para que un trabajo de investigación sea válido. Esta rúbrica se expuso a los alumnos antes de sus primeras presentaciones orales para que supieran de qué manera se les iba a evaluar y ponerla nota correspondiente.

Las partes fundamentales de nuestra rúbrica son:

- Aspectos: Ítems que se tendrán en cuenta en la presentación oral de forma individual
- Descriptores: Breve descripción de la puntuación.
- Valoración: Escala de calificación de 0 (no presentado), y el mínimo de valoración (necesita mejorar), 5 (suficiente: objetivos mínimos cumplidos) a 10 (excelente).

No hay que olvidar que este estudio se compaginó con los contenidos y objetivos de la asignatura de Inglés Técnico de un programa oficial, por ello, se evaluaron otros aspectos diferentes a los de la destreza oral y el léxico audiovisual. La nota final de la presentación oral de cada alumno se obtiene con la media de la puntuación obtenida con todos los ítems (Anexo 4). Se debe también añadir que la profesora ha hecho uso de manera individual de otra rubrica más específica para medir con más precisión la fluidez y el vocabulario técnico de sus alumnos (Anexo 5).

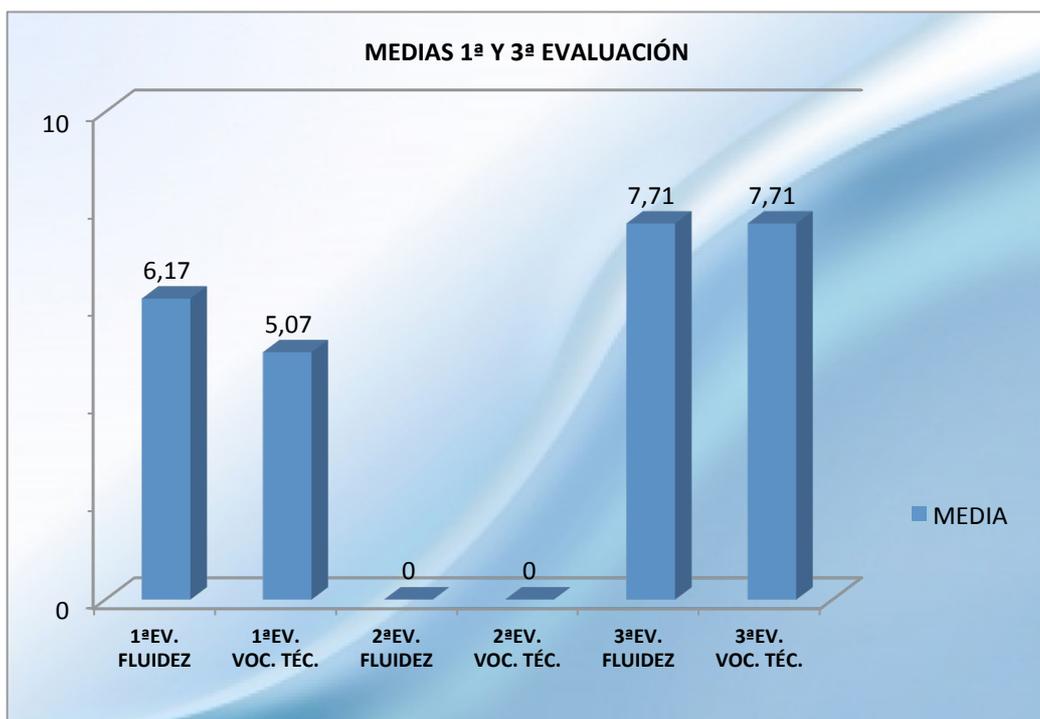
Puesto que el objetivo de este trabajo de investigación es el de valorar el incremento de la fluidez oral y el vocabulario técnico de los participantes, y no otros componentes de la rúbrica, a continuación, exponemos únicamente los datos pertinentes a este estudio:

	1ªEV. FLUIDEZ	1ªEV. VOC. TÉC.	2ªEV. FLUIDEZ	2ªEV. VOC. TÉC.	3ªEV. FLUIDEZ	3ªEV. VOC. TÉC.	MEJORÍA EN PUNTOS 1ª EV.	MEJORÍA EN PUNTOS 3ª EV.
IB	10	9	10	10	10	10	0	1
GB	4	3	4.5	4.5	6	6	2	3
J	5	5	5.5	6	8	7	3	2
EC	4	3	5	5.5	6	6	2	3
JE	10	7	10	8	10	9	0	2
A	6.5	6	7	7.5	8	9	1.5	3
PG	4	4	6	5	7	6	3	2
AH	5	4	5	4	6	6	1	2
MR	10	8	10	8	10	9	0	1
P	7	6	8	8	9	9	2	3
JP	5	6	6	8	7	9	2	3
D	4	3	5	7	7	8	3	5
N	7	3	7.5	6	8	8	1	5
RT	5	4	5	5	6	6	1	2
MEDIA	6.17	5.07			7.71	7.71		

Podemos observar de las columnas de las gráficas que la media de la nota en la 1ª evaluación de los participantes en la fluidez es de 6.17 mientras que en la 3ª evaluación es de 7.71. Con respecto al vocabulario técnico audiovisual, la nota media en la 1ª evaluación es de 5.07 y la de la 3ª evaluación es 7.71.

Como se muestra en la tabla la mayoría de los participantes han mejorado en la fluidez oral, salvo dos alumnos/as que no han mejorado porque ya en la 1ª evaluación obtuvieron la máxima puntuación (10). Hay que señalar que esto/as alumnos/as tienen un nivel C2 (sin acreditar) tal y como se ha mostrado en las pruebas diagnósticas e nivel del principio de curso.

Por otra parte, todos los alumnos han incrementado su léxico audiovisual en al menos 1 punto.



7.4. CUESTIONARIO

Otro instrumento utilizado en la recogida de información para este trabajo de investigación es el cuestionario realizado por los alumnos/participantes. Con él se buscaba recopilar de forma sistemática sus opiniones sobre el proyecto de *Our Tempest* desde una perspectiva del aprendizaje que hemos llevado a cabo durante todo el curso escolar y en este trabajo de investigación, así como recopilar sus sugerencias para saber qué aspectos mejorarían la ejecución del proyecto.

El cuestionario consta de 16 preguntas:

- 14 preguntas de escala de intensidad en las que el participante tiene que valorar de 0 a 5 (siendo 0 el mínimo y 5 el máximo) diferentes aspectos del didácticos y técnicos del cortometraje.

- 2 abiertas en las que el estudiante puede dar una respuesta por explicando su opinión por escrito. Estas preguntas abiertas dejan completa libertad de respuesta.

