



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO DE FIN DE GRADO:

**“EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN
EL AULA DE PRIMARIA”**

Presentado por: Ángel Gabriel Hernández Méndez

Para optar al grado de Maestro en Educación Primaria por la Universidad
de Valladolid

Dirigido por: M^a Luz Garrán Antolínez

Valladolid, 2013

*Sin la dirección y el apoyo de M^a Luz
Garrán Antolínez la realización de este
trabajo de fin de grado no habría sido
posible.*

El teatro, en fin, se alimenta de esperanzas, de deseos y de proyectos.

La aventura del teatro infantil también tiene que situarse aún a este nivel: en una perspectiva de cambio respaldada por la buena voluntad, el entusiasmo y un ambiente optimista.

Claude Vallon (1984, p.97) *Práctica del Teatro para niños*

RESUMEN

En el presente trabajo expongo una propuesta de intervención educativa en forma de unidad didáctica. Se trata de la realización de una serie de actividades siguiendo el “enfoque por tareas,” dirigidas al desarrollo de la competencia comunicativa oral de los alumnos. Su actividad principal es el trabajo por grupos de los educandos en un proyecto que culmine con la creación y escenificación de una obra teatral.

Considero también la escasa atención que se ha prestado al desarrollo de la competencia comunicativa oral en las aulas españolas de primaria, examino las causas de este problema y advierto sobre las consecuencias derivadas del mismo.

PALABRAS CLAVE

Competencia comunicativa oral, propuesta de intervención, Educación Primaria, taller de teatro.

ABSTRACT

The present paper offers a proposal for an educational intervention in the shape of a didactic unit. Its aim is the accomplishment of a series of activities to be carried out following a “task approach” intended to develop the communicative oral competence of the pupils. The main task to be accomplished by the students, working in groups, is the creation and final staging of a play.

I also consider here the little attention paid to the development of communicative oral skills in Spanish primary schools, examine the causes of the problem and sound the alarm about its consequences.

KEY WORDS

Communicative oral competence, proposed of intervention, Primary Education, workshop of theatre.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
2. OBJETIVOS	3
3. JUSTIFICACIÓN	3
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
4.1. CONSIDERACIONES GENERALES	7
4.1.1. ¿Qué es la lengua oral?	7
4.1.2. La lengua oral en el currículum	8
4.1.3. Tratamiento en el aula de la comunicación oral	9
4.2. MARCO DISCIPLINAR	12
4.2.1. Disciplinas de las ciencias del lenguaje de la educación	12
4.3. MARCO DIDÁCTICO	17
4.3.1. La lengua como objeto e instrumento de conocimiento en el aula	17
4.3.2. Orientaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua oral.	19
Concepción constructivista.	
4.4. MARCO PSICOPEDAGÓGICO:	20
4.4.1. Características de los alumnos de sexto de primaria según piaget, wallon y gesell.	20
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	23
5.1. MODELO DE TEÓRICO DE INTERVENCIÓN. LOS MODELOS DE COMPRESIÓN Y EXPRESIÓN DE LA LENGUA ORAL.	23
5.2. PAPEL DEL PROFESOR Y DEL ALUMNADO.	24
5.3. UNIDAD DIDÁCTICA.	26
6. CONTEXTO DEL TRABAJO	42
7. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO	43
8. CONCLUSIONES	44
9. BIBLIOGRAFÍA	45
10. ANEXOS	49

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo general de la escuela es preparar a los alumnos para ser ciudadanos y formar parte de una sociedad democrática. Será por tanto necesario que sepan comunicarse con los integrantes de esa sociedad de manera efectiva y que adquieran una serie de destrezas y actitudes que favorezcan esa comunicación. Además, el currículum recoge una serie de competencias básicas que deben desarrollarse en el alumnado en todas las áreas de conocimiento, siendo la competencia lingüística una de ellas.

Sin embargo, los educandos al terminar la etapa de primaria, no saben hablar, su vocabulario es muy pobre y emplean constantemente muletillas, no están preparados para comunicarse eficazmente en otros contextos que no sean su grupo de amigos o su familia. Esto se debe a que el desarrollo de la competencia comunicativa no suele venir recogido en las programaciones de los docentes y cuando aparece se caracteriza por la improvisación.

Para paliar este problema, la enseñanza de la competencia comunicativa oral en esta etapa debería estar sistematizada y apoyarse en las diferentes disciplinas que estudian la lengua en uso (Pragmática, Sociolingüística y Lingüística del texto), ser recogida en las programaciones adecuadamente y tener el peso que le corresponde.

Como ejemplo de cómo debería de ser la enseñanza de la lengua oral en las aulas españolas, se plantea una propuesta de intervención educativa, en formato de unidad didáctica, basada en modelo de comprensión oral de Rivers y Temperley (1978) y el modelo de expresión oral de Bygate (1987), recogidos por Cassany, Luna y Sanz (1997, pp.104-150). El objetivo general de la unidad didáctica es mejorar las destrezas comunicativas (microhabilidades de comprensión y expresión) de los alumnos, así como fomentar una serie de actitudes que favorezcan la comunicación siguiendo el principio de cooperación de Grice (1975).

Durante la unidad didáctica, los alumnos irán desarrollando las diferentes microhabilidades de comprensión y expresión mediante la realización de distintas actividades, que van encaminadas hacia una tarea final que consiste en la creación y escenificación de una breve obra teatral. Se seguirá por tanto el Enfoque por tareas de Estaire y Zanon (1990). Los alumnos trabajarán en grupos de cinco durante el proceso y tendrán que aportar sus ideas, negociar, llegar a acuerdos, etc. Al final de la unidad cada grupo representará su respectiva creación teatral.

2. OBJETIVOS

Con este trabajo nos proponemos:

- Planificar, elaborar y desarrollar una propuesta de intervención educativa que permita al alumnado de 6º de Educación Primaria desarrollar la competencia comunicativa oral a través de un proyecto cuyo fin es la creación y escenificación de una obra teatral.

A partir de este objetivo general se pretende demostrar la consecución de los siguientes objetivos:

- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria y de forma más específica, aquellas relacionadas con las lenguas.
- Conocer las bases teóricas y metodológicas para la enseñanza de la comunicación oral en las aulas de Educación Primaria.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje fomentando la participación, la autonomía y la convivencia en el aula a través del trabajo por grupos y el Enfoque por tareas.

3. JUSTIFICACIÓN

La lengua es el instrumento mediante el cual organizamos nuestro pensamiento y construimos nuevos conocimientos. Además nos permite la relación con los que son de nuestra misma especie, aspecto indispensable en el hombre.

El ser humano es por naturaleza un ser social y desde su nacimiento, aflora en él la necesidad de comunicación. La manifestación más primaria de comunicación es la oral. Pero el ser humano no es capaz de iniciar una comunicación sin ideas, sin unos conocimientos previos y sin un código que le permita expresarse. Solo instintivamente, los bebés a través del llanto expresan sus necesidades y con la risa comunican un estado de satisfacción.

Fruto de esta necesidad, de tener unos ciertos conocimientos para expresar algo oralmente, en los bebés surge la comprensión antes de la expresión. A partir de la comprensión de lo que dicen “los mayores”, irán adquiriendo inconscientemente el lenguaje y aparecerá en ellos la capacidad para hablar, primeramente con sonidos y balbuceos y más tarde articulando sus primeras palabras.

La capacidad de hablar, hace del ser humano una especie única, diferente del resto de animales. El habla permite exteriorizar sentimientos, ideas, conocimientos. Posibilita la idea de expresarnos como un ser único e individual y al mismo tiempo facilita la relación con la sociedad y el entorno.

Ya en la Prehistoria, antes de la aparición de la escritura, los conocimientos y valores culturales de una sociedad iban pasando de generación en generación a través de la lengua oral. Más tarde, en la antigua Grecia y Roma, la enseñanza en el arte de la palabra formaba una parte fundamental de la educación de los jóvenes. Y aún en el presente, la manera más habitual que tenemos para comunicarnos con los elementos de nuestro entorno es mediante de la comunicación oral.

Según los estudios de Rivers y Temperley (1978) y Gauquelin (1982), recogidos por Cassany, Luna, y Sanz (1998, p.97), realizados sobre una muestra de trabajadores americanos, durante su tiempo libre el personal laboral pasaba un 80% del tiempo comunicándose de alguna manera, de esta comunicación general, el 45% del tiempo lo dedicaban a escuchar, el 30% a hablar, el 16% a leer y el 9% a escribir. Como conclusión podemos deducir que la comunicación oral era la más habitual entre los trabajadores. Y extendiendo este ejemplo a toda la sociedad, podemos descubrir el enorme peso de la comunicación oral.

A pesar de que el habla es uno de los principales vehículos de expresión de la sociedad, su enseñanza no ha tenido una transcendencia significativa en la educación. Esto se debe a la concepción tradicional de que no es necesario enseñar a hablar ni a escuchar, porque ambas son actividades intrínsecas del ser humano, forman parte de su naturaleza y se desarrollan por sí mismas. Esto ha provocado que los alumnos, en prácticamente todos los niveles de enseñanza, no sepan “hablar” y se expresen mal, que no entiendan lo que leen, que su vocabulario sea muy escaso e impreciso y que el uso que hacen del código sea inadecuado. Continuamente leemos noticias relacionadas con el tema y es uno de los aspectos que más se critican de la educación.

El llamado analfabetismo funcional es una realidad en un gran número de aulas españolas que habría que paliar modificando el modelo educativo. Muchos maestros siguen a rajatabla los libros de texto a la hora de dar sus clases y en la mayoría de ellos, se da una importancia mayor al *Bloque tres* del Decreto de currículum de Educación Primaria (B.O.C. y L. 2007) de Conocimiento de la lengua, especialmente a la gramática, en detrimento de otros bloques igual de importantes (como el *Bloque dos*, *Leer y escribir*, el *Bloque tres*, *Educación Literaria* y el *Bloque uno* sobre el que centraremos el interés, *Escuchar, hablar y conversar*). En vez de educar a los alumnos solo en este aspecto gramático, la enseñanza de la asignatura Lengua Castellana y Literatura debería tener un carácter más globalizador y funcional dónde se enseñe a

los alumnos a comunicarse con corrección en las diferentes situaciones que puedan surgir a lo largo de su vida.

Todas estas razones me han llevado a elegir elaborar una unidad didáctica, cuyo objetivo general sea el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, como trabajo de fin de grado, en el que pretendo dejar de manifiesto las competencias adquiridas durante la carrera.

Competencias generales de la titulación, recogidas en la ORDEN ECI/3854/2007 del 27 de Diciembre por la que se establecen los requisitos para la profesión de maestro de Educación primaria. (B-O-E 29 de diciembre):

- 1) Poseer y comprender los conocimientos del área de estudio de la Educación, y más concretamente aquellos que permitan emplear una terminología adecuada, comprender las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo, saber los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación que confortan el currículo de primaria, conocer los principios y procedimientos empleados en la práctica educativa así como las principales técnicas de enseñanza aprendizaje y los fundamentos de las disciplinas que estructuran el currículum y los rasgos estructurales de los sistemas educativos.
- 2) Aplicar los conocimientos adquiridos a la práctica educativa siendo capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar una propuesta de intervención su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 3) Reunir e interpretar datos relacionados con la práctica educativa para para reflexionar sobre temas de carácter social, científico o ético, así como utilizar métodos de búsqueda de información eficaces tanto en fuentes primarias como secundarias y mediante el uso de recursos informáticos.
- 4) Transmitir información, ideas, problemas y soluciones tanto a un público especializado como no especializado haciendo uso de diversas habilidades de interpersonales y de comunicación oral y escrita en un nivel C1 en Lengua Castellana y mediante herramientas multimedia e internet.
- 5) Desarrollar un compromiso ético como profesional, abarcando la idea de educación integral a través de actitudes críticas y responsables, potenciando la igualdad de oportunidades y la igualdad entre mujeres y hombres, la accesibilidad a la educación de personas con discapacidad y valorando los derechos humanos, la realidad intercultural y

las actitudes propias de una sociedad democrática, evitando siempre cualquier tipo de discriminación.

Competencias específicas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, recogidas en el Real Decreto 861/2010 de 2 de Julio:

- 1) Utilizar el lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación y de la comprensión de la realidad desarrollando al mismo tiempo las habilidades y destrezas necesarias para la interpretación y creación de textos literarios. Permitiendo comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación, adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil y hablar y escribir de forma correcta y adecuada en lengua castellana a un nivel mínimo de C1.
- 2) Participar en diferentes situaciones de comunicación vinculadas a la labor docente de forma adecuada y efectiva, promoviendo el desarrollo curricular del área de lengua castellana y literatura a través del conocimiento del currículum, fomentando la lectura y escritura, conociendo el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza y las dificultades para el aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. CONSIDERACIONES GENERALES

4.1.1. ¿QUÉ ES LA LENGUA ORAL?

