



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

**“TUNE THE HARMONY”: ABORDAR LA
PROSODIA EN LAS AULAS DE INGLÉS
I A IV MEDIANTE LA OBRA DE
SHAKESPEARE**

**INFORME ACADÉMICO POR ELABORACIÓN
COMENTADA DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA
APOYAR LA DOCENCIA**

Que para obtener el título de:

**LICENCIADA EN LENGUA Y
LITERATURAS MODERNAS**

(LETRAS INGLESAS)

P R E S E N T A:

SARAHÍ ALMENDRA HERNÁNDEZ BECERRIL

Asesora: DRA. HAYDÉE SILVA OCHOA



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., junio 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Gabs, por ser *mi Rory* durante estos años.

Agradecimientos

Mi más profundo agradecimiento
a todas las personas que me ayudaron en la realización de este trabajo:

En primer lugar, a la Dra. Haydée Silva Ochoa
porque sin su acompañamiento, su apoyo y su enorme paciencia,
este trabajo no estaría terminado.

A los profesores sinodales,
Rafael Basilio, Ulises Ramírez, Ingrid Ramírez y Patricia Paredes,
por su disposición para leer y comentar este trabajo.

A los funcionarios del Colegio de Modernas quienes,
incluso fuera de horario e instalaciones,
me apoyaron con los trámites requeridos.

A mis compañeras de diplomado:
a veces esas breves charlas entre clases eran todo el empujón que necesitaba.

A mis colegas que me cedieron tiempo de sus clases
para poner en práctica las actividades propuestas;
y que también me ayudaron a pulirlas gracias a sus sugerencias y observaciones.

A los alumnos de CCH Sur con quien tuve el placer de trabajar estas actividades.

Su entusiasmo, buena disposición e interés fueron el motor de este trabajo.

A mi familia, por todo su apoyo y por no dejarme desistir.

*The language I have learn'd these forty years,
My native English, now I must forego:
And now my tongue's use is to me no more
Than an unstringed viol or a harp,
Or like a cunning instrument cased up,
Or, being open, put into his hands
That knows no touch to tune the harmony:
Within my mouth you have engaol'd my tongue*

William Shakespeare, Richard II

Introducción.....	1
Capítulo 1. Antecedentes del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	3
1.1. Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades	3
1.2. Modelo educativo y filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades	3
1.3. Perfil del estudiantado	4
1.4. Perfil del profesor de inglés	4
1.5. Programa de estudios	5
1.6. Asignaturas de Inglés	6
1.7. Libros de texto y materiales de enseñanza	6
Capítulo 2. La prosodia en el aula de inglés.....	9
2.1. Prosodia en clase de inglés como lengua extranjera.	9
2.2. Literatura en el aula.....	13
2.3. Herramientas del teatro en el aula.	14
2.4. Shakespeare en el aula.....	16
Capítulo 3. Propuesta de actividades	19
3.1. Opening activity	21
3.2. “ <i>What’s in a name?</i> ”	22
3.3. <i>Our Shakespeare</i>	24
3.4. <i>Clap this!</i>	31
3.5. <i>Discovering iambic pentameter</i>	34
3.6. <i>Shakespeare and the iambic pentameter</i>	39
3.7. <i>Shakespeare and rhythm</i>	40
3.8. <i>Pronunciation</i>	42
3.9. <i>Closing activity</i>	44
Conclusiones.....	46
Anexos	48
I. Versión 1 de la clase taller	48
II. Poster de la primera versión del taller	49
III. Ejemplos de respuesta de las encuestas a alumnos tras la primera versión del taller	50
IV. Formato de encuesta a profesores acerca de la versión final del taller	51
V. Formato de encuestas a alumnos acerca de la versión final del taller.	52
VI. Recursos sugeridos para abordar la prosodia en las aulas de Inglés I a IV.....	54
Bibliografía.....	58