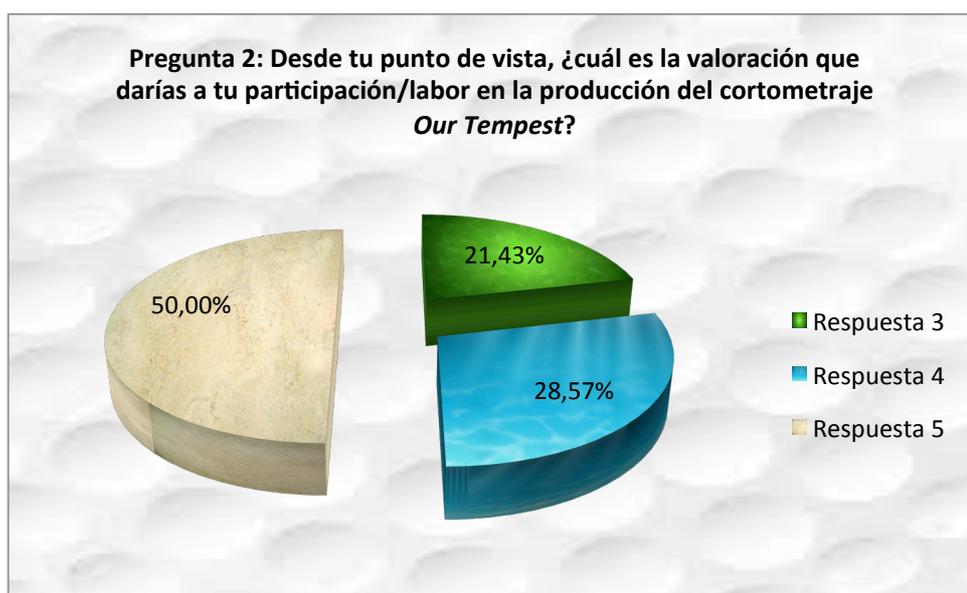
Este cuestionario se dio a los estudiantes que lo completaron de forma anónima y voluntaria durante la última lección del curso. A partir de este cuestionario en el que hemos recogido las respuestas de todos los participantes hemos dispuesto los resultados en porcentajes, en números y en gráficos.

A continuación presentamos los resultados obtenidos tras la tabulación de las respuestas:

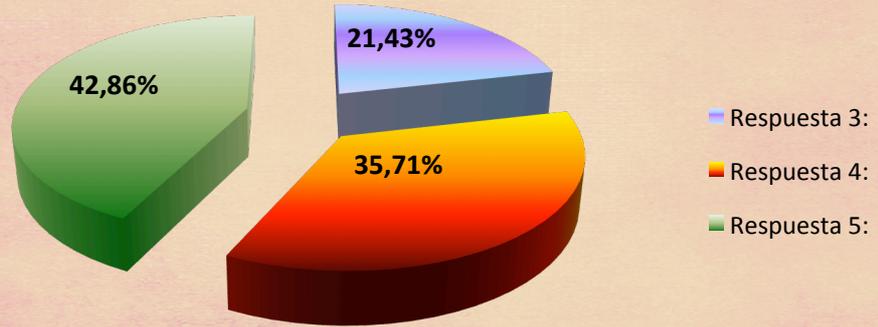
1.- PREGUNTAS CERRADAS



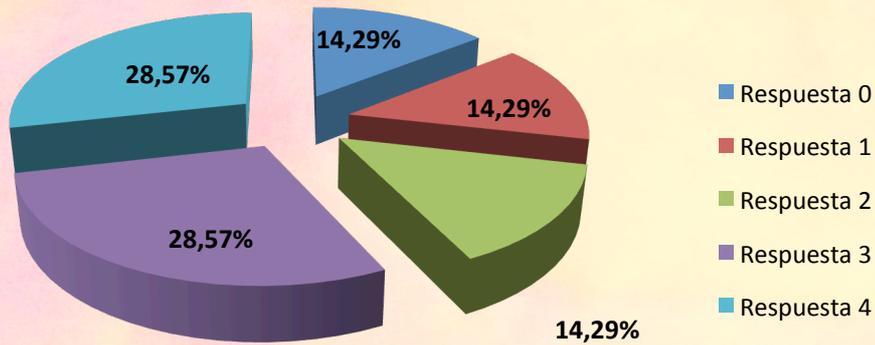
Pregunta 2: Desde tu punto de vista, ¿cuál es la valoración que darías a tu participación/labor en la producción del cortometraje *Our Tempest*?



Pregunta 3: Desde tu punto de vista, crees que este proyecto colaborativo ha creado cohesión en el grupo?



Pregunta 4: Puesto que el cortometraje *Our Tempest* se ha considerado desde el principio un proyecto del grupo de 1º de Realización, ¿crees que todos sus participantes se han implicado y han trabajado de la misma forma?

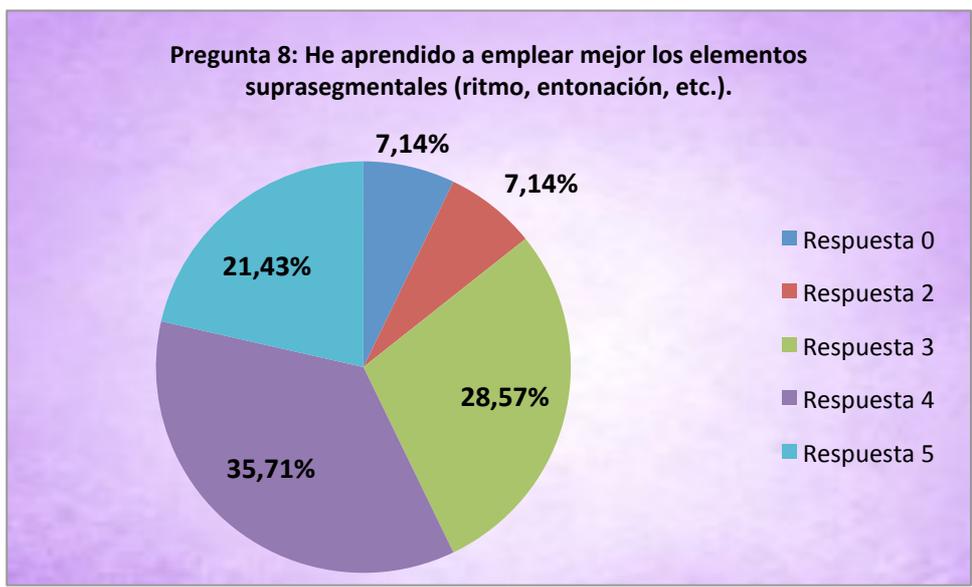


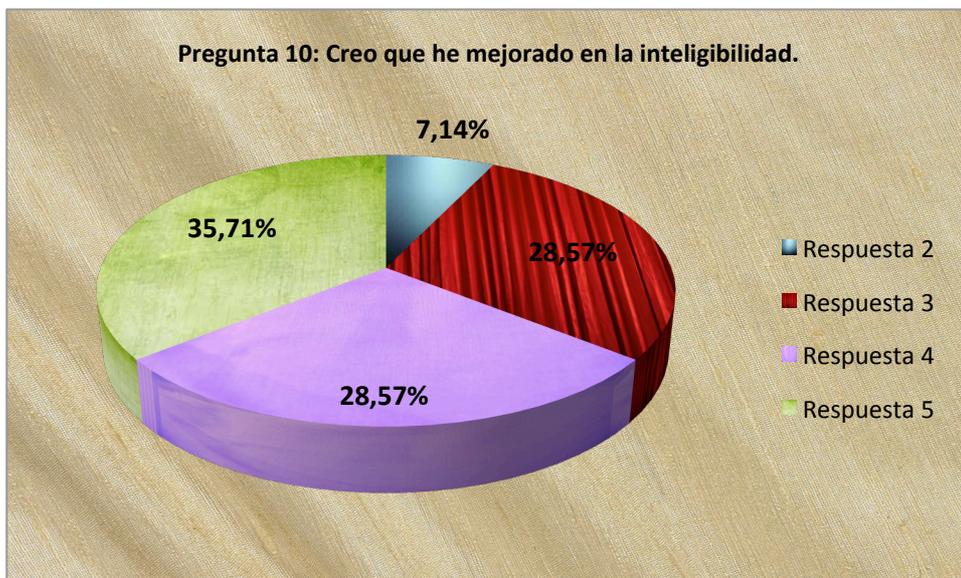
Pregunta 5: Desde tu punto de vista, ¿crees que el/la profesor/a ha tratado de motivar al alumnado sin imponer y figurar como centro de este proyecto, animándole a hacer el cortometraje para conseguir sus objetivos?