La comunicación oral es cómo un péndulo que continuamente oscila entre el habla y la escucha. Los interlocutores, que participan en este vaivén intercambian sus roles de forma constante, pasando de emisor a receptor y viceversa. El papel de ambos es indispensable y es necesario el establecimiento de un feedback, para que el emisor sepa que el que escucha sigue el hilo de su discurso.

Existen un gran número de elementos que se ponen en juego en la comunicación oral y no solo los más evidentes, como pueden ser el discurso, los gestos y la mímica o la actitud corporal, también existen otros factores que no se ven a simple vista, que están implícitos en el contexto y en el carácter propio de la lengua oral y que determinan la comunicación. Siempre se expresa más de lo que se dice.

Teniendo todos estos elementos en cuenta, Cassany (1989) describió las características de la lengua oral de carácter contextual y textual:

Características de la lengua oral de carácter contextual:

- El canal utilizado en la comunicación oral es principalmente el auditivo, aunque también se emplea el visual a la hora de reconocer los elementos kinésicos (gestos, postura...).
- Los signos son percibidos por el receptor sucesivamente, a medida que el emisor los va narrando.
- La comunicación oral es de carácter inmediato y efímero.
- Los códigos no verbales son muy abundantes y tienen una gran importancia. La comunicación no verbal se considera el 65% de la comunicación oral, frente al 35% de la verbal. (Rivers y Temperley, 1978, p.97)
- Las relaciones que se establecen entre los que se dice y aquello de lo que se está hablando son de tipo signo-objeto. Se hace referencia a elementos que están en el contexto y a veces se habla de aspectos que aún no han aparecido en la conversación.
- Por tanto, vemos que la importancia del contexto y la situación es enorme en la comunicación oral.

Características de la lengua oral de carácter textual:

- Por lo general, la lengua oral tiene un bajo grado de formalidad, especialmente cuando se trata de un diálogo entre dos personas. Aunque sí que pueden producirse discursos orales que utilicen un registro formal. Estos se caracterizarán por un alto nivel de planificación y emplearán un lenguaje de tipo sectorial.
- La coherencia y cohesión de los textos orales no son tan rigurosas como en los textos escritos. A menudo las estructuras quedan abiertas, se utilizan elementos no verbales y paralingüísticos y se producen fallos y autocorrecciones.
- La gramática que se emplea en este tipo de comunicación suele ser sencilla, con oraciones simples que en muchas ocasiones quedan sin terminar. Se produce relajación en las articulaciones fonatorias, discordancias y realizaciones fonéticas descuidadas. (Gutiérrez Araus et al., 2005, p.79).
- El léxico tiende a ser impreciso, usa palabras baúl, frases hechas, muletillas y a menudo se produce la repetición de una misma palabra, sin emplear sinónimos.

4.1.2. LA LENGUA ORAL EN EL CURRÍCULUM.

En el Decreto de currículum de Educación Primaria (B.O.C. y L. 2007) se recoge la enseñanza de la comunicación oral como una parte fundamental de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria. Además, debido a su gran importancia en el aprendizaje de otras materias, su enseñanza está presente en todas las áreas educativas, pero solo en el área de Lengua Castellana y Literatura de una manera explícita.

La trascendencia de la lengua oral en el currículum se debe a varios motivos:

- La existente relación entre pensamiento y lenguaje, lo que Barnes (1992) llamó el *habla interna*, la cual no tiene como fin la comunicación sino la organización de nuestro propio pensamiento.
- Su papel como transmisora de conocimientos y valores culturales dentro de la sociedad.
- Elemento indispensable de la vida social. El ser humano necesita comunicarse con sus semejantes y según los estudios ya señalados anteriormente, recogidos en Cassany, Luna, y Sanz (1998, p.97), el 75% de esta comunicación (45% escuchar y 30% hablar) se hace vía oral.
- Además, Mendoza, López Valero y Martos (1996) señalan que debido a la interrelación entre las habilidades lingüísticas, la mejora en la competencia oral produce mejoras en la competencia escrita.

La enseñanza de comunicación oral viene recogida dentro de uno de los cuatro bloques que componen el área de Lengua Castellana y Literatura, en el *Bloque uno, Escuchar, hablar y conversar*. En este bloque, la enseñanza de la comunicación oral se hace a través de la lengua en uso. Es decir, predomina lo procedimental sobre lo conceptual y formal, el saber hacer sobre el saber ser. Se sigue un enfoque comunicativo-funcional en el que se parte del uso de la lengua y se pretende que el alumno sea un buen comunicador y un buen usuario de la lengua y no un gran conocedor de conceptos lingüísticos.

El objetivo general del primer bloque es que el alumno sea capaz, en las diferentes situaciones comunicativas que le puedan surgir a lo largo de su vida y siguiendo unas máximas, de identificar el contexto socio-comunicativo y sus elementos, de reconocer las normas comunicativas y de poner en práctica una serie de estrategias que le permitan llevar a cabo una comunicación satisfactoria. Es decir, que el alumno desarrolle una serie de capacidades que le permitan comprender, elaborar y producir textos orales adaptados a las distintas finalidades y situaciones comunicativas que se pueden encontrar en la vida real.

Según este planteamiento es imprescindible la participación de los alumnos para la enseñanza de la lengua oral en aula. El modelo de clase tradicional queda obsoleto y se hace necesaria la bilateralidad de interacciones, profesor-alumno y alumno-alumno, donde siguiendo la concepción constructivista, el profesor actúe como un facilitador de conocimiento y el alumno sea el constructor de su propio aprendizaje.

4.1.3. TRATAMIENTO EN EL AULA DE LA COMUNICACIÓN ORAL

A pesar del gran peso que la lengua oral posee en el currículum, en el aula no se le da esa importancia. En general, la enseñanza de la lengua oral no tiene cabida en las programaciones didácticas y cuando aparece se caracteriza por la improvisación. Su enseñanza no está sistematizada, las actividades para su desarrollo son esporádicas e inconexas. No se apoya en ningún marco teórico. Los contenidos orales suelen ser de carácter teórico y estar mal seleccionados y mal secuenciados y a la hora de impartirlos, no se usa una metodología específica que favorezca el aprendizaje y motive a los alumnos.

Como reflejan numerosos estudios de investigación en las aulas (Escudero, 1979; García Álvarez, 1980; Delamont, 1985), la actitud de muchos docentes es relegar la enseñanza de la lengua oral a un segundo plano y favorecer la enseñanza de la lengua escrita.

- Uno de los factores que propician esta realidad es la idea generalizada de que el ser humano adquiere la lengua oral mediante un proceso natural y que no es necesaria su enseñanza en la escuela. Los niños, a través de la interacción cotidiana en su entorno familiar, aprenden el uso oral del lenguaje. Por tanto cuando se produce la escolarización, los alumnos ya saben “hablar” aunque sea de una manera muy básica, y por tanto, la enseñanza se centra en las competencias que aún no dominan, como leer y escribir.
- El predominio de la enseñanza de lengua escrita sobre la oral se debe también a una cuestión estética. La lengua escrita tiene un carácter más perfecto y formal, sin las imprecisiones y errores de la lengua oral, y además es perdurable. Por ello, algunos maestros prefieren enseñar la lengua escrita a la oral, debido a que esta primera goza de un mayor prestigio.
- Otra causa que va en detrimento de la lengua oral es su carácter efímero. La lengua oral es muy volátil y de difícil recuerdo, por tanto a la hora de favorecer una reflexión es más sencillo usar la lengua escrita. También a la hora de evaluar, resulta mucho más sencillo para los maestros corregir un texto escrito que uno de carácter oral, ya que el oral tienen que valorarlo y corregirlo en el mismo momento en el que se produce ya que sino el texto se pierde.
- El miedo de los profesores a perder el control de la clase es un obstáculo a la hora de realizar actividades de carácter oral. La única manera de desarrollar la competencia oral de los alumnos es permitiendo que estos hablen en clase. De aquí surge el recelo de muchos maestros a ceder el mando a la clase, ya que al favorecer las intervenciones de los educandos, surge el peligro de que se excedan y el aula termine siendo una algarabía en la que el profesor no se logre imponer y no sea capaz de guiar a la clase por donde él quiere.
- La falta de acuerdo y organización entre profesores dificulta el desarrollo de la competencia oral. Aunque el currículum refleje que la enseñanza de la lengua oral debe ser impartida en todas las áreas, en la realidad no existe tal práctica. A parte del escaso tiempo que se le dedica a la lengua oral en área de Lengua Castellana y Literatura de manera explícita, no existen refuerzos en otras áreas de carácter implícito.
- El factor social también juega un papel importante. En la actualidad, a la hora de realizar cualquier trámite de tipo legal, es necesario hacer uso de la lengua escrita. Para que algo sea formal hay que dejar constancia de ello en el papel. Por este motivo, las editoriales, tratando de ser prácticas y obtener el máximo beneficio económico, lanzan al mercado libros en los que se enseña a los alumnos a escribir diferentes tipos de texto

(una carta, una receta, o incluso un currículum) y dan una menor importancia a la enseñanza de la lengua oral.

- Por último, cabe destacar las diferencias culturales existentes entre las familias de los alumnos. Los alumnos que provienen de un entorno familiar con un escaso nivel cultural tendrán mayores dificultades para mejorar su capital lingüístico y si en la escuela no reciben una enseñanza adecuada su competencia oral quedará muy limitada.

Como consecuencia de esta situación, muchos alumnos cuando terminan la etapa de primaria no saben hablar ni escuchar, su vocabulario es muy escaso e impreciso, constantemente usan muletillas y no dan coherencia y cohesión a sus discursos. Y al llegar a la ESO se les exige una competencia oral mayor de la que tienen. En consecuencia, los profesores de instituto se quejan de que los alumnos no entienden las explicaciones que se les dan en clase.

Pérez (2009) sostiene lo siguiente:

El aula es un microcosmos en el que se crean los hábitos de comunicación y de relación de la sociedad de la que el alumno forma parte. El alumno con un capital lingüístico pobre, no tiene las mismas posibilidades de interactuar con sus compañeros y sobre todo con los adultos de su mundo educativo, que aquel otro que emplea un código elaborado. (p.299)

Además de desarrollar el capital lingüístico de los alumnos, también es necesario mejorar la escucha, porque es indispensable a la hora de relacionarnos con otras personas, sin ella no es viable conectar con otra persona, tener empatía, y por tanto la convivencia, que viene marcada por el diálogo y la comprensión entre personas se vuelve imposible.

Por todo estos motivos, la enseñanza de la lengua oral es imprescindible ya que en la sociedad actual una persona que no sea capaz de expresarse con corrección y claridad y de entender a los que están a su alrededor, limita en gran medida sus opciones laborales, sus círculos de relación y sus aptitudes personales.

4.2.MARCO DISCIPLINAR

4.2.1.DISCIPLINAS DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAGE

Para cumplir con nuestros objetivos de desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, necesitamos conocer no sólo los mecanismos de funcionamiento interno de la lengua y sus normas, sino también las condiciones de producción y recepción de los enunciados, así como el sentido que las palabras adquieren al ser usadas en un momento concreto y en un contexto determinado.

Por tanto, conviene aproximarnos a la información que nos proporcionan las diferentes disciplinas o subdisciplinas que han estudiado el uso y funcionamiento de la lengua, porque nos ayudará a comprender mejor el funcionamiento de la lengua en su conjunto.

La Sociolingüística, la Pragmática y la Lingüística del Texto están en consonancia con los enfoques comunicativos para el desarrollo de la lengua oral en el aula y, a diferencia de los planteamientos puramente gramaticales o de corrección, todas ellas interpretan el hecho comunicativo de forma contextualizada y de este modo, están impregnadas de significados socioculturales y son portadoras de intencionalidades.

Sociolingüística:

Esta disciplina establece la relación entre el lenguaje y la sociedad y la influencia que ésta ejerce sobre aquel. Por otro lado existe, lo que Hymes (1974) denominó el *enfoque etnográfico*, que es una corriente interdisciplinaria dentro de la sociolingüística cuyo objeto de estudio es la interacción comunicativa. Para ello, se emplea la observación directa de diferentes grupos humanos, con el fin de descubrir los patrones de comunicación y la manera en que la lengua influye en la visión del mundo que tienen las personas.

Para Noam Chomsky (1957 y 1965), citado por Núñez Delgado (2003; pp.252-253), creador del concepto de *competencia lingüística*, ésta es la capacidad innata que tiene todo ser humano de hablar, crear y entender mensajes en una comunidad de habla homogénea.

Sin embargo, para los etnógrafos de la comunicación, surge el término de la *competencia comunicativa* que es la capacidad que tiene una persona para comunicarse con otra de manera eficaz y adecuada, siguiendo las reglas de uso de la lengua y teniendo en cuenta el contexto comunicativo.