Introducción

El cambio de orientación en la enseñanza de idiomas en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, ocurrido en 2009, nos permitió pasar de comprensión de lectura a cuatro habilidades, llevando a docentes y alumnos de las asignaturas de lengua a abarcar una mayor diversidad en aprendizajes y habilidades. Sin embargo, por factores diversos, aspectos prosódicos que son necesarios para lograr una comunicación efectiva rara vez son trabajados dentro del aula de inglés como segunda lengua. Si bien existe una extensa bibliografía a la que los profesores de idioma podemos recurrir, son pocos los textos que abordan la prosodia mediante el uso de la literatura. De igual manera, existe una amplia bibliografía sobre los beneficios de usar obras de Shakespeare en la enseñanza del inglés como segunda lengua, pero la mayoría se enfocan en aspectos léxicos y/o de comprensión lectora. El actual trabajo surge de mi inquietud por compaginar los conocimientos adquiridos como parte de mi formación literaria con las necesidades y los intereses de los alumnos del CCH. Dentro de estas necesidades está la de contar con un ambiente dentro de clase donde los alumnos sientan la confianza de poder explorar y desarrollar herramientas en aras de una comunicación efectiva en la lengua extranjera. Según mi experiencia con los alumnos de esta institución, una forma efectiva de hacerlo es involucrando en las planeaciones temas que a ellos les resulten familiares y atractivos, como pueden ser la literatura y la música.

Los tres objetivos de este trabajo son entonces los siguientes: proponer actividades innovadoras para trabajar a Shakespeare en el aula de inglés; sugerir actividades a los profesores que deseen abordar aspectos prosódicos dentro de sus clases; y, finalmente, dotar a los alumnos de herramientas para trabajar dichos elementos por cuenta propia, siguiendo el postulado de aprender a hacer propuesto por el Colegio.

Para tal efecto, la clase-taller aquí propuesta partirá de actividades de entrenamiento teatral y aspectos literarios con las cuales se espera vencer la inseguridad que suele presentarse en los alumnos cuando se les pide que practiquen la expresión oral dentro del aula. También se espera motivarlos al crear conexiones entre lo académico y sus vidas cotidianas.

La estructura del presente informe académico es la siguiente: en el primer capítulo presentaré un breve panorama del Colegio de Ciencias y Humanidades, comenzando por su historia, el modelo educativo, los perfiles del profesor de inglés y los alumnos, para pasar después a una breve descripción de los programas de las asignaturas de inglés y los materiales con los que se trabaja.

En el segundo capítulo, discutiré aspectos generales de la prosodia en la clase de inglés como lengua extranjera, el uso de la literatura y de herramientas del teatro para la enseñanza del inglés y, como cierre expondré las particularidades de trabajar obras de Shakespeare en el aula.

Finalmente, en el tercer capítulo haré la presentación de las actividades de la clase-taller, donde incluiré una descripción de cada actividad y de los materiales utilizados. Añadiré comentarios adicionales para el profesor que desee utilizarlas. Siguiendo esta línea, en los anexos compartiré una serie de recursos que pudieran ser de utilidad para los profesores interesados en incluir a Shakespeare dentro sus proyectos de clase.

Capítulo 1. Antecedentes del Colegio de Ciencias y Humanidades

1.1 Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades

El Colegio de Ciencias y Humanidades es uno de los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene su origen en 1971 durante la gestión del rector Pablo González Casanova, en respuesta a la creciente demanda en el ingreso al nivel medio superior y la necesidad de la Universidad de, por un lado, contar con un bachillerato que se vinculara a los estudios superiores de la Universidad y por el otro responder a la inquietud de impulsar “la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza” (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2018). Así, con la creación del Colegio, se presentó un modelo educativo centrado en el alumno, en el cual el estudiante sería formado para ser un agente activo en su educación al dotársele con herramientas que le permitieran buscar y continuar su formación académica y cultural.

En sus inicios, se contaba sólo con tres de los cinco planteles actuales: Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo; y sería hasta el año siguiente cuando Sur y Oriente abrirían sus puertas.

1.2 Modelo educativo y filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades

El Modelo del Colegio se basa en los tres siguientes postulados: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

En el caso particular de las asignaturas de inglés, entendemos y aplicamos los postulados de la siguiente manera, según lo marcado en los programas de Inglés (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016: 9).

- **Aprender a aprender:** el desarrollo de la autonomía en el alumno para adquirir conocimientos gramaticales, fonéticos y semánticos, así como la habilidad de adaptarse a situaciones surgidas de su adquisición de una lengua extranjera.
- **Aprender a hacer:** el desarrollo de habilidades que le permitan expresarse e interactuar usando una segunda lengua, como puede ser intercambiar información o contratar servicios y establecer relaciones entre su cultura de origen y la extranjera.

- **Aprender a ser:** desarrollar una conciencia sobre su cultura y la extranjera, que le permita manejarse de manera receptiva y respetuosa hacia otros. Se espera también que establezca relaciones interdisciplinarias entre otras áreas de conocimiento y la adquisición de la lengua extranjera.