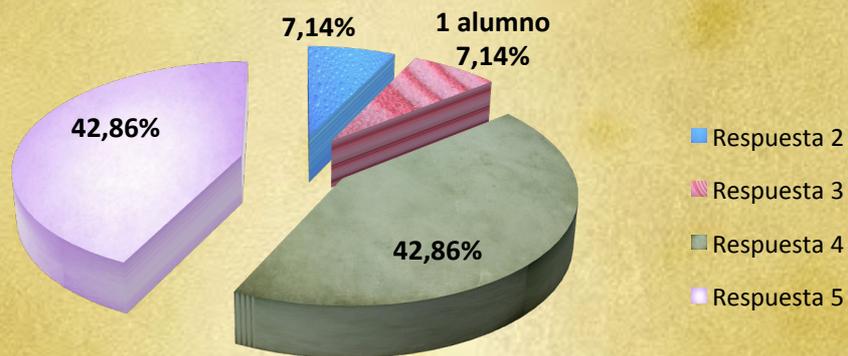


En las preguntas de la 7 a 12 los participantes han tenido que valorar la aplicación didáctica de *Our Tempest*.

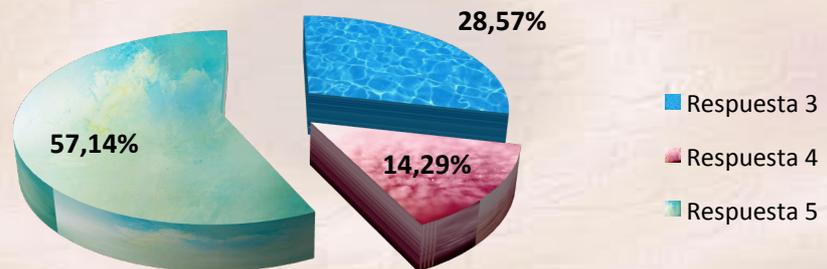




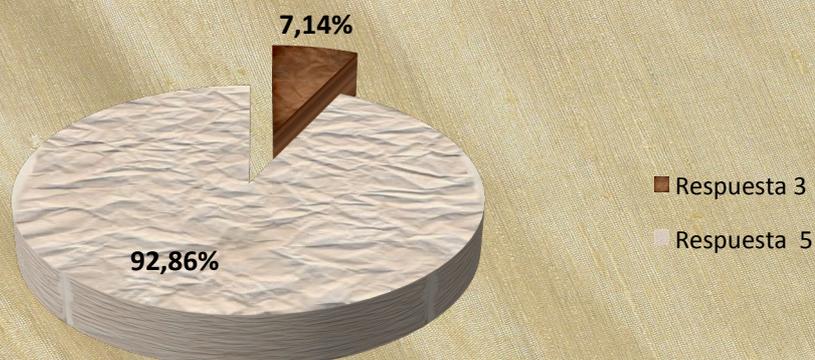
Pregunta 12: Creo que he mejorado mi vocabulario general.



Pregunta 13: ¿ Crees que en el guión literario del cortometraje se aúnan todos los puntos comunes con el sistema comunicativo de la lengua (lugar, tiempo, situación, diálogo entre los personajes) además del sistema lingüístico (léxico, gramática, pragmáti



Pregunta 14: ¿Volverías a repetir esta experiencia?



2.- PREGUNTAS ABIERTAS

Con el objetivo de proporcionar un espacio donde los alumnos tengan la oportunidad de expresar sus opiniones abiertamente, se incluyen dos preguntas abiertas en el cuestionario de evaluación del proyecto. No hay que olvidar que ambas preguntas se basan en su experiencia individual durante el curso. Estas preguntas no las hemos desglosado en porcentajes pero hacemos una síntesis de las mismas.

Pregunta15: ¿Cuál ha sido la mejor parte del proyecto?

Casi todos los participantes exponen que la parte que más les ha gustado ha sido la semana de rodaje puesto que les ha permitido poner en práctica muchas de las cosas que tendrán que utilizar en el futuro cuando trabajen en la realización de piezas audiovisuales. Algunos han indicado también que el trabajar en equipo y hacer las tareas encomendadas a cada uno de ellos les ha parecido muy enriquecedor . En lo referente al tema de aprendizaje de la lengua inglesa, solamente cuatro alumnos lo mencionan y dicen que han aprendido mucho vocabulario técnico y que tanto el cortometraje como las entrevistas de la post-producción les han demostrado que pueden “hablar con más soltura y menos vergüenza”.

Pregunta 16: ¿Qué mejorarías para otros proyectos futuros?

En general y aunque los alumnos están contentos y repetirían de nuevo un proyecto similar, opinan que estaría bien definir más desde el principio los roles de cada persona y ser más estrictos con las fechas de entrega y ejecución de cada tarea. Un alumno, comenta que habría preferido que la docente hubiera tomado el mando por completo para evitar conflictos entre los compañeros. Otro participante, indica que quizás ha sido un proyecto de demasiada envergadura para alumnos de 1º, no solamente por la dificultad de trabajar con una lengua extranjera sino también por las dificultades técnicas de rodaje. Aunque sea un comentario de índole técnica, algunos alumnos comentan que el material del Instituto está obsoleto y que si hubiera participado más algún colega del departamento de Imagen y Sonido podríamos haber evitado ralentizar la grabación de ciertas escenas.

Una vez recogidas las respuestas del cuestionario y hecho su valoración, consideramos que las preguntas abiertas, aunque presentan mayores complicaciones a la hora de tabular los resultados, proporcionan una información muy valiosa sobre las

opiniones de los alumnos. Con respecto a las preguntas cerradas nos ha llamado la atención de manera muy alentadora la puntuación que todos los participantes, salvo una han dado a la pregunta 14, es decir, un 5. Esto significa que consideran valiosa y les ha gustado mucho la experiencia de la realización del cortometraje. Por otra parte, consideramos que hay alguna información que en algunos casos no coincide con los resultados de la rúbrica empleada por la docente/investigadora, por ejemplo, en el caso de las preguntas 7, 8, 9 y 10 que hacen referencia a la pronunciación de sonidos segmentales y suprasegmentales, la fluidez y la inteligibilidad en general. En la opinión de la profesora/investigadora, todos los alumnos/participantes han mejorado en los aspectos que se preguntan y no deberían haber respuestas de menos de 3. A pesar, de esta pequeña discrepancia, con este proyecto tanto para los alumnos como para la docente/investigadora se han visto cumplidas sus expectativas y se puede valorar esta experiencia como positiva.

7.5. TRIANGULACIÓN DE DATOS Y CONCLUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La triangulación de datos puede definirse como un control cruzado entre diferentes puntos de acceso a los datos obtenidos en una investigación (Latorre, 2003) con la finalidad de contrastar los distintos datos para validar el proceso analítico final y evitar anticipar conclusiones.

En este estudio de investigación, en particular, se han contrastado los datos obtenidos de las tres técnicas de recogida de información utilizadas descritas en los apartados anteriores: los test de léxico audiovisual, la rúbrica evaluativa y el cuestionario de evaluación.