En este sentido, si en la escuela hemos de desarrollar las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado, nos puede resultar útil el análisis de Canale y Swain (1980)

completado por Canale (1983) quien describe la *competencia comunicativa* como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas:

- a) *Competencia lingüística*, entendida como la capacidad innata para hablar una lengua y poseer los conocimientos gramáticos y normativos de la misma.
- b) *Competencia sociolingüística*, sería la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos.
- c) *Competencia discursiva o textual*, se refiere a los conocimientos y habilidades que son necesarios para producir un texto coherente y cohesionado.
- d) *Competencia estratégica*, se describe como los recursos verbales y no verbales que se utilizan durante la conversación para favorecer la comunicación.

Hymes (1974) desarrolló un modelo, (*SPEAKING*), en el que afirma que a la hora de la comunicación, no solo es necesario poseer conocimientos de gramática o tener un vocabulario extenso, sino que también es necesario conocer las normas propias del contexto en el que se produce la comunicación (las reglas sociales y culturales). Según este modelo, en la comunicación intervienen diferentes elementos:

- **Setting and Scene:** Ambiente y escena. Localización espacio temporal del hecho comunicativo.
- **Participants:** Participantes (Profesor/ Alumnos) y la relación que existe entre ellos.
- **Ends:** Finalidades y objetivos de la interacción (Enseñar/Aprender)
- **Acts Secuens:** Secuencia de actos (Exposición por el Profesor/Actividades comprensión alumnos)
- **Key:** Clave, tono de interacción y grado de formalidad (Formal: Profesor/Alumnos; Informal: Entre los alumnos)
- **Instrumentalities:** Instrumentos (Canal, forma de hablar, recursos empleados)
- **Norms:** Normas (de interacción y de interpretación)
- **Genre:** Género (Conversación espontánea, clase magistral, trabajo en grupo,...)

Tras todo esto podemos afirmar que la sociolingüística puede resultar útil para la tarea docente, sobre todo para el desarrollo de la lengua oral. Es importante que los docentes comprendan que la sociolingüística, con sus diferentes enfoques y aportaciones, puede ser un instrumento valioso para sus tareas.

Pragmática

Estudia el uso del lenguaje y la relación establecida entre los enunciados emitidos por los participantes en la comunicación. Tomando en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, atendiendo a la intención de la comunicación, al conocimiento compartido durante la misma y a los propios interlocutores. (Escandell, 1996).

Las teorías más significativas de la pragmática son: *el acto del habla* (Austin, 1982) y *el principio de cooperación* (Grice, 1975).

El acto del habla es la unidad básica de la comunicación lingüística. A través de él se enfatizan las diferentes funciones de lenguaje como dar una orden, hacer una petición o una sugerencia, etc. Los actos de habla a los que nos vamos a referir son los canónicos y no los actos de habla conjuntos, ya que están poco estudiados. En los actos de habla canónicos, en los cuales interviene un único emisor y un solo receptor, se establecen tres subdivisiones:

- Acto locutivo: es el acto físico de emitir sonidos, en una secuencia gramatical con un sentido determinado
- Acto ilocutivo o de intención: consiste en la realización de una función comunicativa, las palabras pretenden no sólo decir algo sino también hacer algo
- Acto perlocutivo: es el efecto que provoca la emisión en el receptor, como calmar, enfadar, reír, etc.

(Levinson, 1983)

A diferencia de las implicaciones lógicas o semánticas, en la mayoría de ocasiones el emisor manifiesta a su interlocutor un mensaje que no expresa explícitamente. La distinción entre lo que se dice y lo que se comunica es lo que entendemos como implicatura.

Grice (1975) desarrolla una de las teorías más importantes de la pragmática, al afirmar que toda interacción comunicativa está sujeta al *principio de cooperación*, que guía a los interlocutores estableciendo un acuerdo previo de colaboración en la tarea de comunicarse. Este principio se supone aceptado de modo tácito por todos cuantos participan en la conversación.

Grice lo desarrolla desglosándolo en cuatro normas o categorías a las que él denomina “máximas”, que habría que seguir para llevar a cabo este principio:

- Máxima de la cantidad de información: el enunciado ha de adecuarse a las intenciones y necesidades de la situación comunicativa.
- Máxima de la calidad de información: el emisor debe decir la verdad y no emitir datos que falsos.

- Máxima de la pertinencia de la información: es preciso ser relevante, decir sólo aquello que aporte nueva información, y no lo obvio.
- Máxima del modo de transmitir la información: el emisor expresará sus ideas con brevedad, claridad y evitará el desorden en sus intervenciones.

Es necesario que los hablantes seamos conscientes de que el principio de cooperación y las cuatro máximas de las que Grice nos habla, están interiorizadas en nosotros. Los interlocutores van construyendo la información en función de aquellos implícitos que comparten y que contribuyen a un enriquecimiento de la comunicación.

Grice expone además que, junto con las cuatro máximas del *principio de cooperación* (*de cantidad, de cualidad, de manera y de relevancia*) deberían darse otras condicionantes como el hecho de ser cortés en la comunicación. En este principio se tienen en cuenta las obligaciones y derechos que tienen las personas cuando hablan así como las relaciones entre ellos, puesto que influyen en la forma del enunciado.

Leech (1983) establece también unas normas que desarrollan el principio de cortesía, como no tratar de imponerse, ser amable, intentar que el interlocutor se sienta bien, etc. Además establece cuatro tipos de categorías posibles según las intenciones del emisor; las que apoyan la cortesía, las que son indiferentes, las que entran en conflicto con la cortesía y las que se enfrentan a ella directamente.

Lingüística del Texto

Para esta disciplina, un texto no se concibe como un conjunto de oraciones, sino como una unidad con un significado propio, y que cumple una función determinada en el contexto que se produce. Los lingüistas textuales tienen en cuenta no sólo el producto acabado, el texto, sino el proceso de elaboración del mismo y los mecanismos que intervienen en la comprensión del texto.

Conviene señalar tres características fundamentales de los textos: coherencia, cohesión y adecuación.

La coherencia es la cualidad por la que los textos pueden ser comprendidos como una unidad con sentido. Para ello, deben de contener la información necesaria sobre un tema, progresar temáticamente y estar internamente estructurados.

La cohesión es la cualidad que hace que un texto percibido por el receptor como un todo con sentido y no sólo como una serie de oraciones puestas unas detrás de otras. Para ello se recurre a variados elementos como la recurrencia de elementos o estructuras, la elipsis, la

paráfrasis, la sustitución, y una serie de recursos que establecen las relaciones entre los acontecimientos, como los, los tiempos verbales, el aspecto, los marcadores discursivos, etc.

La adecuación es la propiedad por la que las enunciaciones deben adecuarse a sus receptores, al tema y a la situación. Por ello, hay que tener en cuenta factores como el registro, el estilo, para los primeros, conviene no divagar y exponer lo que se dice con claridad, para el segundo, y cambiar de registro en función de la situación comunicativa: situaciones informales en conversaciones amistosas hasta la formalidad de otras circunstancias.

La lingüística textual se interesa también por la clasificación de los tipos de texto. Mayoritariamente, ha sido aceptada una clasificación que divide los tipos de texto en dos categorías:

- Una que tiene que ver con el ámbito o contexto situacional en el que se producen los textos. Al existir diferentes ámbitos también existen diferentes tipos de texto. Se trata de una clasificación temática: referidos a la administración, al ámbito académico, a los medios de comunicación, científico, cotidiano, político, cultural, religioso, etc. Cada uno de ellos, tiene unas características lingüísticas y textuales propias, y por ello da lugar a diferentes tipos de lenguaje.
- Otra que tiene en cuenta el objetivo, finalidad, propósito o intencionalidad del autor del texto. Esto da lugar a textos de tipo narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo, y dialogal. Esta tipología de textos refleja las situaciones y propósitos de las interacciones sociales de los individuos.

Es necesario tener en cuenta que cuando hablamos de textos incluimos los literarios y los no literarios o funcionales. Éstos últimos son aquellos que producimos en el uso habitual, usos del lenguaje en los que no se persigue una intencionalidad literaria. Desde esta perspectiva de la lingüística del texto interesa igualmente el texto producido por un autor experto que aquél producido por un autor inexperto, pongamos por caso el de un estudiante inmerso en el proceso de aprendizaje.

4.3. MARCO DIDÁCTICO

4.3.1 ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL. CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA.

Para poder desarrollar tanto la comprensión como la expresión oral, es indispensable que los alumnos hablen y escuchen, que intervengan y participen en la clase, interactuando entre ellos mismos y con el profesor. Este tipo de intervenciones de carácter bidireccional no tienen cabida en el modelo tradicional de enseñanza. En consecuencia, resulta indispensable el modelo constructivista.

Como recoge Brown (2006), mencionando a Rogers (1983), el profesor tendrá que asumir su rol como facilitador de conocimiento que guíe, motive y favorezca la participación de los alumnos. Estableciendo con ellos relaciones interpersonales, abiertas y empáticas, eliminando el antiguo rol del profesor de superioridad y omnisciencia.

El educador servirá de modelo a los alumnos, por tanto, deberá cuidar su lenguaje y su forma de comunicar e interactuar con los alumnos. Tendrá que dar ejemplo, enseñando cómo que hay que hacer para ser un buen oyente, dedicando tiempo a escuchar a sus alumnos, dándoles la oportunidad de expresarse e incorporando aportaciones de los alumnos para ampliarlas o reformularlas.

La motivación de los alumnos debe ser un objetivo importante en la agenda del profesor y las contribuciones que hagan deben ser valoradas positivamente para animarles a que continúen participando. Otra forma de motivarles es tratar de ser original, proponer actividades que los alumnos nunca hayan llevado a cabo, o emplear materiales con los que ellos no estén acostumbrados a trabajar. De todos modos, hay que tener cuidado y tener en cuenta que si la situación es totalmente nueva para los alumnos, existirá una dificultad añadida a la hora de conseguir los objetivos propuestos.

Delamont (1985) señala la necesidad de que las aulas sean abiertas y se favorezca la comunicación y anuncia que se suele cumplir la “profecía de autorealización”. Es decir, cuando un profesor tiene buenas expectativas de un grupo o de un alumno en concreto, estas expectativas tienden a cumplirse. Y lo mismo ocurre cuando los resultados que se esperan son malos. Por consiguiente el educador deberá ser algo entusiasta pero intentando ser objetivo y no deberá evaluar solo a los alumnos, sino también a sí mismo y valorar cómo son sus actuaciones en clase.

Los alumnos serán los encargados de construir su propio conocimiento mediante un aprendizaje activo. Deberán desarrollar su capacidad comunicativa a través de interacciones entre ellos mismos y con el profesor. Estas interacciones deben tener un fin, no vale el hablar por hablar. Asimismo, el lenguaje utilizado en la clase será un lenguaje real y funcional para que se produzca el denominado *aprendizaje significativo* de Ausubel (1968) señalado por Brown (2006).

A la hora de preparar a los alumnos para la comunicación oral es necesario que adquieran una serie de dominios y procedimientos y por otra parte un saber relativo a las actitudes y la personalidad. Primero se ha de analizar la situación de la que parten los alumnos, sus conocimientos previos, sus necesidades y las dificultades que pueden tener a la hora de producir o entender un texto oral. Debemos partir de las habilidades que los educandos ya poseen, favoreciendo el desarrollo potencial en la llamada *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotsky, 1962). Y a través del adecuado “andamiaje”, en términos brunerianos, desplegaremos nuevas competencias y aptitudes en el alumnado.

Las investigaciones realizadas por la psicología y la psicolingüística han determinado que al escuchar un enunciado, primero tratamos de reconocer el significado general del enunciado y más tarde intentamos comprender los significados parciales del mismo. Parece pues evidente la necesidad de desarrollar en el aula estrategias que favorezcan la comprensión global y el significado interno de los enunciados, y en menor medida, estrategias que permitan una comprensión más específica prestando atención a las oraciones, frases y vocabulario.

También es necesario fomentar determinadas actitudes que debe poseer un buen oyente, como la tolerancia a las opiniones de los demás, el respeto de los turnos de palabra, o establecer un feedback para que el emisor sepa que el receptor sigue la conversación.

Respecto al desarrollo de las habilidades de expresión, se ha de partir del uso real, lingüístico y comunicativo, que los alumnos hacen de la lengua oral, aunque usen sintaxis erráticas, muletillas y coloquialismos. Progresivamente, se debe ir logrando una mayor coherencia, cohesión y adecuación de los textos producidos por los alumnos a las diferentes situaciones comunicativas que se propongan en el aula.

Evidentemente, no se puede enseñar a los alumnos todas las posibles situaciones comunicativas, ya que son ilimitadas, pero si una tipología de modelos que luego les orientarán en situaciones reales semejantes.