1.3 Perfil del estudiantado

El Colegio nos marca que el alumno egresado debe ser un agente consciente de su proceso de aprendizaje, así como contar con las herramientas y las habilidades que le permitan lograrlo. Sin embargo, es importante notar que los alumnos que recibimos en su primer año en el Colegio, provengan de una escuela pública o privada, han sido mayoritariamente formados según el modelo educativo tradicional, en el cual el énfasis está no en el alumno, sino en los contenidos. Por ello, el cambio a un modelo en el que ellos son el centro y en el cual se les pide que sean agentes responsables de su propio aprendizaje les resulta complicado y tardan en adaptarse a él. Además, los estudiantes de bachillerato son adolescentes entre 14 y 18 años, que se encuentran en proceso de construcción de su identidad y que, por tanto, suelen estar más enfocados a sus intereses personales que a los académicos.

1.4 Perfil del profesor de inglés

La figura del profesor es un elemento clave en el modelo del Colegio, pues funge como mediador entre el conocimiento y el aprendiente. El Colegio busca que los profesores que integran la planta docente cuenten con una sólida formación, y es así que uno de los requisitos indispensables es que el profesor aspirante cuente con un título universitario en un área afín a la que pretende impartir. Con ese fin, el Colegio cuenta con el *Perfil Profesiográfico*, un documento donde se enlistan las carreras de origen de los profesores que desean ocupar una plaza dentro del Colegio. En el caso específico de los profesores que desean impartir alguna de las asignaturas de inglés, el *Perfil Profesiográfico* nos marca que deben provenir de las carreras de Enseñanza de Inglés, impartida en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán; Lengua y Literaturas Modernas Inglesas, impartida en la Facultad de Filosofía y Letras, o Enseñanza del Inglés Como Lengua Extranjera en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Sin embargo, dicho documento señala que también es posible que anglófonos con título universitario y profesores que se hayan formado en una

licenciatura afín, como lo son Letras Hispánicas, Lengua y Literaturas Hispánicas y Lingüística, se integren a la planta, siempre y cuando certifiquen haber aprobado el Curso de Formación de Profesores que imparte la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción o bien, los exámenes de la Comisión especial de Lenguas Extranjeras del Consejo Académico del Área de las Humanidades de las Artes (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2008: 9).

La gran mayoría de los profesores activos en el Colegio son egresados de una licenciatura de la Universidad (69%) y en lo que refiere a los docentes de inglés, tres cuartas partes de estos se formaron en alguna de las tres carreras marcadas en el perfil profesiográfico: Enseñanza del Inglés (54.9%), Enseñanza del inglés como lengua extranjera (0.3%) y Lengua y literatura modernas inglesas (20.3%). Un porcentaje menor de profesores cuenta con la constancia de certificación expedida por la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (20.3%). El resto del profesorado tiene una formación distinta a las propuestas en el perfil profesiográfico, entre las cuales se encuentran las siguientes: Administración, Biología, Ciencias de la comunicación, Cirujano dentista, Derecho, Psicología, Pedagogía y Relaciones internacionales (UNAM, 2011: 111).

Como lo reflejan los datos anteriores, los profesores de inglés en activo en el Colegio contamos con una variada formación que, si bien puede tener sus ventajas, también explica las carencias que pueden llegar a aparecer al momento de trabajar con los programas y el modelo propuesto por el Colegio.

1.5 Programa de estudios

El Primer Acercamiento a los Programas de Inglés I y III fue aprobado por el Consejo Técnico del Colegio en 2010 y el Primer Acercamiento a los Programas de Inglés I-IV en enero de 2011. Durante un año se trabajaron ambos documentos y se consideraron tanto las propuestas de retroalimentación emitidas por los profesores durante los cursos intersemestrales e interanuales, como las de los grupos de trabajo de los profesores que integraron el Seminario central para la elaboración y seguimiento de los programas, adscritos al Consejo Académico de Idiomas, a la Comisión de Planes y Programas de Estudio del Consejo Técnico y a la Coordinación General de Lenguas. Así, en 2012, se presentó el Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés. La elaboración del Programa

de Inglés I-IV, presentado en 2016, parte a su vez de lo propuesto al Segundo Acercamiento y es el documento vigente de referencia en 2020 (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016: 6).