Una vez analizados y contrastados los datos podemos apreciar que salvo en algunas de las preguntas cerradas (7,8,9,10) de los cuestionarios de los resultados de las tres técnicas de recogida de información, en general han coincidido de manera favorable a la hipótesis de este trabajo de investigación. Sin embargo, nos gustaría hacer constar que la muestra de población escogida es pequeña (14 alumnos) y para alcanzar una mayor objetividad, hubiese sido positivo contar con un grupo más numeroso. Puede que el resultado hubiera sido diferente con grupos más grandes También habría sido beneficioso para esta investigación la colaboración de un tercer agente en la investigación (otro docente, experto del área de estudio etc.), porque aunque el análisis

y la evaluación de datos y resultados están sustentados por las experiencias de otros estudios realizados, así como de un marco teórico y metodológico, podrían seguir siendo algo subjetivas ya que las ha hecho una única investigadora.

8. CONCLUSIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El propósito del presente estudio ha sido el de evaluar si a través de la aplicación de un proyecto colaborativo centrado en un cortometraje se incrementa la fluidez de la expresión oral y el número de léxico técnico audiovisual de la lengua inglesa en estudiantes no nativos. En vista de los resultados obtenidos en el análisis de datos que vimos en el punto anterior, podemos concluir que se confirma la hipótesis formulada en el apartado de metodología de este trabajo que recordamos que es:

La creación grupal y colaborativa de grabaciones audiovisuales por parte del alumnado del primer curso de Grado Superior de Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos del turno de la tarde contribuye al aumento de vocabulario técnico y audiovisual en inglés como lengua extranjera ya la mejora de la producción oral.

Se ha utilizado la realización de un cortometraje por considerarlo muy motivador para los alumnos ya que reúne los requisitos de la futura área profesional en la que los participantes trabajarán. Creemos que la utilidad de las tareas encomendadas y el aspecto de la motivación es un factor muy relevante para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Hemos observado que aun no habiendo utilizado un material didáctico creado exclusivamente para la enseñanza de una segunda lengua, la realización de esta pieza audiovisual, además de hacer que los alumnos hayan ido asimilando un vocabulario específico determinado para determinadas tareas específicas, han permitido que los estudiantes hayan podido desarrollar su fluidez oral de manera más natural y espontánea sin sentir la presión usual del aula.

Los resultados obtenidos en este trabajo de investigación por medio de las técnicas empleadas demuestran su efectividad ya que aunque este es un estudio de caso y la muestra es pequeña, la mayor parte de los resultados tanto cuantitativos como cualitativos han sido favorables.

Tras haber culminado con la presente investigación, nos parece que sería bueno seguir investigando, para ahondar en aspectos y detalles que no hemos podido abarcar. A continuación presentamos algunas ideas y sugerencias para posibles estudios de investigación:

Nuestro análisis se ha centrado en el aprendizaje de los alumnos que tenían un nivel B1-B2 según el MCERL. Consideramos que este estudio podría completarse con un análisis parecido para todos los niveles del MCERL para llegar a conocer los resultados, en qué grado y cómo se podría abordar tanto el incremento de la fluidez oral como del léxico técnico audiovisual.

Sería también interesante reproducir este estudio o realizar una investigación similar utilizando una muestra de participantes. Así los resultados de la encuesta podrían exponer conclusiones más generalizables. Para ello, este estudio tendría que contar con un período de tiempo más largo y con la participación de más alumnos haciendo las modificaciones que se consideraran necesarias, según el contexto educativo y al grupo meta, entre otros. Esta propuesta permitiría conseguir una información más precisa sobre las variables participantes y sus efectos, así como perfeccionar los resultados aquí presentados.

Se podría efectuar un estudio de características similares preferiblemente del mismo nivel con un grupo experimental y otro de control, sobre el efecto de la utilización de una pieza audiovisual en el desarrollo de la fluidez de expresión oral y el incremento de vocabulario técnico, y posteriormente hacer un análisis comparativo de los resultados obtenidos. Se podrían obtener, de esta forma, resultados muy valiosos.

Si se quisiera continuar este estudio o hacer uno similar sería enriquecedor hacerlo con un colega colaborador con la finalidad de tener una mirada más objetiva e imparcial. Por otra parte, en nuestro caso en concreto, pensamos que en este tipo de proyectos sería muy positivo contar con la ayuda de expertos o profesionales del ámbito cinematográfico o de otras asignaturas de los Módulos de Imagen y Sonido ya que evitaría muchos de los problemas meramente técnicos que nos hemos encontrado conforme producíamos este cortometraje

De igual modo podría ser muy productivo para la enseñanza-aprendizaje de LE o L2 poner a prueba otros materiales audiovisuales que fomenten el desarrollo de la fluidez de expresión oral y el vocabulario técnico como la creación en todas sus fases de un *bookmovie* (hacer un corto a través de un resumen), un *booktrailer* (hacer un

corto a modo de resumen o tráiler), el cine con cromas (con ayuda del departamento de Imagen y Sonido) o también adaptando y haciendo el doblaje de determinadas escenas, cambiar el idioma de determinados diálogos o realizando el *storyboard* de un corto, película, etc. Nos parece que experimentar con distintos medios que promuevan y favorezcan el vocabulario específico de un ámbito profesional es un aspecto muy importante en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Ha habido muchos enfoques y métodos para su aprendizaje, pero somos los docentes, ante las circunstancias y diferentes contextos que encontremos los que debemos decidir, cuál es el que mejor funciona para nuestros alumnos.

Por otra parte, el desarrollo de materiales que permitan mejorar la fluidez oral es otro factor importantísimo en la enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera, porque la fluidez es un criterio de evaluación de la expresión oral y, por tanto, requiere atención, tiempo y estímulo constante. Algunos autores sostienen que la fluidez no se puede enseñar mientras que otros afirman lo contrario. Ante estas diversas opiniones, nuestra labor sería la de continuar experimentando e investigando con la finalidad de obtener conclusiones. Nosotros creemos que sí se puede mejorar, y que se puede también enseñar fluidez desde niveles iniciales. Por eso, esto podría ser otra sugerencia de estudio

Con la propuesta de estas futuras líneas de investigación, damos por concluido este trabajo, no sin antes mencionar la gran colaboración de los alumnos del Grado Superior de 1º de Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos del turno de la tarde del IES Luis García Berlanga de Sant Joan d'Alacant con quienes ha sido un verdadero placer trabajar y por los que ha sido posible hacer este estudio; y por supuesto, de la ayuda de la Dra. Elena Martín Monje, tutora de la investigadora.

Desde nuestro punto de vista, este estudio y la aplicación del cortometraje *Our Tempest* como proyecto colaborativo nos ha permitido encontrar un contexto real para aplicar la lengua meta en actividades de aprendizaje y despertar el interés de los alumnos participantes. Asimismo, el intercambio de ideas entre sus miembros de este grupo, del que nos hemos considerado parte, ha supuesto un enorme enriquecimiento tanto en el terreno profesional como personal.

De los alumnos nos llevamos sus comentarios y críticas constructivas sobre la realización de este proyecto que nos confirman que, a pesar del esfuerzo y el tiempo que hemos invertido para conseguir los objetivos del curso, este modelo de aprendizaje resulta mucho más eficaz y motivador porque sienten que han utilizado la lengua

inglesa en contextos reales desde el primer momento y por eso se han involucrado mucho más. Todo ello nos anima a seguir trabajando en esta línea

Por último, esperamos que los datos recogidos y las conclusiones expuestas sean útiles y de interés para otros profesores y, también, que les anime a continuar investigando sobre el tema de la enseñanza/aprendizaje de la fluidez de la expresión oral y el vocabulario técnico audiovisual.