Estaire y Zanón (1990) fijan el *enfoque por tareas*, una interesante forma de programar a través de una secuencia de tareas elegidas cuidadosamente girando en torno a un mismo tema que motive a los alumnos y que conducen de forma coherente hacia una tarea final.

Estaire (2007) describe cómo debe ser la enseñanza de lenguas siguiendo este enfoque, mediante una serie de tareas de comunicación en las que se intenta implicar a todos los alumnos en una serie de actividades con una finalidad comunicativa y funcional, centrándose en el significado de lo que se dice y no en la forma de decirlo. Las actividades deben poder ser evaluadas en dos vertientes; en su aspecto comunicativo y como instrumento de aprendizaje.

4.3.2 LA LENGUA COMO OBJETO E INSTRUMENTO DE CONOCIMIENTO EN EL AULA

En las tres últimas décadas, varios autores han propuesto diferentes metodologías para favorecer la enseñanza en la escuela a través del uso de la lengua oral tal y como recoge Calleja (1999) en su artículo.

La charla colaborativa (Wells, 1990) es un buen ejemplo de construcción del conocimiento propio del alumno por medio de la interacción. En ella, los educandos deben tratar de resolver un problema en el que están implicados mediante la interacción. La charla colaborativa servirá para que adquieran una serie de procedimientos y habilidades que les serán útiles en otras situaciones. El papel del profesor es fundamental ya que tiene que contribuir activamente en el diálogo y ayudar al alumno para que este sea capaz de ejercer un control consciente e intencionado sobre sus procesos mentales.

Según Barnes (1994) el *habla exploratoria* es la mejor estrategia discursiva-cognitiva para que el alumno genere nuevos aprendizajes a partir de los que ya posee. Se ha demostrado que el habla entre iguales tiene efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos. Cuando existen puntos de vista diferentes frente a un mismo problema, cada alumno puede señalar a otros su punto de vista y producir un aprendizaje conjunto, producto de la reflexión y la interpretación.

En este método se producen a veces incorrecciones a la hora de expresarse por parte de los alumnos (muletillas, repeticiones de una misma idea varias veces...), sin embargo no es necesario dotar de una excesiva importancia a la calidad de la interacción lingüística sino a la eficacia del aprendizaje.

Estos ejemplos de diferentes autores pueden aportarnos una idea de todo lo que se puede lograr empleando la lengua oral como instrumento de conocimiento en el aula.

4.4. FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

4.4.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS DE SEXTO DE PRIMARIA SEGÚN PIAGET, WALLON Y GESELL.

La unidad didáctica que he diseñado a continuación, está planteada para una clase de sexto de primaria. Elegí este curso por varios motivos.

Uno de ellos es el mayor grado de madurez de los alumnos a esta edad, en comparación con otros cursos, lo cual les permite trabajar de manera más autónoma. Otro de los motivos es que solo para el tercer ciclo viene recogido como objetivo, en el currículum, el desarrollo de la comprensión y expresión de mensajes no verbales. Y puesto que como tarea final quería plantear la puesta en escena de una obra de teatro, que este fuera uno de los objetivos generales de la unidad era indispensable.

A estas edades, 11-12 años, los niños y niñas comienzan a experimentar el desarrollo hormonal y la pubertad. Van dejando de ser niños y niñas para convertirse en adolescentes. Con la llegada de la pubertad, los alumnos sufren una serie notables cambios físicos, como la aparición del vello púbico, el acné, dan “el estirón”, la voz de los chicos se vuelve más grave, desarrollo de los senos en las chicas... Estos cambios pueden vivirse como embarazosos o agradables, de cualquier forma les afectarán a su autoconcepto (Alexander, Roodin y Gorman, 1990).

Además se producen una serie de cambios psicológicos, que recojo a continuación de la mano de las teorías de tres autores Piaget, Wallon y Gesell, recogidas por Tran-Thong (1981). Hay tener en cuenta que las edades a las que se refiere cada estadio son orientativas y que debemos atender a la diversidad de cada alumno ya que todos son diferentes y no tienen por qué estar en un estadio acorde con su edad.

Concepción piagetiana de los alumnos que estarían en sexto de primaria:

Piaget (1926) divide el desarrollo cognitivo de las personas en varios estadios evolutivos. Los alumnos de sexto de primaria, según su edad, 11-12 años se encontrarían a caballo entre el estadio de las *operaciones concretas* y el de las *operaciones formales*.

El psicólogo suizo fraccionó a su vez los estadios en sub-estadios. Por tanto, para concretar más, diremos que en esta edad las personas se encuentran entre el sub-estadio 5, *operaciones concretas complejas y espacio-temporales* que forma parte del estadio de las operaciones concretas y el sub-estadio 1, *génesis de las operaciones formales* de la etapa de las operaciones formales.

El sub-estadio 5, del estadio de las operaciones concretas, se caracteriza por la aparición de las operaciones espacio-temporales. En el sub-estadio anterior, los niños solo eran capaces de efectuar operaciones lógico-aritméticas que se apoyaban sobre objetos individuales para clasificarlos, seriarlos y enumerarlos. Sin embargo, en este sub-estadio, usando su percepción del tiempo y de espacio, los niños son capaces de establecer un orden y caracterizar los objetos y sus desplazamientos. Ya son capaces de apoyarse en las realidades espacio temporales para realizar su propia construcción de un universo racional (Piaget, 1947).

En el siguiente sub-estadio, primer sub-estadio del estadio de las operaciones formales, se produce la aparición del pensamiento formal y el razonamiento hipotético-deductivo. El pensamiento formal permite que ya no solo se pueda operar con los elementos de una operación, sino que se pueda operar con operaciones o con sus resultados (Tran-thong, 1981, p. 72). En esta etapa, se produce la liberación de lo concreto y surge la abstracción. La persona es capaz de pensar en lo posible y de razonar abstractamente, las deducciones no se refieren, ya, directamente a las realidades percibidas sino a enunciados hipotéticos.

Los 11-12 años según Wallon y Gesell:

En contra de la concepción piagetiana, Tran-Thong (1981, p. 219) recoge que a la hora de clasificar a las personas, según su desarrollo psicológico, tanto Wallon como Gesell estiman que no se debe estudiar al niño en función de habilidades y facultades. Ya que al hacerlo se fragmenta la totalidad de la persona, y no se la trata de forma global. El niño debe ser considerado una forma unitaria, un organismo creciente y vivo (Gesell, 1943).

Este último autor realiza su clasificación de niveles de madurez a través de comportamientos. Gesell (1943) citado por Tran-Thong (1981, p. 216) señala cuatro *esferas de comportamiento* que unidas componen el *comportamiento total*, pero solo este último debe ser tenido en cuenta a la hora de la clasificación. Estas esferas son el comportamiento motor, el comportamiento de adaptación, el comportamiento verbal y el comportamiento personal y social.

Ambos autores señalan diferentes etapas de evolución mental, teniendo en cuenta que cada período no se puede delimitar tajantemente, ya que una persona puede presentar rasgos de dos estadios a la vez, existen fenómenos de cabalgamiento y de invasión.

Para Wallon (1941) cada estadio es a la vez un momento de la evolución mental y un tipo de comportamiento. A la hora de pasar de un estadio a otro se producen conflictos y crisis. Pero son precisamente los conflictos los que acentúan el crecimiento. La adaptación y acomodación de la persona al nuevo estadio es símbolo de una nueva madurez.

Además el desarrollo psíquico es discontinuo, ya que se producen oscilaciones y cambios de ritmo de dirección y nivel. Tampoco es uniforme y de igual valor, existen momentos cargados de significaciones. Por ello es difícil la clasificación dentro de un estadio u otro. Como refleja Tran-Thong (1981). Tanto Gesell como Wallon determinaron que las edades mentales no pueden sobreponerse estrictamente a las edades cronológicas.

Según Wallon (1941), los individuos con edades comprendidas entre los 11-12 años estarían finalizando el *estado categorial*, que va de los 6 a los 11 años, e iniciando el estadio de la pubertad y la adolescencia. A medida que avanza el *estado categorial* disminuye la dependencia respecto al presente y lo concreto, aumenta la capacidad de concentración y un niño puede dedicar más tiempo a una sola actividad sin distraer su atención. El estadio de la pubertad y la adolescencia se caracteriza por ser un período de crisis.

También para Gesell (1956) como señala Tran-Thong (1981, p. 238) los 11-12 años es una edad de trastornos, de tensiones y de crisis. Se producen una serie de transformaciones fisiológicas y psicológicas. En los niños las irritaciones y cóleras son frecuentes con actitudes negativas y oposicionales. Se producen a menudo cambios de humor y de conducta y surge resistencia a los padres y a las tareas impuestas. En esta etapa el niño ya tiene conceptos claros de legalidad, lealtad y justicia.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. MODELO DE TEÓRICO DE INTERVENCIÓN. LOS MODELOS DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN DE LA LENGUA ORAL

A la hora de programar tareas que favorezcan el desarrollo de la lengua oral se ha de partir de un marco teórico y centrarse en qué capacidades se quieren mejorar. La dualidad de la lengua oral, comprensión y expresión, debe quedar recogida en la programación y tendrá que haber actividades que desarrollen las dos dimensiones, ya que ambas son fundamentales en la comunicación.

Para favorecer el desarrollo de estas dos capacidades, hemos basado la propuesta de intervención en el modelo de comprensión oral de Rivers y Temperley (1978) y el modelo de expresión oral de Bygate (1987), recogidos por Cassany, Luna y Sanz (1997, pp.104-150).

Según estos modelos, a la hora de comunicarnos oralmente, ponemos en juego una serie de estrategias, microhabilidades, de comprensión y expresión. Las actividades que he propuesto están enfocadas en las microhabilidades que componen los dos modelos.

Conforme con el modelo de comprensión de Rivers y Temperley (1978), el receptor, durante una conversación, emplea una serie de estrategias para poder entender el mensaje. Estas microhabilidades son:

- Reconocer: los sonidos, las palabras y las oraciones que emite el hablante.
- Seleccionar: la información más relevante.
- Interpretar: el significado del mensaje que recibe.
- Anticipar: lo que se va a decir (precomprensión).
- Inferir: los aspectos no verbales que matizan la conversación, se expresa más de lo que se dice.
- Retener: los elementos importantes del discurso.

Las microhabilidades que componen el modelo de expresión de Bygate (1987) son:

- Planificar: el mensaje que se quiere transmitir, qué se va a decir y cómo se va a decir.
- Conducir el discurso: hacia dónde interesa, centrándolo en lo más relevante.
- Negociar el significado: de aquello que decimos con el interlocutor para favorecer la comprensión.

- Producir el texto: teniendo en cuenta al receptor, siendo preciso y autocorrigiendo el discurso.
- Aspectos no verbales: expresión a través de nuestro cuerpo y las diferentes entonaciones que damos al discurso.

Además de desarrollar las diferentes microhabilidades del alumnado, también se fomentarán una serie de actitudes que favorezcan la comunicación, siguiendo el principio de cooperación de Grice (1975) y actitudes de respeto y tolerancia (valorar las ideas de los compañeros, respetar el turno de palabra, etc.)

5.2. PAPEL DEL PROFESOR Y DEL ALUMNADO:

Como ya hemos visto, los alumnos de sexto de primaria comienzan una etapa de cambio tanto a nivel físico como psicológico, cambios que se irán haciendo más visibles en sus próximos años. Debemos tener en cuenta que estos pueden tener efectos positivos y negativos a la hora de impartir los contenidos en la clase.

Las consecuencias negativas más notables serán que estén más nerviosos, habladores y protestones de lo normal o que tengan cambios de humor. Hay que intentar ponerse en su piel, entender que están empezando un período de grandes cambios y ser condescendientes.

El nivel de madurez y el inicio de la capacidad de abstracción de los alumnos jugarán a nuestro favor. Podemos plantear actividades en las que se requiera un grado de reflexión más profundo y las actividades pueden tener un carácter más abstracto, sin necesidad de apoyarnos tanto en realidades físicas. Esto nos vendrá muy bien a la hora de realizar las tareas de carácter oral relacionadas con la expresión de sentimientos y emociones.

Asimismo, en estas edades la influencia de la escuela y la familia, que ha tenido un gran peso a lo largo de la vida de los niños, se va haciendo menor a medida que avanza la pubertad, mientras que la influencia del grupo de amigos va teniendo un mayor peso. Por ello debemos utilizar un enfoque más cercano, para que los alumnos no sientan una gran distancia al maestro. Debemos intentar comprenderlos y al mismo tiempo ofrecer explicaciones de lo que hacemos para que ellos nos comprendan.

Utilizar al alumno o los alumnos líderes en nuestro favor será ahora más importante que nunca, debido a la mayor influencia de sus semejantes. Hay que tratar de tener a los líderes de

nuestro lado, que estén implicados, para que nos ayuden y hagan más participativo al grupo-clase.