1.6 Asignaturas de Inglés

Durante su primer año de estudios de bachillerato, los alumnos tienen la opción de elegir entre alguna de las dos lenguas que se imparten de manera curricular en el Colegio: francés o inglés. El idioma que eligen a su ingreso, lo cursarán durante los primeros cuatro semestres.

En el caso del plantel Sur, en específico, uno de los primeros obstáculos a los que nos enfrentamos los profesores que impartimos Inglés I se relaciona con la gran diversidad en la formación lingüística que poseen los alumnos de recién ingreso. Si bien contamos con un gran porcentaje de principiantes y *false beginners* (“falsos principiantes”, con ciertas nociones básicas), también hay un amplio número de alumnos provenientes de escuelas particulares quienes, en su mayoría, poseen un alto nivel de inglés. En número cada vez mayor en cada generación entrante, ingresan también alumnos con certificaciones. En años recientes incluso, los alumnos no sólo cuentan con certificaciones en el idioma inglés, sino también en francés, lo que complica y retrasa aún más el proceso de selección de idiomas de los alumnos. Ello dificulta el desarrollo de clase desde las primeras semanas del semestre.

Resulta evidente que es necesario atender esta problemática para, por un lado, no afectar el desarrollo de clase del resto de la población estudiantil que recibimos, y por otro, para poder atender los intereses de los alumnos que cuentan con altos niveles en ambos idiomas, a los que se les puede apoyar de maneras alternas a fin de que puedan seguir preparándose para sus estudios universitarios.

1.7 Libros de texto y materiales de enseñanza

En los años anteriores al cambio a las cuatro habilidades existía un amplio catálogo de materiales, elaborados por profesores, que se ajustaban a los aprendizajes esperados en cada una de las asignaturas de Inglés. Sin embargo, al darse el cambio de orientación en 2010, se

recurrió a trabajar con materiales comerciales, los cuales son pre-seleccionados desde la Jefatura de Inglés, responsables cada año de revisar y seleccionar los materiales a fin de proponer un catálogo de materiales dentro del cual cada profesor puede elegir, de acuerdo con el nivel y las características de su clase.

Si bien dichos materiales nos sirven como apoyo a las clases, presentan el inconveniente de no cubrir en su totalidad los contenidos del programa. Además, no están diseñados con el enfoque didáctico propuesto en los programas de Inglés para el CCH, en los que se retoma el Enfoque Comunicativo y Accional.

Los profesores de inglés del CCH Sur trabajaron este año principalmente con cuatro manuales comerciales:

- Latham-Koenig *et al.*, 2013, *American English File*, Oxford, Oxford University Press;
- Puchta *et al.*, 2016, *American Think 1*. Cambridge, Cambridge University Press;
- Saslow, J. & Ascher, A., 2015, *Top Notch Fundamentals*. Londres, Pearson Education.
- Mitchell, H.Q. & Malkogianni, M. (2014) *The English Hub*. Londres, MM Publications

Al hacer una revisión de estos libros, encontré que aquellos que abordan elementos prosódicos suelen contener sólo dos tipos de ejercicios: aquellos que requieren marcar la sílaba tónica de las palabras, y aquellos para identificar la entonación ascendente o descendente en un listado de frases (en ocasiones, con ayuda de un audio).

A partir de la presentación de los programas en 2016, algunos grupos de trabajo han elaborado materiales. Así, existen propuestas de libros para las asignaturas de Inglés I, Inglés II e Inglés III, además de los paquetes didácticos que, de manera individual o grupal, elaboran los profesores para trabajar únicamente con sus grupos. Sin embargo, los materiales con estas características siguen siendo pocos y, en algunos casos, tienen las mismas características que los libros comerciales, salvo por un mayor apego a los contenidos de los programas institucionales.

Además de estos materiales, tanto profesores y alumnos tenemos acceso a los que se encuentran en biblioteca, en mediateca y en los laboratorios. En estos últimos espacios, destacan los materiales en línea y plataformas, ya sean comerciales como *Tell Me More*, ya sean, elaborados por profesores del Colegio, como en el caso del *Portal de English Media*. Si bien el conjunto de todos estos materiales nos permite llevar a cabo nuestras clases y/o las complementa según las necesidades de nuestros alumnos, la realidad es que nos limita al intentar trabajar la asignatura desde la perspectiva propuesta en el programa: como una materia que “contribuye con el desarrollo de la interdisciplina” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016: 6).