9. BIBLIOGRAFÍA

Alfageme González, B. (2003). *Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales: un estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. (Última consulta: 09/08/2015)

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10768/Alfageme1de3.pdf?sequence=1>

Amenós Pons, J. (1999). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación, en *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf

(Última consulta: 20/ 07/ 2015)

Arnold, R. (2001). *Formación profesional: nuevas tendencias y perspectivas*. Montivideo: CINTERFOR/OIT.

Baralo, M. (2007) Adquisición de palabras: Redes semánticas y léxicas, en *Actas del Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Munich: Instituto Cervantes de Munich.

http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf

(Última consulta: 20/07/ 2015)

Basilotta, V. y Herrada, G. (2013). Aprendizaje a través de proyectos colaborativos con TIC. Análisis de dos experiencias en el contexto educativo. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 44,1-13.

Bernal, M.J. (2011). *La literatura en el aula de E/LE*. (Trabajo de fin de máster). Universidad de Salamanca, Salamanca

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_06BernalMartin.pdf?documentId=0901e72b8125b8af. (Última consulta: 20/08/ 2015)

Bisquerra, R. (2004). *Procesos de investigación*, Madrid: La Muralla.

Bolton, G. (2008). *Drama för lärandeochinsikt*. MediaPrint i Uddevalla AB.

Borras, I. y Lafayette, R. (1994). Effects of multimedia courseware subtitling in the speaking performance of college students of French. *The Modern Language Journal*, 78 (1),61-75.

Breen, M., y Candlin, C. (1980). The essentials of the communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112.

Brown, J.D. (2014). Research methods for applied linguistics: scope, characteristics and standards. In A. Davies & C. Elder (eds.), *Handbook of Applied Linguistics*, Malden: MA: Blackwell, págs. 476-500.

Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: the Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: C.U.P

Canadillas Ramallo, F. (2012) *Producción Audiovisual en el aula de ELE. Una propuesta didáctica*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Oviedo, Oviedo.

http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/3933/6/TFM_Fernando_Ca%C3%B1adillas_Ramallo.pdf. (Última consulta: 20/08/ 2015)

Carter, R. y Nunan, D. (Eds.). (2007). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Casañ Núñez, J. C. (2008). Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. *Marco ELE*. Núm. 9.

<http://www.marcoele.com /descargas/9/jc.casangrabaciones-audiovisuales.pdf>

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó, págs. 139-41.

Cervero M^a J. y F. Pichardo (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Chomsky, Noam. (1979). *Reflections on Language*. Barcelona: Ariel.

Clark, R. (1983). *Reconsidering research on learning from media*. *Review of Educational Research*, 53 (4), págs. 445-59

<http://www.jstor.org/stable/1170217>. (Última consulta: 20/07/ 2015)

Cohen, L. et al. (2000) *Research Methods in Education*. 5th Ed. London: Routledge Falmer.

Collie, Joanne y Stephen Slate. (1992). *Literature in the language classroom. A resource book of ideas and activities*, Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo Anaya, S.A.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (Última consulta: 20/07/ 2015)

Cots Caimons, J. Irún Chavarría, M., Armengol Castells, L., ArnóMacià, E., Llurda Giménez E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: GIRAÓ.

Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.

Crespillo Álvarez, E. (2011). Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2 en *Gibraltar*. *Estudios pedagógicos*, 71, 13.

http://www.gibraltar.uma.es/educacion/pag_1719.htm. (Última consulta: 19/07/ 2015)

Creswell J.W y Plano, C (2008), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. London: SAGE Publications.

Mila Crespo Picó, *Hablando se entiende la gente*, Universidad J. W. Goethe de Francfort <https://www.uv.es/avales/Avales/Crespo.pdf> (Última consulta 20/07/2015)

Cuesta Estévez, Gaspar J. (1996). De Lope de Vega a Svensson: un taller de teatro en el aula de E/LE. En Á. Celis y J. R. Heredia (Coords). En *Actas del VII Congreso de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros*. (1998) Almagro Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 501-506.

Díaz Gutiérrez, E. y Suñén, MC. (2013). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13.

<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-trabajo-basado-en-proyectos-en-la-clase-de-esp%C3%B1ol-con-fines-profesionales>. (Última consulta: 20/08/ 2015)

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. Chapters 1-4 and 14.

Elliot, J. (1990). *La investigación- acción en la educación*. Madrid: Morata

Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Auckland: Auckland Uniservices Limited, Ministry of Education.

Enkvist, I. (1995). *Theatre and Television Techniques at the Service of Higher Language Education*, Council for the Renewal of Undergraduate Education.

Escudero Martín, M.J. (2006). *El Diario, Un recurso didáctico para la mejora de la fluidez oral en principiantes japoneses de ELE*. (Memoria del Máster en Español como Lengua Extranjera). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/MariaJesusEscudero/Apendices0.pdf -
www.mepsyd.es ». (Última consulta 20/07/2015)

Garza, Thomas, J. (1991). Evaluating the Use of Captioned Video Materials in Advanced Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals. American Council on the Teaching of Foreign Languages*. Vol. 24, (3), 239-258.

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.19449720.1991.tb00469.x/abstract;jsessionid=00DA18080A8C4A78A0A3BC33AB53899E.f04t02>. (Última consulta 11/08/2015)

Giovannini, A. et al. (1996). *Profesor en acción, tomo. I*. Madrid: Edelsa.

Giovannini, A. et al. (2000). La interacción oral, en *El profesor en acción 3*, Madrid: Edelsa.

Granados García Tenorio, M^a J. (2002). *Definición empírica de los factores de fluidez ideativa, originalidad y creatividad: relaciones con la personalidad*. (Memoria para optar al grado de doctor) Universidad Complutense de Madrid, Madrid (Última consulta 09/08/2015)

<http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t25704.pdf> (Última consulta:20/08/ 2015)

Estaire, S. (1990). La programación de unidades didácticas a través de tareas en. *CABLE. Revista de didáctica del español como LE*, 19-27.

Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas Tareas EPA, FAEA-DGA

<http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>(última consulta 20/07/2015)

Estaire, S. y Zanón, J. (1990) El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7-8.

Estaire, S. (2000). *Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (I y II)*, y *Un Instrumento para Planificar Clases*. *DidactiRed del Centro Virtual del Instituto Cervantes*. [://cvc.cervantes.es/aula/didactired](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired)

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_00/06112000.htm

(Última consulta 20/07/2015)

Fernández, S. (Coord.) (2001), *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.

Garber, C. y Holmes, G. (2008). Video-Aided Written/Oral Assignments. *Foreign Language Annals. American Council on the Teaching of Foreign Languages*.14, (4), 325-331.

García Martínez, V.(2010) Cine y educación literaria: motivos para el encuentro. En Herrera Cubas J., Abril Villalba, M. y Pardomo López, C (coords.). *Documentos congresuales. Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*. La Laguna (Santa Cruz de Tenerife): Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, (p.p. 209-223).

Gill, Ch. (2013). Enhancing the English-Language Oral Skills of International Students through Drama. *English Language Teaching*. Published by Canadian Center of Science and Education, 6 (4).

Hernández Sampieri, R. (1997). *Metodología de la Investigación*, Mexico: McGraw-Hill Interamericana.

<http://www.terras.edu.ar/aula/tecnicatura/15/biblio/SAMPIERI-HERNANDEZ-R-Cap-1-El-proceso-de-investigacion.pdf> (Última consulta: 19/08/ 2015)

Holden, S. (1981). *Drama in Language Teaching*. Harlow Essex: Longman Group Ltd.