Además los alumnos ya tienen muy claro el concepto de justicia como reflejaba Tran-Thong (1981 p. 238) citando a Gesell (1956), así que tendremos que intentar ser justos y tratar a todos los alumnos por igual, siendo lo más objetivos posible. No podemos tener un nivel de exigencia excesivamente alto porque los alumnos notarían que no estamos siendo razonables y se desmotivarán y abandonarán su interés por la asignatura.

Una buena manera de motivar a los alumnos es siendo democrático y negociando con ellos. Podemos explicarles qué es lo que pretendemos hacer en cada sesión y cómo queremos hacerlo. También escucharemos sus opiniones y acogeremos las ideas y aportaciones que nos sean útiles en nuestra programación. Ellos deben notar que su participación no es en vano, que es tenida en cuenta.

Como señala Delamont (1985) las aulas han de ser “abiertas”, un espacio de comunicación y negociación dónde se anime a los alumnos a participar, y más aún si el objetivo es el desarrollo de la competencia oral. Debe existir una comunicación con los educandos, recibiendo un “feedback”, para saber cómo están acogiendo la unidad, que dificultades tienen y si están consiguiendo o no los objetivos propuestos.

No debemos olvidar que, el preparar a los alumnos para ser ciudadanos de nuestra sociedad es una de las prioridades del currículum y como docentes debemos dar ejemplo de actitudes de empatía, de respeto, democráticas y tolerantes.

A todos los parámetros aludidos atendemos en nuestra propuesta de intervención educativa.

5.3. UNIDAD DIDÁCTICA:

Arriba el telón

JUSTIFICACIÓN

En la Unidad Didáctica que se expone a continuación se han tenido en cuenta las aportaciones de las ciencias del lenguaje y de la comunicación, las condiciones del alumnado, atendiendo a su etapa evolutiva y las orientaciones didácticas y metodológicas ofrecidas por los documentos oficiales, complementadas con otras lecturas e informaciones.

De este modo, se atiende a la lengua en uso, la referencia de unidad de estudio es el texto; se toman como eje para el desarrollo de la competencia comunicativa oral, los contenidos procedimentales y se tienen en consideración los procesos que intervienen en la expresión y en la comprensión de la comunicación oral según el modelo de comprensión de Rivers y Temperley (1978) y el modelo de expresión oral de Bygate (1987), recogidos por Cassany, Luna y Sanz (1997), tal y como se indica en el cuadro que se incluye al final de la unidad.

Pretendemos realizar diversas actividades siguiendo el “Enfoque por Tareas” que converjan en la representación de una obra de teatro creada por los alumnos.

Para la elaboración de estas actividades nos hemos basado en las aportaciones de Cañas (2010) y Vallon (1984) a la hora de llevar el teatro a la escuela.

NIVEL Y TEMPORALIZACIÓN

La unidad didáctica está planteada para un curso de sexto de primaria, de aproximadamente 25 alumnos.

Consta de 8 sesiones de 55 minutos cada una.

COMPETENCIA BÁSICAS

La competencia que más se va a desarrollar durante la unidad didáctica será, evidentemente, la *competencia lingüística* y más concretamente la competencia comunicativa oral. Pero también se contribuirá al desarrollo de otras competencias:

- Interacción con el mundo físico.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.

- Autonomía e iniciativa personal.
- Aprender a aprender.
- Tratamiento de la información.

El desarrollo de estas competencias se llevará a cabo de manera global a lo largo de toda la unidad, a través del trabajo por grupos, siguiendo el Enfoque por Tareas, en un proyecto que involucrará a todo el alumnado para la creación y escenificación de una obra teatral.

METODOLOGÍA

Se propone una metodología basada en breves exposiciones teóricas, seguidas de actividades prácticas.

Fomentaremos en todo momento, la participación activa del alumnado mediante la realización de distintas actividades, expresión de las propias opiniones, negociación con el resto de compañeros del grupo, toma de decisiones, etc.

Seguiremos una metodología activa y participativa que facilite la interacción, fomente la responsabilidad sobre el aprendizaje, asegure la motivación, favorezca la modificación o adquisición de nuevas actitudes, posibilite el desarrollo de habilidades y potencie la evaluación como un proceso de retroalimentación continua.

En el desarrollo y a la finalización del tema, se propondrán a los alumnos la resolución de actividades de enseñanza-aprendizaje, que faciliten la mejor comprensión del tema propuesto.

El aprendizaje debe basarse en el saber hacer.

Proceso de enseñanza aprendizaje: papel del profesor y del alumno

El proceso de enseñanza – aprendizaje se ha programado, fundamentalmente, basándolo en la realización de una serie de actividades de aprendizaje que pretenden propiciar la iniciativa del alumno, desarrollando capacidades de comprensión, expresión, análisis, relación búsqueda y manejo de la información.

La unidad didáctica se iniciará con una lluvia de ideas para que el alumnado exprese sus conocimientos previos en torno al tema a tratar. Se tomará nota de las ideas afloradas y se tendrán en cuenta como punto de partida para la explicación de los contenidos. La explicación del profesor partirá siempre de un esquema con los contenidos y de las actividades. Y al final de la unidad se revisará el progreso de enseñanza-aprendizaje a través de un cuestionario.

También, en la primera sesión se crearán por parte de los alumnos unos “Decálogos de oro de la conversación” que servirán para fijar una serie de normas a la hora de intervenir en clase para

favorecer la comunicación, y habrá que intentar que los alumnos sigan estas reglas siempre, y más concretamente durante el desarrollo de la unidad.

El profesor asumirá el papel de facilitador de conocimiento y hará de guía fomentando la participación activa del alumno y favoreciendo, durante todo el proceso, el desarrollo de la capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo.

Los alumnos se organizarán en grupos y trabajarán de forma coordinada a lo largo del proyecto siguiendo el Enfoque por Tareas, que concluirá en la creación y escenificación de una obra teatral breve, a modo de tarea final que englobará los contenidos de toda la unidad.

Cuando no se trabaje por grupos, la disposición de los pupitres y sillas del alumnado será en forma de U, para permitir que todos los educandos puedan verse las caras, favoreciendo la comunicación.

Atención a la diversidad

Durante la mayor parte de la unidad los alumnos trabajarán por grupos, por tanto el maestro se asegurará de que aquellos alumnos que posean cualquier tipo de dificultad estén integrados y sean ayudados por el grupo. Las agrupaciones se harán de manera equilibrada y el profesor pedirá a los alumnos más aventajados del grupo que ayuden a aquellos que puedan presentar dificultades.

Además, el maestro prestará una atención más individualizada a este tipo de alumnos favoreciendo siempre su participación e intentando que haga sus aportaciones a la clase y al grupo.

OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA

El currículum de primaria recoge una serie de objetivos generales para el área de Lengua Castellana y Literatura. Ha continuación se señalan los que tienen relación con la unidad.

- Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad escolar, social y cultural, y analizarlos con sentido crítico.
- Expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada a los diferentes contextos de la actividad escolar, social y cultural, para satisfacer las necesidades de comunicación, y explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.
- Valorar la importancia del castellano como lengua española oficial del Estado y por su proyección universal, y, en particular, como lengua de cultura de nuestra Comunidad.
- Participar en diversas situaciones de comunicación, aplicando las reglas básicas de los intercambios comunicativos, tomando conciencia de los propios sentimientos, ideas, opiniones y conocimientos, y respetando los de los demás.
- Usar los medios de comunicación social, las tecnologías de la información y la comunicación, y los diferentes recursos bibliográficos, para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes.
- Utilizar las destrezas básicas de la lengua eficazmente, en la actividad escolar, tanto para buscar, recoger y procesar información, como para escribir textos propios del ámbito académico.
- Leer con fluidez y entonación adecuadas, comprendiendo distintos tipos de textos adaptados a la edad, y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.
- Utilizar la lectura como fuente de placer y de información, considerarla como un medio de aprendizaje y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria para desarrollar hábitos lectores.
- Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados en cuanto a temática y complejidad discursiva, e iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario.
- Apreciar el valor de los textos literarios populares y de autor. , en particular de las producciones castellanas y leonesas, por lo que suponen de tradición cultural.
- Usar los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso lingüístico del castellano actual para hablar y escribir de forma adecuada, coherente y correcta, cuidando la estructura del texto, la ortografía, la caligrafía, el orden y la limpieza, y para comprender textos orales y escritos.

- Analizar las propias producciones para conceptualizar los conocimientos lingüísticos adquiridos, y utilizar una terminología básica gramatical en las actividades de interpretación y composición textuales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD ;QUÉ VAMOS A APRENDER?

- Articular correctamente todos los fonemas
- Conocer la propia voz y modularla a través del ensayo de diferentes entonaciones, tonos, ritmos, pausas,...
- Participar en juegos y actividades de comunicación oral de forma desinhibida.
- Trabajar y cooperar en grupo.
- Aportar ideas y valorar las ideas aportadas por los demás a través de un proceso de negociación y respetando el turno de palabra.
- Leer y comprender textos teatrales.
- Analizar un texto dramático y los elementos básicos por los que está constituido.
- Elaborar en grupo un texto de teatro breve.
- Incorporar aspectos no verbales a un texto de teatro escrito previamente.
- Ensayar la puesta en escena de un texto de teatro.
- Representar un texto de teatro

CONTENIDOS GENERALES

- De acuerdo con el currículum de primaria los contenidos específicos que trabajaremos a lo largo de la unidad se corresponden principalmente con el Bloque 1 (Escuchar, hablar y conversar) de contenidos generales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, ya que el objetivo general de la unidad es la mejora de la competencia oral de los alumnos. Pero también se tienen en cuenta los contenidos de los demás bloques.
- Los contenidos generales referidos al Bloque 2 (Leer y escribir) y el Bloque 3 (Educación Literaria) se impartirán a través de la lectura de obras teatrales de diferentes y mediante la creación de una obra teatral.
- El Bloque 4 (Conocimiento de la lengua) se pondrá de manifiesto cuando los alumnos empleen sus sapiencias comunicativas para dialogar, negociar y comunicarse con el resto de sus compañeros de forma eficiente.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD

- Articulación correcta de todos los fonemas
- Modulación de la voz con diferentes entonaciones, tonos, ritmos, pausas,...
- Actitud de cooperación y respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
- Valoración de las ideas y opiniones expresadas por otros compañeros.
- Comprensión y producción de textos orales relacionadas con las actividades cotidianas.
- Comprensión y producción de textos escritos de carácter dramático.
- Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.
- Valoración de saber escuchar como medio para adquirir información y aprendizaje.
- Estudio y análisis de los elementos básicos de un texto dramático: estructura interna y externa, características de los personajes, lenguaje empleado,...
- Creación y memorización de textos dramáticos.
- Uso de las estrategias básicas en la producción de una obra teatral: planificación, redacción del borrador, evaluación y revisión del texto para mejorarlo.
- Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias.
- Interés por la palabra escrita y oral como fuente de comunicación.
- Valoración de obras literarias españolas de carácter dramático.
- Valoración de obras dramáticas pertenecientes a la literatura universal

SESIONES:

PRIMERA SESIÓN

En primer lugar, realizaremos un esquema de los contenidos y de las actividades que se van a llevar a cabo a lo largo de la Unidad Didáctica y a continuación, se pedirá al alumnado, colocado en forma de U, que realicen una lluvia de ideas sobre la comunicación oral para detectar sus conocimientos previos. Se irán apuntando las ideas y/o las respuestas y los resultados de la lluvia de ideas para ser comentados y valorados entre todos y nos servirán como punto de partida para indicar cuáles son las dos dimensiones de la comunicación oral y qué procesos intervienen en las mismas. Para favorecer la reflexión de los alumnos, el profesor puede lanzar una serie de preguntas a la clase que vienen recogidas en el Anexo 1 de la unidad. Esta primera parte de la sesión puede tener una duración aproximada de 20 minutos.

A continuación se dividirá la clase en cinco grupos de cinco alumnos cada uno (aproximadamente, adaptándose al número total de alumnos). La constitución de los grupos será muy importante ya que servirá durante el resto de la unidad. Por ello, se deberían hacer grupos equilibrados donde estuvieran repartidos alumnos con diferentes características, intentando que haya alumnos “líderes” en cada grupo, así como estudiantes aventajados, o creativos, o que tengan facilidad de palabra (escrita y oral). El alumnado que pueda presentar algún tipo de dificultad durante la unidad, también debería estar repartido homogéneamente intentando que estén totalmente integrados, que sean apoyados por sus compañeros y que participen igual que los demás.

Una vez constituidos los grupos, el maestro entregará a cada grupo una copia del “Decálogo de oro de la conversación” (Anexo 2 de la unidad), y explicará que a la hora de mantener una comunicación oral, los autores de ese decálogo, reflejan que es necesario seguir esas 10 reglas. A continuación se pedirá a un alumno que lea el decálogo en alto y se preguntará a los educandos si tienen dudas acerca del significado de alguna de las reglas. Una vez resueltas las dudas y sabiendo que todos los alumnos entienden las 10 normas, el profesor pedirá a cada grupo que se pongan de acuerdo para crear un “decálogo de oro de la conversación”, con sus propias palabras. Podrán seguir el que tienen como modelo, pero no podrán copiar ninguna de las oraciones. También podrán añadir otras normas que ellos consideren importantes o quitar alguna si no les parece necesaria. No es necesario que escriban exactamente 10 reglas, pueden escribir más o menos, el número es solo orientativo.

Entonces se repartirán varios folios y una cartulina a cada grupo. Los folios los usarán como borrador, y luego escribirán su “Decálogo de oro de la Conversación” en la cartulina y la adornarán con colores, dibujos o lo que quieran.

Una vez terminados los decálogos, cada grupo expondrá al resto de la clase sus normas y se hará una reflexión sobre la importancia de seguir esas normas durante una conversación. Para finalizar la sesión se pegarán los diferentes decálogos en las paredes del aula en una zona visible para los alumnos.

SEGUNDA SESIÓN

La segunda sesión se iniciará con un dictado fonético previamente preparado con palabras que contengan aquellos fonemas en los que el alumnado pueda tener dificultades en la articulación. Antes de empezar se preguntará a los alumnos por si tienen problemas a la hora de articular algún tipo de fonema o de palabra en concreto, las palabras que surjan se incluirán en el dictado que viene recogido en el Anexo 3 de la unidad. Durante el dictado el maestro ejercerá de computador fonético, es decir, dictará cada palabra una sola vez y cada vez que un alumno intente decir esa palabra, el profesor la repetirá. Mientras tanto, los alumnos irán escribiendo las palabras dictadas. Una vez terminado el ejercicio el profesor irá llamando a diferentes alumnos a la pizarra o pizarra digital. Los alumnos articularán la palabra que les corresponda y en el caso de que lo hagan mal, el profesor irá repitiendo la pronunciación de la palabra hasta que la articulación sea correcta. Una vez articulada correctamente, el alumno escribirá la palabra en la pizarra digital y se corregirá en el caso de que sea necesario. Mediante este ejercicio, que durará aproximadamente 15 minutos, los alumnos mejorarán su capacidad para articular diferentes fonemas y pondrán en funcionamiento la microhabilidad de **reconocer**.

Después los alumnos volverán a situarse con su respectivo grupo de cinco personas. El profesor escribirá en la pizarra o pizarra digital cinco títulos de obras de teatro en una columna y en otra columna varios de los personajes que aparecen en estas obras, estarán desordenadas, de forma que no concuerden personajes-obras. En el Anexo 4 viene recogida la disposición.

Cada grupo, llegando a un consenso entre sus integrantes, tendrá que decidir qué personajes corresponden a cada obra. Tendrán que fijarse en qué elementos tienen en común los títulos con los personajes. Algunos son muy evidentes como: Te pillé caperucita con abuela y lobo. Pero otros son más complicados, y los alumnos tendrán que usar su imaginación y emplear la microhabilidad de **seleccionar** para establecer las relaciones. Después, el maestro irá preguntando a cada grupo qué relaciones han establecido. En el caso de que un grupo acierte una de las relaciones, se le adjudicará a ese grupo la obra que han acertado y este dejará de hacer correlaciones. Seguidamente, otro grupo dirá las relaciones que ha establecido, excluyendo la que ya ha sido acertada, hasta que acierte una de ellas y se le conceda esa obra. Así sucesivamente, hasta que se acierten todas las relaciones y cada grupo tenga una obra

diferente.

Por otra parte el nivel de las diferentes lecturas dramatizadas no es el mismo, el “Sueño de una noche de verano” puede entrañar más dificultad que el resto así como “Fantasía en Gordolandia” puede resultar más sencilla. Por tanto, si el profesor lo cree conveniente, puede ser él el que reparta las obras entre los diferentes grupos atendiendo a las características de los mismos.

Cuando el reparto de obras haya finalizado, el maestro dará copias de la obra a cada grupo y una hoja con indicaciones para preparar una lectura dramatizada, Anexo 5. El alumnado ha de comprender los textos, señalar los personajes que intervienen y etiquetarlos a través de la descripción que se hace de los mismos, desarrollando a través de la actividad las microhabilidades de **Interpretar e inferir**

La obra, en un primer tiempo, no debe leerse por entera solo las escenas que vienen fijadas en el Anexo 6, ya que si se leyese entera llevaría mucho tiempo. Esta elección de escenas se ha hecho para que el número de personajes se adapte al número de alumnos del grupo (5 o 6 por grupo) y la duración de todas las lecturas de cada grupo sea semejante. De todos modos si sobra algún personaje, un miembro del grupo puede asumir dos personajes.

Antes de que cada grupo empiece a trabajar el profesor explicará a toda la clase:

- Tras una primera lectura rápida para identificar los personajes, tendrán que llegar a un consenso sobre quién representará a cada personaje. Se reflejará que no importa quién sea cada personaje ya que aún no se va hacer la lectura dramatizada, solo una lectura para entender el texto y analizar la situación y los personajes.
- A continuación harán una lectura comprensiva en la que cada personaje leerá su parte.
- Después tendrán que hacer una reflexión siguiendo los diferentes puntos marcados en el Anexo 5. En la reflexión tienen que ir respondiendo a cada pregunta entre todos, ayudándose los unos a los otros completando la información. Deberán describir a sus personajes, como son física y psicológicamente, y cuál es su estado de ánimo. Finalmente tienen etiquetar al personaje con un par de palabras: *niño malcriado gritón, lobo feroz enfadado, ateniense enamorado sentimental,...*

Mientras los alumnos trabajen, el profesor irá pasando grupo por grupo supervisando, ayudando y ofreciendo indicaciones.

Al final de la sesión, los integrantes de cada grupo que lo deseen se llevarán las obras a casa para terminar el resto de escenas que no se han leído en clase, con el fin de que identifiquen la estructura interna del texto (presentación, nudo y desenlace).

TERCERA SESIÓN

Al inicio de la sesión, los educandos se situarán con sus respectivos grupos y aquellos alumnos que se hayan leído en casa la obra, narrarán brevemente a su grupo toda la obra y posteriormente, en una reflexión conjunta, cada grupo señalará la estructura interna de los textos (introducción, nudo y desenlace). Mediante la narración por parte de unos alumnos y la escucha por parte del resto de integrantes del grupo se trabajarán todas las microhabilidades de **expresión y comprensión**.

A continuación, se pedirá a los alumnos que escriban en un folio un par de frases relacionadas con la vida cotidiana. Como por ejemplo: *¿Qué hay para comer?*, *¡Qué día tan nublado hace!*, *Creo que he suspendido el examen*.

Después, dentro de cada grupo, los alumnos se irán cambiando los folios y por turnos irán diciendo las frases escritas por sus compañeros asumiendo el rol de los diferentes personajes que aparecían en su obra, empleando las etiquetas respectivas de cada personaje (guardia gruñón con voz grave). Se remarcará la importancia de reflejar la actitud de los personajes, sus sentimientos en ese instante, y el tipo de voz y la forma que cada uno tiene de hablar. El maestro puede dar un par de ejemplos antes de empezar: *-¡Qué día tan nublado hace!* (con diferentes entonaciones: enfadado, triste y contento). Después los educandos se irán intercambiando los folios con frases y por turnos, respetando el turno de palabra, leerán en alto las frases de sus compañeros potenciando así las microhabilidades de **planificar y producir el texto**.

- Seguidamente, los alumnos de cada uno de los grupos leerán de forma dramatizada los textos asignados, lo que les permitirá aproximarse a la puesta en escena y a utilizar distintos tipos de expresión coordinados desarrollando tanto la **comunicación verbal como la no verbal**.

Cada uno de los integrantes del grupo interpretará un personaje. Luego, leerán las escenas varias veces dándole la entonación apropiada a cada enunciado. Cuando ya sepan dar todos los matices a la lectura y consideren que están preparados, harán la lectura dramatizada para el profesor y este hará sus respectivas aportaciones.

CUARTA Y QUINTA SESIONES:

En estas sesiones, los alumnos seguirán trabajando en los mismos grupos de cinco personas con el fin de crear un texto escrito para escenificarlo como colofón de la Unidad Didáctica. Los alumnos con el apoyo y la ayuda del profesor elaboraran un texto de teatro, tomando como referencia los textos ya examinados. El texto no debe ser excesivamente largo, sino una serie de escenas cortas que planteen un esquema de presentación, nudo y desenlace.

El maestro les pedirá primero que piensen en dónde y cuándo se desarrollará la acción y qué personajes participarán en ella. Para ayudarles se les entregará una “Guía para la creación del texto” Anexo 7.

Una vez que ya hayan construido el texto, los alumnos tendrán que plantear cómo va a ser la puesta en escena, cómo va a ser el escenario, qué elementos emplearán para la escenificación y qué gestos, movimientos y acciones harán los personajes sobre el escenario. Para ello, se servirán de otra guía que viene recogida en la “Guía para la puesta en escena” Anexo 8.

Los alumnos también tendrán que ir pensando en qué elementos escénicos van a usar durante la representación, cómo será el escenario, qué objetos habrá en él, etc. Podrán llevar materiales de casa para la construcción o podrán utilizar los ordenadores, en el caso de que haya en clase, para buscar canciones, sonidos y fotografías para proyectarlos en la pantalla digital durante la representación. En el caso de que no hubiera ordenadores en clase suficientes para cada grupo, se podría ir media sesión al aula de informática, aunque solo si los grupos han avanzado lo suficiente en la creación de la obra. En caso contrario, se permitirá a los alumnos traer las imágenes y sonidos de casa en una memoria digital.

Mientras los educandos crean sus respectivas obras, el profesor irá supervisando el trabajo de los diferentes grupos favoreciendo la participación de todos los integrantes. También irá resolviendo dudas, aportando ideas y remarcará la importancia de seguir los “Decálogos de oro de la conversación” ya creados cuando se comuniquen dentro del grupo.

De esta manera los alumnos desarrollarán su competencia comunicativa a través del ejercicio de tomar y ceder la palabra, aportar ideas y valorarlas, negociar la pertinencia de las mismas...y tomar decisiones en torno la elaboración del texto.

El texto lo representarán en clase al final de la unidad didáctica pero el resultado final no puede ser el único atractivo del proyecto. El profesor ha de brindar al alumnado la posibilidad de sentirse escritores, lo que garantiza, por una parte, la motivación y por otra, la confianza en el éxito de la representación, que no habrá de basarse de forma exclusiva en la memorización.

SEXTA SESIÓN

En esta sesión, los cinco grupos continuarán retocando y puliendo el trabajo ya esbozado para que valga la pena ser representado. Y como en la comunicación oral importa qué y cómo se dice, los grupos de uno en uno, mientras los demás siguen trabajando, representarán para el profesor el texto elaborado para que éste ofrezcan orientaciones en torno a movimientos, gestos, dicción,....

Además los alumnos continuarán preparando el decorado que van a emplear durante la obra.

SESIONES SÉPTIMAS Y OCTAVAS

Estas sesiones serán el colofón bullicioso en las que participará toda la clase y las representaciones de los diferentes grupos se llevarán a cabo.

Si algún grupo lo necesita, puede pedir ayuda a un alumno de otro grupo para que haga el cambio de diapositivas o controle la música. Se pedirá al resto de alumnos que estén en silencio y presten atención a la representación de sus compañeros.

Durante la representación el maestro hará una valoración del grupo empleando una ficha de evaluación que viene recogida en los instrumentos de evaluación.

Al final de cada representación se aplaudirá a los alumnos y se les motivará dándoles la enhorabuena. Seguidamente se hará una crítica constructiva por parte de toda la clase, incluido el grupo que acaba de representar:

- ¿Qué os ha parecido?
- ¿Qué ha sido lo que más os ha gustado?
- ¿Qué modificaríais?

Una vez que todos los grupos hayan representado y se hayan hecho las críticas de cada representación, se hará una reflexión final de la unidad con los alumnos. Aparte de hacer balance con los alumnos de manera oral, se les pasará unos cuestionarios (Anexo 9) para que valoren todo el proceso de enseñanza-aprendizaje por escrito de manera individual.

DESARROLLO DE MICROHABILIDADES DURANTE LAS SESIONES

A lo largo de la unidad, se han trabajado las diferentes microhabilidades de expresión y comprensión para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los alumnos. A continuación se establece la relación entre las actividades y las microhabilidades desarrolladas durante su ejecución.