Housen, A. y Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30, 4: 461-473.

<http://applied.oxfordjournals.org/content/30/4/461.extract>(Última consulta:18/08/ 2015)

Hymes, D. (1984). *Vers a la compétence de communication*. París: Hatier.

Ingram., D. (1989). *First language acquisition: Method, description, and explanation*. New York: Cambridge University Press.

Johnson, D y Johnson, R. (1987). *Learning Together and Alone*. Englewood Cliffs,N.J.: Prentice Hall, Inc.

Johnston, J. y Milne, L. (1995). Scaffolding second language communicative discourse with teacher controlled multimedia. *Foreign Language Annals*, 28 (3), 315-29

Joyce, B. et al. (2000) *Models of teaching*, New York: Plenum Press.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.

Krashen, D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International.

Krashen, D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. London: Prentice-Hall International.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial GRAÓ.

Lightbown, P.M. y Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.

Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Liu, M. y Reed, W. (1995). The effect of hypermedia assisted instruction on second language learning. *Journal of Educational Computing Research*, 12 (2), 159-75. <http://jec.sagepub.com/content/12/2/159.short> (Última consulta: 18/08/ 2015)

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós

Lomas, C. Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicarse. En *La educación lingüística y literaria en Secundaria*.

<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/I.1.lomas.pdf>

(Última consulta 18/07/2015)

López Noguero, F. (2005.) *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea ediciones.

López Prats, E. (2009). *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: últimas tardes con Teresa, de Juan Marsé* (Máster de formación de profesores de español como lengua extranjera) Fundació Universitat de Girona, Girona.

Male, A. and Duff, A. (2007). *Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *RedELE*,

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3. (Última consulta: 11/ 08/ 2015)

Malin Nilsson, M.(2009). *Drama y teatro como métodos en la enseñanza del español en un instituto sueco. Un experimento*. Universidad de Lunds, Lunds.

<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=1580549&fileOId=1580555> (Última consulta: 20/08/ 2015)

Morgan, L. (1986). *From simple input to complex grammar*, Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press.

Nevine, Y. (1999). High school involvement in creative drama. *Research in Drama Education*; Feb 1999; 4, (1).

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1989), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Ontoria Peña, M. (2007). El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE. *RedELE*, 9.

<http://www.educacion.es/redele/revista10/PerezTobarra.pdf>

(Última consulta: 16/ 07/ 2015)

Palapanidi, K. y Mavrou, I. (2013) La influencia del tipo de tarea en la fluidez y la exactitud léxica de la producción escrita de aprendientes griegos de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 22, 251-265.

http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/17%20%20Kiriaki.pdf.

(Última consulta: 18/08/ 2015)

Pinker, S. (1994). *The language instinct*, New York: Morrow.

Pintrich, P. y Schunk, D. (1996). *Motivation in Education. Theory. Research & Application*, Ch. 3. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Rey Retortillo, M. (2014). *La enseñanza del inglés a través del enfoque por tareas*. (Trabajo Fin De Grado de Maestro en Educación). Universidad de Valladolid. Facultad de Palencia.

Ribé, R. (1989). La enseñanza del inglés por proyectos. En *Educación Abierta: Aspectos didácticos del inglés*, 3, Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.

Richards J. C. y Rodgers, T.S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge University Press.

Richards, C. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, p.p. 3-32.

Rubia, B.; Jorri, I. y Anguita, R. (2009). Aprendizaje colaborativo y TIC en J. De Pablo Pons (coord.). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe

Salomon, G. (1979). *Interaction of media, cognition and learning*. Washington, DC: Jossey-Bass.

Sánchez, A. (2000). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

Sánchez Pérez, A. (2008). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

Shakespeare, W. (2010). Dominoes Starter *The Tempest*, Text adaptation by Bill Bowler, Oxford: Oxford Readers

Shakespeare, W. *William Internet Shakespeare Editions*, Editors: Brent Whitted and Paul Yachnin

<http://internetshakespeare.uvic.ca/Library/Texts/Tmp/M/default/?jsessionid=023FF4CD47B90A94802C13348B692E89>. (Última consulta 11/08/2015)

Simensen, A. (2010). Fluency: an aim in teaching and a criterion in assessment. *Acta didáctica Norge*, 4, 1, (págs. 1-13).

Simkins, S. (2007). Encouraging faculty involvement in the scholarship of teaching and learning. *Academic Leader*, 23, (6), 1-26.

Stenhouse, L. (1989). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Theodosakos, N. (2009). *The director in the classroom: How filmmaking inspires learning*, Penticton: Tech4learning Publishing.

Tiscar Lara y Piñeiro Andrés. (2012). *Producción audiovisual. Apuntes para la formación*. Aire Comunicación, Ministerio de Sanidad y Política Social de España.

http://www.airecomun.com/sites/all/files/imce/PUBLICACIONES/ProduccionAudiovisual_AndresTiscar.pdf (Última consulta: 14/08/ 2015)

Toro Escudero, J . (2009). Enseñanza del español a través del eme hispano. Marco teórico y ejemplos prácticos. *Marco ELE*. Núm. VIII.

<http://www.marcoele.com /descargas/china/ji.torocinehispano.pdf>

Valdes, Gabriel. M. *The use of foreign language films for instruction*.

http://www.researchgate.net/publication/268048808_THE_USE_OF_FOREIGN_LANGUAGE_FILMS_FOR_INSTRUCTION (Última consulta: 11/08/2015)

Vale, E. (1985). *Técnicas del guión para cine y televisión*. Barcelona: Gedisa.

Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht: NL Kluwer Academic Publishers.

Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *English Language Teaching Journal*, 42 (4), 272-81.

Vázquez, G. (2000). *La destreza oral. Programa de Autoformación de Perfeccionamiento del Profesor*. Madrid: Edelsa.

Vélez, A. (2012). *Aprendizaje basado en proyectos colaborativos en la Educación Superior*. Universidad EAFIT-UPB-COLCIENCIAS: Proyecto conexiones.
<http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/190M.html>. (Última consulta: 14/08/ 2015)

Williams, M. y Durden. R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Zanón, J. (1988). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *Revista de didáctica*.
<http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099650f54607/psicolinguistica.pdf>. (Última consulta: 14/08/ 2015)

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.

Zanón, J. y Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.

Zanón, J. (1999). *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Hardison D. M. y Sonchaeng, Ch. (2005). Theatre voice training and technology in teaching oral skills: Integrating the components of a speech event. *Science Direct*, 33, (4), 593-608.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X05000667>.

(Última consulta: 14/08/ 2015)

ANEXO 1: ORGANIZACIÓN DEL CURSO Y DEL PROYECTO *OUR TEMPEST*.

1.-Pre-producción:

1ª EVALUACIÓN:

De los meses de octubre a diciembre de 2014.

Octubre- Noviembre 2015:

1.- Presentaciones y explicaciones *Power Point* por parte del profesor/a sobre William Shakespeare, época y contexto histórico, sus obras, las tragicomedias y *The Tempest*.

2.- Lectura y escucha de la obra adaptada:

Dominoes Starter *The Tempest*, 2010, Second Edition, William Shakespeare
Text adaptation by Bill Bowler, Oxford Readers, ISBN: 978-0-19-424707-8

3.- Para los alumnos con más nivel de lectura la versión moderna:

Internet Shakespeare Editions, Editors: Brent Whitted and Paul Yachnin.

<http://internetshakespeare.uvic.ca/Library/Texts/Tmp/M/default/?jsessionid=023FF4CD47B90A94802C13348B692E89>

4.- *Braimstorming*. Adaptación de la obra por parte de los alumnos.

Diciembre (se incluye periodo no lectivo del 22/12/2015 al 7/12/2015).

1. Guión y reparto

1.1. Escribir el argumento por escenas y la nueva versión de la obra *The Tempest* de William Shakespeare.

1.2. Elegir el reparto/elenco de actores y el equipo.

1.3. Elegir las escenas que se van a grabar.

1.4. Escribir los diálogos de los personajes de las escenas seleccionadas. Guión. Cada persona escribe los diálogos de su personaje

1.5. Escribir el guión de cualquier escena extra que se vaya realizar (entrevistas...).

1.6. La profesora supervisa y corrige los errores del guión.

1.7. Cada persona estudia su personaje y prepara su vestuario y el *atrezzo* o accesorios que necesita.

-Lectura/ visualización de presentaciones *Power Point* o tutoriales sobre vocabulario técnico audiovisual: planos, ángulos, etc.

2ª EVALUACIÓN:

De los meses de enero a marzo de 2015 (07/03/2015 al 01/04/2015)

2. Planificación de la pre-producción

2.1. Documento (tipo Excel en nuestro caso) que incluye:

- Título de la producción
- Distribución y listado con el equipo y elenco de actores
- Fecha y lugar del rodaje
- Horas de inicio y finalización previstas para la grabación del rodaje
- Cuáles y cómo son las escenas que se van a grabar.
- Equipamiento necesario.
- Equipo y elenco involucrados.
- Listado de atrezzo y utilería.
- Comentarios u observaciones al final tales como por ejemplo la localización: si es diferente de una escena a otra, previsión meteorológica, detalles, notas...
- Listado de las cámaras (1, 2...) y los miembros que van a grabar. Este listado incluye información como la fecha de la filmación, el orden en que se van a rodar las escenas, tiempo conciso de la grabación y cualquier otro comentario que sea de utilidad para la post-producción (efectos, sonidos, etc.)
- Preparación y estudio de todos los términos técnicos y no técnicos que nos hacen falta para tener todos los documentos necesarios para la producción en lengua inglesa.
- Lectura y práctica con especial atención a la pronunciación del guión literario para su puesta en escena.

3. Producción

- Grabación de las escenas y completar el listado de cámaras con la información pertinente.

-Lectura/ visualización de presentaciones *Power Point* o tutoriales sobre la producción de grabaciones audiovisuales.

3ª EVALUACIÓN:

- Ver tutorial sobre la edición de películas o cortometrajes en versión inglesa. (*Youtube, E-how*)

4.Post-producción

- Selección y edición de las tomas falsas para su posterior promoción.
- Entrevistas a cada alumno con cámara sobre temas artísticos y técnicos del cortometraje.
- Creación de la carátula y el cartel de *Our Tempest* (bilingüe).
- Creación y edición del tráiler.
- Publicación del cortometraje en *youtube*.
- *Facebook* para promoción de *Our Tempest* (bilingüe).
- Estreno de *Our Tempest* al público en el Salón de Actos del IES Cavanilles de Alicante.

ANEXO 2: EQUIPO TÉCNICO Y ARTÍSTICO

Production schedule

“OUR TEMPEST”		
CREW	NAMES	CONTACT DETAILS
EXECUTIVE PRODUCER		
PRODUCTION MANAGER		
PROD. ASSISTANT		
DIRECTOR		
DTOR. ASSISTANT		
DTOR. OF PHOTOGRAPHY		
CAMERA ASSISTANT		
EDITOR		
SCRIPTWRITER		
INTERVIEWER		
CAST	NAMES	CONTACT DETAILS
PROSPERO	J	
MIRANDA	MR	
FERDINAND	N	
ARIEL	P	
CALI-VAN	JE	
ALONSO	PG	
ANTONIA	A	
STEPHANA	EC	
TRINCULA	GB	
GONZALO	D	

ANEXO 3: TEST DE INGLÉS TÉCNICO AUDIOVISUAL (100 PALABRAS)

Student:

Test

Mark:

- 1.- productor :
- 2.- director técnico:
- 3.- iluminación:
- 4.- luz de fondo:
- 5.- maquillaje:
- 6.- vestuario:
- 7.- técnicos de audio:
- 8.- equipo (conjunto de personas):
- 9.- supervisor:
- 10.- reparto:
- 11.- equipamiento:
- 12.- telón de fondo, fondo:
- 13.- censura:
- 14.- éxito de taquilla, taquillazo...:
- 15.- final inesperado, con un cambio...:
- 16.- ensayo:
- 17.- personaje principal:
- 18.- personaje secundario:
- 19.- personajes extras:
- 20.- 21, 22, 23.- Completa: The phases of a film production are...:

21.

22.

23.

- 24.- puesta en escena:
- 25.- posicionamiento de cámara:
- 26.- escenario (montado en plataforma):
- 27.- ambiente, marco, ambiente:
- 28.- atrezzo, utilería, utillaje:
- 29.- plataforma (con forma de delantal al principio del escenario):
- 30.- público:
- 31.- audiencia:

32.- asientos (en un teatro o cine):

33.- punto de vista:

34, 35, 36, 37, 38- Escribe tipos de tomas/planos:

34.

35.

36.

37.

38.

39.- programa de radio o tv, emisión, transmisión:

40.- emitir, transmitir:

41.- efectos especiales:

42.- efectos sonoros:

43.- sonido de fondo:

44.- emisión especial:

45.- decorado:

46, 47, 48, 49, 50.- Escribe tipos de transiciones:

46.

47.

48.

49.

50.

51.- ángulo:

52.- plano:

53.- disparo en una cámara:

54.- hacer una foto:

55.- grabar sonido o cine:

56.- grabación:

57.- cabina de grabación:

58.- anuncios, publicidad, propaganda (comercial):

59.- describir:

60.- escena:

61.- anunciar en los medios:

62.- lanzar una película:

63.- resumen:

64.- prisma:

65.- objetivo (de cámara):

66.- bombilla:

67.- trípode:

68.- enchufe:

69.- altavoz:

70.- cableado:

- 71.- pantalla:
- 72.- amplificador:
- 73.- auriculares:
- 74.- micrófono:
- 75.- ala/cabina de control:
- 76.- estudio (de radio):
- 77.- en emisión:
- 78.- mando (a distancia):
- 79.- mesa de producción:
- 80.- interruptor:
- 81- pila:
- 82- rodaje:
- 83.-presupuesto:
- 84.-encuadrar:
- 85.- planificación:
- 86.- desglose:
- 87.- claqueta/pizarra:
- 88.- doblaje:
- 89.- montaje:
- 90.- metraje:
- 91.- corte:
- 92.- pista:
- 93.- aparición breve (actuación especial tipo Hichcock):
- 94.- personaje doble:
- 95.- premisa, sinopsis corta:
- 96.- ritmo, velocidad, tempo:
- 97.- doble de escenas peligrosas:
- 98.- subtítulos:
- 99.- voz en off:
- 100.- género (de una película):

ANEXO 4: RÚBRICA PARA PRESENTACIONES ORALES

ALUMNO/A:

TITLE:

PUNTUACIÓN:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ASPECTOS A EVALUAR:											
PREPARACIÓN											
ADECUACIÓN, CONTENIDO DEL TEMA . COHESIÓN y COHERENCIA											
VOCABULARIO TÉCNICO											
FLUIDEZ											
INTELIGIBILIDAD											
CORRECCIÓN GRAMATICAL											
PRONUNCIACIÓN : Segmentales: vocales y consonantes											
PRONUNCIACIÓN: Suprasegmentales: entonación, ritmo, acentuación, etc.											
COMPRENSIÓN DE LAS PREGUNTAS/ DEBATE CON SUS COMPAÑEROS											
RESPUESTAS/DEBATES A SUS COMPAÑEROS											

ESCALA DE CALIFICACIÓN: 0= NO PRESENTADO, 1=NECESITA MEJORAR, 5=SUFICIENTE: OBJETIVOS MÍNIMOS CUMPLIDOS, 10=EXCELENTE.