MODELOS DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL (Rivers y Temperley, 1978; Bygate, 1987)			
HABILIDADES LINGÜÍSTICAS COMUNICACIÓN ORAL			
Relación de actividades y microhabilidades desarrolladas			
COMPRENSIÓN	MICROHABILIDAD	EXPRESIÓN	MICROHABILIDAD
<ul style="list-style-type: none"> • Dictado fonético • Relacionar texto con personajes • Comprender textos teatrales e identificar su estructura. • Escuchar la narración de una obra teatral • Conversar para elaborar un texto • Atender a las representaciones teatrales 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer • Seleccionar • Interpretar • Inferir • Reconocer e interpretar • Anticipar y retener • Interpretar y negociar con los compañeros. • Todas las microhabilidades de comprensión 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversar para elaborar un texto • Escenificar un texto • Articular frases según la caracterización de los personajes. • Narrar una obra teatral • Representar una obra teatral 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar • Tomar y ceder la palabra • Negociar la validez o no de las ideas aportadas • Planificar • Producir • Conducir el discurso • Identificar aspectos no verbales y verbales. • Todas las microhabilidades de expresión • Todas las microhabilidades de expresión

RECURSOS

Materiales comunes:

- Pizarra, cartulinas, folios, lápices de colores, pinturas, tijeras (de punta redonda), y pegamentos. (Para la creación del Decálogo de oro de la conversación)
- Sillas y mesas de los alumnos y el profesor.
- Cajas de cartón, sábanas, etc. (Para la creación de elementos escénicos)

TICS

- Pizarra digital
- Ordenador del profesor
- Ordenadores de clase o aula de informática
- Radio o casete para la reproducción de música y sonidos durante la representación (también puede usarse el ordenador del profesor)

Obras de teatro para la lectura dramatizada:

- *Se suspende la función* – Fernando Lalana (2004) Madrid: Anaya
- *Fantasia en Gordolandia* – Vicente A. Vizcaíno (1990) Madrid: Escuela Española S.A.
- *¡Te pillé, Caperucita!* – Carles Cano (2007) Madrid: Bruño
- *La caja de música* – Alfonso Zurro (2000) Madrid: Anaya
- *Sueño de una noche de verano* – William Shakespeare (versión adaptada por mi grupo de teatro)

Para guiar a los alumnos a lo largo de la unidad

- “Decálogo de oro de la conversación” de Gutiérrez et al. (2005, p. 88) (anexo 2)
- Guía para la preparación de una lectura dramatizada (anexo 5)
- Guía para la creación del texto (anexo 7)
- Guía para preparar la puesta en escena (anexo 8)
- Cuestionario sobre la unidad (anexo 9)

EVALUACIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		<i>sí</i>	<i>no</i>	<i>a veces</i>
• El alumno articula correctamente de todos los fonemas				
• El alumno modula su voz siguiendo las diferentes entonaciones, tonos, ritmos y pausas marcados por un texto				
• El alumno participa en la clase de forma desinhibida				
• El alumno trabaja y coopera en grupo respetando el turno de palabra.				
• El alumno aporta ideas y valora las aportadas por sus compañeros				
• El alumno lee y comprende textos teatrales				
• El alumno identifica los elementos básicos de un texto teatral				
• El alumno es capaz de elaborar un texto dramático con sus compañeros de grupo				
• El alumno incorpora aspectos no verbales adecuados a la representación de su personaje				
• El alumno participa y ensaya con sus compañeros				
• El alumno representa su personaje en la actuación final adecuadamente	<i>mal</i>	<i>regular</i>	<i>bien</i>	<i>muy bien</i>

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

Para llevar a cabo la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje a lo largo de toda la unidad, se empleará una reflexión conjunta de carácter oral con los alumnos al final de la última sesión, y además los alumnos rellenarán el cuestionario que viene recogido en el ANEXO, en el cual vienen recogidas una serie de preguntas acerca de qué les han parecido las diferentes actividades, que les ha resultado más fácil y más difícil, etc.

Los resultados de los cuestionarios se emplearán para hacer modificaciones en la unidad, con el fin de que la siguiente vez que se ponga en práctica resulte más eficiente y adaptada al nivel de los alumnos.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Durante toda la unidad el maestro evaluará a los alumnos a través de la observación activa en las diferentes actividades y siguiendo los criterios de evaluación, prestando especial atención a cómo se desenvuelven los alumnos dentro de sus respectivos grupos y cómo usan sus destrezas comunicativas.

También se empleará una plantilla de evaluación que viene recogida en el Anexo 10, mediante la cual se evaluará a cada grupo de manera conjunta en el momento de la representación y además a cada alumno, de forma individual, por cómo ha trabajado durante toda la unidad, cual ha sido su grado de implicación en las clases y en el grupo y cómo ha sido la representación final de su personaje.

6. CONTEXTO DEL TRABAJO

La propuesta de intervención planteada es de carácter flexible para que pueda adaptarse al centro y a las características de los alumnos podría llevarse a cabo en cualquier aula de sexto de primaria de Castilla y León ya que está enmarcada en el Decreto de currículum de Educación Primaria (B.O.C. y L. 2007).

También podría llevarse a cabo en otras comunidades aunque, debido a que los objetivos generales de la unidad han sido recogidos del currículum de Castilla y León, habría que adaptar los objetivos y contenidos al marco legislativo propio de esa comunidad.

La mayoría de los recursos materiales necesarios durante la realización de las diferentes actividades son bastante comunes y fáciles de encontrar en un aula de primaria, salvo quizás la pizarra digital. En el caso de que no se dispusiera de una pizarra digital, se podría usar la pizarra clásica en varios de los ejercicios y solo quedaría mermada la escenificación de la obra teatral mediante la proyección de fotografías de fondo. Pero aún cabría la posibilidad de elaborar diferentes elementos escénicos usando sillas, mesas, cajas de cartón, una sábana coloreada, etc.

Respecto a las características de los alumnos, la propuesta atiende a la diversidad de manera general pero quizás habría que hacer cambios en el caso de que hubiese en el aula algún alumno con un tipo de deficiencia concreta. Por ejemplo en el caso de que hubiera un alumno con una deficiencia auditiva, habría que hacer una adaptación, pactada con el especialista de Audición y Lenguaje y se llevarían a cabo una serie de medidas como; intentar que en todo momento estuviera en una posición cercana y de cara al profesor o a los integrantes de su grupo para que pudiera oír mejor y leer los labios para entender más fácilmente lo que dicen. De todos modos, cada alumno es diferente y habría que estudiar el caso en concreto para realizar las modificaciones necesarias de la propuesta de intervención.

La unidad didáctica planteada podría llevarse a cabo al inicio del curso pero no puede ser la única unidad en la que se recoja como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa oral. Durante el resto del curso, junto con las diferentes actividades que se realizasen, habría que continuar haciendo ejercicios que mejorasen las microhabilidades de expresión y comprensión de los alumnos, y siempre que se produjese una intervención en clase los alumnos tendrían que tener en cuenta el “Decálogo de oro de la conversación” y seguir las normas que ellos mismos hubiesen fijado.

Además para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos será necesario crear un buen clima en el aula en el que los educandos se sientan motivados para expresarse y realizar

diferentes aportaciones a la clase. El único modo de aprender a comunicarse es hablando y escuchando.

7. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO

Durante el período del segundo practicum, he podido llevar a cabo en el aula de sexto del colegio en el que estuve de prácticas (C.E.I.P. Pinoduro) alguna de las actividades que se reflejan en la propuesta de intervención o ejercicios relacionados con la unidad.

Una de estas actividades fue la creación de un diálogo en inglés por parte del alumnado. Los alumnos, divididos en grupos de tres, crearon una escena en la que diferentes personajes con distintas profesiones mantenían una conversación. También hicimos alguna lectura dramatizada en las clases de Lengua Castellana y Literatura.

Pude comprobar que este tipo de actividades de creación y representación, el jugar a “ser otro”, motivan mucho al alumnado. La inmensa mayoría de los alumnos estaban encantados y se esforzaban notablemente en los diferentes ejercicios. Incluso hubo varios grupos que se disfrazaron para la representación sin haber recibido ningún tipo de indicación, simplemente por intentar escenificar su escena lo mejor posible.

La valoración por parte del tutor de prácticas también fue positiva y creo que seguir esta línea de trabajo puede resultar muy interesante cuando se trata de desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, ya sea en la lengua materna o en una segunda lengua.

8. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos expuesto una propuesta de intervención educativa para el desarrollo de la lengua oral en el aula, teniendo en cuenta las diferentes disciplinas que abordan la lengua en uso y las características del alumnado en las edades para las que se plantea la unidad. Hemos intentado que las actividades fueran motivadoras para los educandos, dándoles la oportunidad de participar en la clase y permitiéndoles disponer de autonomía para que realizaran el proyecto de creación e interpretación de una obra teatral como ellos quisieran, de acuerdo con sus posibilidades, dándoles la oportunidad de sentirse escritores, creadores y actores. La propuesta está planteada desde la concepción constructivista y siguiendo el modelo de trabajo por tareas. Por tanto, la misión del profesor es ejercer de guía durante el proceso de enseñanza/aprendizaje y ayudar a los alumnos solo cuando lo necesiten, permitiendo que sean ellos los constructores de su propio conocimiento.

La enseñanza/ aprendizaje de la lengua oral puede realizarse desde otros planteamientos pero consideramos que nuestra propuesta recoge todos los elementos que intervienen en la comunicación oral, se atiende a la lengua en uso, se plantean diversas situaciones comunicativas, se fomenta la participación y autonomía de los alumnos y a través de la unidad, los educandos mejoran su competencia comunicativa de manera activa, “aprender haciendo”, a través de la práctica de la expresión y la comprensión en las diferentes actividades. Además la propuesta es abierta y flexible, susceptible de cambios para que se adapte mejor a las características de los alumnos de una clase específica.

Además, he comprobado que el tipo de actividades que juegan con la tipología teatral y la dramatización producen una gran motivación en el alumnado, ya que permiten que los alumnos se sientan creadores y actores, que jueguen con su voz y con su cuerpo y que por un tiempo dejen de ser ellos mismos y se conviertan en personajes de ficción.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, T., Roodin, P. y Gorman, B. (1990) *Psicología evolutiva* (3ª ed.) Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ausubel, D.P. (1968). Educational Psychology: A cognitive view. En Brown, H. D. (2006) *Principles of Language Learning and Teaching* (5ª ed.) Nueva York: Pearson Education ESL.
- Barnes, D. (1994) De la comunicación al currículum. En Calleja, I. (1999) *Las dos vertientes de la lengua oral en el aula: reflexiones ante un reto didáctico*. Lenguaje y textos, 13, 93-106.
- Bygate, M. (1987) Speaking. En Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998) *Enseñar lengua* (4ª ed.) Barcelona: Graó.
- Chomsky, N. (1957) Estructuras sintácticas. En Núñez Delgado, M.P. (2003) *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Chomsky, N. (1965) Aspectos de la teoría de la sintaxis. En Núñez Delgado, M.P. (2003) *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Calleja, I. (1999) Las dos vertientes de la lengua oral en el aula: reflexiones ante un reto didáctico. *Lenguaje y textos*, 13, 93-106.
- Canale, M. (1983) From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards y Smith (Eds.), *Language and communication*. Londres: Logman.
- Canale, M. y Swain, M. (1979). *Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Ontario: O.I.S.E.
- Cano, C. (2007) *¡Te pillé, Caperucita!* Madrid: Bruño.
- Cañas, J. (2010) *Y entonces, se abrió el telón*. Granada: Octaedro Andalucía.
- Cassany, D. (1989) *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

Decreto 40/2007 de 3 de Mayo por el que se establece el Curriculum de Educación Primaria de la Comunidad de Castilla y León (BOCyL 9 de mayo 2007).

Delamon, S. (1985) *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la Pragmática*. Madrid: Planeta.

Escudero, J.M. (1979) Esquemas de observación y análisis de clases. Valencia: Nau libres.

Estaire, S. (2007) *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Zaragoza: FAEA.

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

Gauquelin, F. Saber comunicarse. En Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998) *Enseñar lengua* (4ª ed.) Barcelona: Graó.

Gesell, A.L., El niño en la cultura actual. En Tran-Thong (1981) *Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva: Los sistemas de Piaget, Wallon, Gesell y Freud*. Del Río, P. (Ed.). Madrid: Aprendizaje Textos.

Gesell, A.L., El adolescente de 10 a 16 años. En Tran-Thong (1981) *Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva: Los sistemas de Piaget, Wallon, Gesell y Freud*. Del Río, P. (Ed.). Madrid: Aprendizaje Textos.

Grice, P. (1975) Las intenciones y el significado del hablante. En Valdés, L. (ed.) *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía y lenguaje*. (511-530) Madrid: Tecnos-Universidad de Murcia.

Gutiérrez Araus, M.L., Esgueva, M., Cuesta, P., Deza, A., Estévez, A., Andiñón, M.A., Y Ruiz-Va P. (2005) *Introducción a la lengua española*. Madrid: Ramón Areces.

Hymes, D., M.L., (1974) *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lalana, F. (2004) *Se suspende la función* Madrid: Anaya.

Leech, G. N. (1987). *Principios de Pragmática*. (Alcántara, F. Trad.) Logroño: Universidad de la Rioja

Levinson, S. (1983). *La Pragmática*. Barcelona: Teide.

Ley Orgánica de Educación de 3 de Mayo (2006) (B.O.E de 4 de Mayo de 2006).

- Mendoza, A., López Valero, A. y Martos Núñez, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Núñez Delgado, M.P. (2003) *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ORDEN ECI/3854/2007 del 27 de Diciembre por la que se establecen los requisitos para la profesión de maestro de Educación primaria. (B-O-E 29 de diciembre).
- Pérez Fernandez, C. (2009) La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. *Didáctica. Lengua y literatura*, 21, 297-318.
- Piaget, J. (1926) La representación del mundo en el niño. En Tran-Thong (1981) *Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva: Los sistemas de Piaget, Wallon, Gesell y Freud*. Del Río, P. (Ed.). Madrid: Aprendizaje Textos.
- Piaget, J. (1947) La psicología de la inteligencia. En Tran-Thong (1981) *Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva: Los sistemas de Piaget, Wallon, Gesell y Freud*. Del Río, P. (Ed.). Madrid: Aprendizaje Textos.
- Rivers, W.M. Y Temperley, M.S. (1978) A practical guide to the teaching of English as a second language. En Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998) *Enseñar lengua* (4ª ed.) Barcelona: Graó.
- Rogers, C. (1983). Freedom to learn for the eighties. En Brown, H. D. (2006) *Principles of Language Learning and Teaching* (5ª ed.) Nueva York: Pearson Education ESL.
- Shakespeare, W. Sueño de una noche de verano (versión adaptada por mi grupo de teatro).
- Tran-Thong (1981) *Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva: Los sistemas de Piaget, Wallon, Gesell y Freud*. Del Río, P. (Ed.). Madrid: Aprendizaje Textos.
- Vallon, C. (1984) *Práctica del Teatro para niños*. Barcelona: CEAC.
- Vizcaíno, V.A. (1990) *Fantasia en Gordolandia* Madrid: Escuela Española S.A.
- Vygotsky, L. (1962). Thought and language. En Brown, H. D. (2006) *Principles of Language Learning and Teaching* (5ª ed.) Nueva York: Pearson Education ESL.

Wallon, H. (1941) Evolución psicológica del niño. En Tran-Thong (1981) *Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva: Los sistemas de Piaget, Wallon, Gesell y Freud*. Del Río, P. (Ed.). Madrid: Aprendizaje Textos.

Wells, G. (1990) Alfabetización y charla colaborativa. En Calleja, I. (1999) Las dos vertientes de la lengua oral en el aula: reflexiones ante un reto didáctico. *Lenguaje y textos*, 13 ,93-106.

Zurro, A. (2000) *La caja de música*. Madrid: Anaya.

10. ANEXOS

ANEXO 1

PREGUNTAS PARA FAVORECER LA REFLEXIÓN SOBRE LA COMUNICACIÓN ORAL

- ¿Qué creéis que es la competencia oral? ¿O qué es ser competente oralmente?
- ¿Qué es necesario para tener una conversación satisfactoria con otra persona?
- ¿Es más importante saber expresarse correctamente o saber escuchar?
- ¿Qué es necesario para expresarse con corrección? ¿Y para comprender lo que nos dice el que nos habla?
- ¿Cómo creéis que se puede mejorar la competencia oral de una persona?
- ¿Tenemos que adaptarnos a la situación al expresarnos o podemos hablar de la misma manera siempre?
- ¿Os comunicáis de la misma manera con vuestros amigos que con vuestros padres?
- ¿Qué cosas tenemos que hacer cuando mantenemos una conversación con otra persona?
¿Son importantes los gestos o mirar a la otra persona a los ojos?

ANEXO 2

“DECÁLOGO DE ORO DE LA CONVERSACIÓN”

1. Despertar el interés del interlocutor.
2. Tener en cuenta que cada participante tiene derecho a su oportunidad (turno de protagonismo).
3. Escuchar con atención al que habla y no interrumpirle.
4. Limitar la extensión de nuestra intervención.
5. Evitar el descontrol de la cortesía en las discusiones acaloradas.
6. Evitar los silencios prolongados.
7. Controlar el lenguaje gestual corporal.
8. Manejar con precisión y concisión el lenguaje.
9. Hablar con claridad y ritmo de modo que el oyente entienda a medida que escucha.
10. Ponerse en el lugar del oyente.

(Gutiérrez, Esgueva, García-Page, Cuesta, Deza, Estévez, Andión y Ruíz-Va, 2005, p. 88)

ANEXO 3

LECTADO F3NETICO

- Exacerbar -Herbívoro -Almohada -Cacahuete -Buhardilla -Adhesivo
- Alcohol -Vehículo -Extranjero -Ensayar -Búho -Vergüenza
- Jinete -Gigante -Bóveda -Válvula -Vejiga -Observar

Además se incluirán aquellas palabras dichas por los alumnos que representen algún tipo de dificultad en la articulación.

ANEXO 4

OBRAS Y PERSONAJES

-LA CAJA DE MÚSICA

-LISANDRO, ELENA Y HERMIA

-FANTASIA EN GORDOLANDIA

-MUÑECA, NINO Y LEÓN

-SE SUSPENDE LA FUNCIÓN

-PISTOLÍN, POMPOLÍN Y
LEOCADIA

-TE PILLÉ CAPERUCITA

-SÁNCHEZ, DIRECTOR Y
ESPECTADOR

-EL SUEÑO DE UNA NOCHE DE VERANO

-LOBO, GUARDIA Y ABUELA

ANEXO 5

PREPARACIÓN ANTES DE UNA LECTURA DRAMATIZADA

- 1) Lectura por encima de las escenas: para ver qué personajes aparecen
- 2) Repartición de los personajes
- 3) Lectura en voz alta (cada alumno su parte)
- 4) Reflexión sobre la lectura:
 - a. ¿Qué ocurre en las escenas?
 - b. ¿Dónde se desarrolla la acción? *En el bosque, en un teatro, ...*
 - c. ¿Qué personajes aparecen? ¿Cómo son? ¿Cuáles son sus objetivos?
 - i. ¿Qué tipo de ser es el personaje? *Lobo, un humano actor, una muñeca bailarina, ...*
 - ii. ¿Cómo es cada personaje físicamente? *Alto, bajo, gordo delgado, ...*
 - iii. ¿Cuál puede ser su estado de ánimo o su naturaleza? *Triste, alegre, enfadado, violento, tranquilo...*
 - iv. ¿Cómo es su voz? *Grave, aguda, señorial, tímida, ...*
 - v. ¿Qué motivaciones tienen los personajes? ¿Qué quieren conseguir? *Ama a otro personaje, quiere conseguir poder, ...*
 - vi. ¿Cómo es su relación con otros personajes
- 5) Etiquetar a los personajes:
 - a. Usando dos o tres palabras que hayamos usado en la descripción:
 - *niño malcriado gritón*
 - *policía gruñon enfadado*
 - *ateniense enamorado sentimental*

ANEXO 6

OBRAS Y ESCENAS PARA LEER

LA CAJA DE MÚSICA

(El personaje de la Muñeca puede dividirse entre varios alumnos)

-Escena 1: Muñeca y Nino

-Escena 2: Muñeca y Cocolico

-Escena 3: Muñeca, Presentador y Gador

FANTASÍA EN GORDOLANDIA

-Escena 1: Narrador

-Escena 2: Pommelín y Katia

-Escena 3: Pistolín, Racanín y Leocadia

SE SUSPENDE LA FUNCIÓN

-Escena 1: Sánchez, Rodríguez, Margarita y director.

-Escena 2: Sánchez, director y Cosme.

TE PILLÉ CAPERUCITA

-Escena 1: Caperucita, Lobo, Guardia y Abuela.

-Escena 2: Caperucita, Lobo, Guardia y Gato con botas.

EL SUEÑO DE UNA NOCHE DE VERANO

-Escena 2: Lisandro, Hermia y Elena.

-Escena 5: Demetrio, Elena y Puck.

-Escena 7: Lisandro, Hermia, Demetrio, Elena y Puck.

ANEXO 7

GUÍA PARA LA CREACIÓN DEL TEXTO

- 1) ¿Dónde y cuándo se desarrolla la acción?
 - a. ¿En qué lugar ocurren los hechos?
 - b. ¿En qué época?
- 2) Personajes
 - a. ¿Qué personajes aparecen?
 - b. ¿Cómo son?
 - c. ¿Cuáles son sus objetivos?
- 3) Estructura del texto:
 - a. Presentación: los personajes aparecen en la escena e interaccionan se tiene que ir percibiendo cómo son esos personajes, qué motivaciones tienen, qué quieren conseguir, etc.
 - b. Nudo: surge algún tipo de problema o situación complicada.
 - c. Desenlace: cómo se resuelve esa situación.
- 4) Diálogos: Reflejando cómo es el personaje
 - a. Su tipo de voz: *grave, aguda, fuerte tímida.*
 - b. Su forma de hablar: *rápida, lenta, usando expresiones cultas, etc.*
 - c. Su estado de ánimo: *triste, contento, entusiasmado.*

ANEXO 8

GUÍA PARA PREPARAR LA PUESTA EN ESCENA

- 1) Entrada y salida de los personajes:
 - a. ¿Por dónde entran los personajes?
 - b. ¿Cómo entran?
 - c. ¿Por dónde salen?
 - d. ¿Cómo lo hacen?
- 2) Acciones y gestos que llevan a cabo en escena:
 - a. Reflejando lo que dice el texto.
 - b. ¿Por dónde y cómo se mueven los personajes?
 - c. ¿Cómo interactúan físicamente con otros personajes y objetos?
- 3) Decorado: una vez organizadas las escenas pensar en cómo sería el decorado.
 - a. ¿Qué elementos reflejan dónde sucede la acción?
 - b. Usar una sábana coloreada, cajas de cartón pintadas, sillas, mesas, etc.
 - c. Se pueden usar la pizarra digital, Proyección de fotografías usando PowerPoint.
- 4) Música: (en el caso de que se quiera usar), para aportar más significado a lo que se está contando, que refleja dónde está ocurriendo la acción.
 - a. Buscar sonidos y canciones en internet.
 - b. Introducirlos en la presentación De PowerPoint o grabar un disco.

Ejemplo:

Si los personajes están en una iglesia se puede usar música de monjes cantando, o si aparecen ambulancias, o coches de policía, se puede utilizar ruido de sirenas.

ANEXO 9

CUESTIONARIO SOBRE LA UNIDAD

- ¿Qué te ha parecido la unidad? ¿Qué cambiarías?

- ¿Qué es lo que más te ha gustado de lo que hemos hecho? ¿Qué ha sido lo que menos te ha gustado?

- ¿Qué ha sido lo que te ha resultado más difícil? ¿Qué es lo que te ha resultado más fácil de hacer?

- ¿Te ha gustado trabajar en grupo? ¿Qué tal te has sentido trabajando con tu grupo?

- ¿Ha surgido algún problema con algún compañero durante el proyecto?

- ¿Crees que has hecho aportaciones interesantes al grupo? ¿Qué tal crees que ha sido tu actuación final?

- ¿Qué has aprendido con esta unidad?

ANEXO 10

EVALUACIÓN DE LAS OBRAS

• Esfuerzo del grupo en la preparación de la obra	muy poco	poco	bastante	mucho
• Estructura interna y externa de la obra	mala	regular	buena	muy buena
• Calidad de los diálogos	mala	regular	buena	muy buena
• Puesta en escena	mala	regular	buena	muy buena
• Originalidad del tema	ninguna	poca	bastante	mucha
• Elementos de decorado y música empleados	ninguno	pocos	bastantes	muchos

EVALUACIÓN INDIVIDUAL DE LOS PARTICIPANTES

INTEGRANTES DEL GRUPO	PARTICIPACIÓN EN LA CLASE (0-5)	PARTICIPACIÓN EN EL GRUPO (0-5)	ACTUACIÓN (0-10)	
			VOZ (0-5)	GESTOS Y ACCIONES (0-5)

Los siguientes anexos no se encuentran en el CD, ya que son fotocopias de diferentes libros para la lectura dramatizada de las obras. Al ser fotocopias no se encuentran en formato digital pero si que aparecen en la versión impresa de este Trabajo de Fin de Grado.

ANEXO 11

Te pillé, Caperucita! – Carles Cano (2007) Madrid: Bruño

ANEXO 12

Se suspende la función – Fernando Lalana (2004) Madrid: Anaya

ANEXO 13

Sueño de una noche de verano – William Shakespeare (versión adaptada por mi grupo de teatro)

ANEXO 14

Fantasia en Gordolandia – Vicente A. Vizcaíno (1990) Madrid: Escuela Española S.A.

ANEXO 15

La caja de música – Alfonso Zurro (2000) Madrid: Anaya