LA NOTA SE OBTIENE CON LA MEDIA DE LA PUNTUACIÓN OBTENIDA CON TODOS LOS ÍTEMS.

OBSERVACIONES:

ANEXO 5: GUÍA DE LA PROFESORA PARA EVALUAR LA FLUIDEZ DE EXPRESIÓN ORAL EN LAS PRESENTACIONES ORALES Y LAS ENTREVISTAS.

VALORES	Excelente	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
PARA	5	4	3	2	1

Vocabulario técnico					
Vocabulario general					
Continuidad en el discurso					
Pronunciación vocales consonantes					
Pronunciación consonantes					
Entonación					
Ritmo de producción					
Pausas					
Titubeos					
Corrección gramatical					
Procesa la información rápidamente y reacciona					
Uso de la lengua materna					
Capacidad de seguir adelante y desenvolverse si hay algo difícil.					
Comunicación espontánea y eficaz					
Lenguaje corporal					
Entusiasmo					
Ambiente que propicia en clase con su exposición.					

ANEXO 6: CUESTIONARIO DE OPINIÓN

Este cuestionario se está haciendo con motivo de un proyecto de tipo colaborativo y por tareas realizado por los alumnos del Primer curso del Grado Superior de Realización del Instituto Luis García Berlanga de Sant Joan d'Alacant. Con este trabajo se pretende acercar el inglés y el vocabulario técnico en esta lengua a los alumnos por medio de una creación audiovisual propia. Todo ello ha sido agrupado en la elaboración de un cortometraje. Estas respuestas servirán como fuente primaria para el estudio de la mejora de la comunicación oral y vocabulario de inglés técnico a través de la realización de una producción audiovisual. Agradezco muchísimo tu colaboración.

(De 0 á 5.0 = nada, 5 = máximo)

1.- *Do you consider that the production of a short film is a useful and a motivating way to focus the teaching of English as a foreign language?*

1.- ¿Consideras que la producción de un cortometraje es una manera útil y motivadora de enfocar la enseñanza de inglés como lengua extranjera?

0 1 2 3 4 5

2.- *From your point of view, which score would you give to your participation/work in the production of the short film *Our Tempest*?*

2.- Desde tu punto de vista, ¿cuál es la valoración que le darías a tu participación/labor en la producción del cortometraje *Our Tempest*?

0 1 2 3 4 5

3.- *From your point of view, do you think that this collaborative project has created a cohesion in the group?*

3.- Desde tu punto de vista, ¿crees que este proyecto colaborativo ha creado cohesión en el grupo?

0 1 2 3 4 5

4.- *The short film *Our Tempest* has been intended for the students of the first year of RAE as a group project from the very beginning, do you think that all its participants have got involved in the same way?*

4.- Puesto que el cortometraje *Our Tempest* se ha considerado desde el principio un proyecto del grupo de 1º de Realización, crees que todos sus participantes se han implicado y trabajado de la misma forma?

0 1 2 3 4 5

5.- *From your point of view, do you think the teacher has motivated the students encouraging them to make this short film to obtain her teaching goals without imposing her opinion and figure as the centre of the project?*

5.- Desde tu punto de vista, ¿crees que el/la profesor/a ha tratado de motivar al alumnado sin imponer y figurar como centro de este proyecto, animándole a a hacer el cortometraje para conseguir sus objetivos?

0 1 2 3 4 5

6.- *In classroom cooperative projects ,as in the short film Our Tempest, the teacher tries to conduct the group in an appropriate way by providing them with a suggestion as an idea to make them to feel free to create and develop their own production. Has this been the case?*

6.- En los proyectos de aula cooperativos, como es el cortometraje *Our Tempest*, el/la profesor/a intenta conducir de manera adecuada al grupo proporcionado una sugerencia como idea para que los alumnos se sientan libres de crear y desarrollar su propia producción. ¿Ha sido este el caso?

0 1 2 3 4 5

Evaluate the production of Our Tempest with the following items from a didactic point of view:

Valora la aplicación didáctica de la creación de *Our Tempest* con los siguientes ítems:

7.- *I have learnt to pronounce words with sounds that I did not know (vowels and consonants)*

7.- He aprendido a pronunciar palabras con sonidos que no sabía (vocales y consonantes).

0 1 2 3 4 5

8.- *I have learnt to pronounce suprasegmental elements better (rhythm, intonation, etc.)*

8.- He aprendido a emplear mejor los elementos suprasegmentales (ritmo, entonación, etc.)

0 1 2 3 4 5

9.- *I think I have improved fluency.*

9.- Creo que he mejorado en la fluidez.

0 1 2 3 4 5

10.- *I think I have improved intelligibility.*

10.- Creo que he mejorado en la inteligibilidad.

0 1 2 3 4 5

11.- *I think I have improved my audiovisual vocabulary*

11.- Creo que he mejorado mi vocabulario audiovisual.

0 1 2 3 4 5

12.- *I think I have improved general vocabulary*

12.- Creo que he mejorado mi vocabulario general.

0 1 2 3 4 5

13.- Do you think that the short film literary script combines/joins all the language communicative system common points (place, time, situation, dialogue between/among the characters) as well as the linguistic system ones (lexicon, grammar, pragmatics...)?

13.- Crees que con el guión literario del cortometraje se aúnan todos los puntos comunes con el sistema comunicativo de la lengua (lugar, tiempo, situación, diálogo entre los personajes) además del sistema lingüístico (léxico, gramática, pragmática...)?

0 1 2 3 4 5

14.- Would you repeat this experience again?

14.- ¿Volverías a repetir esta experiencia?

0 1 2 3 4 5

15.- What was the best part of the project?

15.- ¿Cuál ha sido la mejor parte del proyecto?

16.- What would you improve for future projects?

16.- ¿Qué mejorarías para otros proyectos futuros?

ANEXO 7: AUTOEVALUACIÓN DE APRENDIZAJE EN *OUR TEMPEST*

“AYUDA” PARA PREPARAR TUS PRESENTACIONES ORALES Y ENTREVISTAS.

AUTOEVALUACIÓN DE TU APRENDIZAJE EN CADA FASE DE LA PRODUCCIÓN DEL CORTOMETRAJE *OUR TEMPEST*

VALORES	5	4	3	2	1	0
PARA	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Muy poco	Nada

HE MEJORADO	PRE-PRODUCCIÓN TAREA/S:	PRODUCCIÓN/RODAJE TAREA/S:	PRE-PRODUCCIÓN TAREA/S:	OBSERVACIONES
Vocabulario técnico nuevo				
Vocabulario general nuevo				
Hablar con más rapidez				
Hablar con más seguridad				
Hablar con más facilidad				
Hablar con mayor naturalidad/espontaneidad				
Hablar con mayor corrección				
Mejor pronunciación/entonación				
Mayor interés por la lengua inglesa				
Comprender y reaccionar rápidamente				
Hablar de temas diversos con mayor facilidad				
Saber desenvolverse bien cuando se llega a una situación difícil				