Todos los elementos anteriores inciden en el trabajo que realizan (o no) en el aula los profesores para abordar cuestiones prosódicas. Éstas serán el tema del siguiente capítulo.

Capítulo 2. La prosodia en el aula de inglés

2.1. Prosodia en clase de inglés como lengua extranjera.

La prosodia, como parte de la fonología, abarca todos los elementos suprasegmentales involucrados en el acto del habla: acento, ritmo, tono, melodía, velocidad del habla, entonación y pausas; con ayuda de estos elementos los hablantes logramos transmitir, además de significado, emoción e intención. Errores o variaciones en cualquiera de estos elementos pueden afectar la emisión-recepción del mensaje. He ahí la importancia de que los profesores estén conscientes de la relevancia de estos elementos en el proceso de adquisición de una segunda lengua y de que compartan esa percepción con los alumnos. Sin embargo, como mencionan Akerberg *et al.* en su libro *La enseñanza de la pronunciación: “La didáctica de la prosodia en L2 se ha visto desplazada y, en muchas ocasiones, olvidada en diversos programas institucionales, en los materiales didácticos y en la práctica docente”* (2015: 105).

Durante la aplicación de las actividades propuestas en este trabajo con grupos a cargo de colegas, tanto éstos como sus alumnos compartieron conmigo algunas de sus experiencias e inquietudes respecto a la prosodia. A partir de esa interacción, rescato que los motivos por los cuales los profesores ocupan poco o nada de su tiempo de clase para trabajar estos aspectos con los alumnos son diversos: no cuentan con el tiempo suficiente dentro del curso; creen que los alumnos notarán y adquirirán esos elementos por propia cuenta o por repetición; los materiales de apoyo con los que trabajan no contienen ejercicios al respecto; o bien, consideran carecer de la preparación para abordarlos en clase. En el caso de los alumnos, en específico los adolescentes, las razones pueden ser inseguridad para expresarse en la lengua extranjera; pena al reproducir ciertos sonidos o ritmos; o bien, como he mencionado con anterioridad, el caso de que sus profesores no lo trabajen en clase y no estén al tanto de la relevancia de estos elementos.

Para el estudio de la prosodia en la enseñanza de una lengua extranjera, Akerberg agrupa los elementos suprasegmentales en tres principales fenómenos: la entonación, la acentuación y el ritmo (2015: 108), por lo que a continuación describiré brevemente cada uno de ellos, así como ejemplos y particularidades para la enseñanza de una lengua.

Entonación

A fin de distinguirla del tono, nos referimos a la entonación como “un concepto abstracto que se refiere al estudio lingüístico de los cambios melódicos provocados por los cambios de tono, y más propiamente dicho, de la frecuencia fundamental de los enunciados. La entonación se encarga de estudiar las funciones que tienen las variaciones melódicas en el habla, los significados que transmiten y cómo se estructuran en la lengua” (Akerberg, 2015: 115).

De acuerdo con esto, explica Akerberg, estudiosos de la prosodia clasifican las funciones de la entonación en tres tipos: la modal, con la cual se indica el sentido de la oración (declarativa o interrogativa), como puede notarse en los siguientes ejemplos: “*Did you like it?*” (↗) o “*I worked on Monday*” (↘); la demarcativa, con la cual se agrupan las palabras o sílabas en unidades prosódicas, como cuando decimos un número de teléfono; y la discursiva, con la cual se señala la información que se enfatiza frente a otra, por ejemplo, en la oración: “*Students who live far from school, arrive late*”.

Acentuación

Resulta necesario comenzar por distinguir entre dos tipos de acento: el tónico “que da cuenta de la prominencia silábica que es realizada por algún gesto articulatorio”, y el léxico: “que corresponde a la propiedad métrica que tienen ciertas sílabas de las palabras (o de las oraciones)” (Akerberg, 2015: 113). Por tanto, aunque una sílaba cuente con acento léxico, ésta puede ser o no pronunciada con acento tónico.

La principal función de la acentuación dentro la enseñanza de una segunda lengua consiste en permitir distinguir diferentes significados de una misma palabra. Por ejemplo, en inglés, la palabra *content* cuenta con dos acepciones, dependiendo de la sílaba donde recaiga la prominencia: *CON-tent* (contenido) o *con-TENT* (satisfecho).

Una segunda función consiste en contrastar y así aclarar información previamente dada, como puede notarse en la siguiente oración: “*I want the blue one, not the red one*”. O bien, la de poner énfasis en la información que se desea resaltar, por ejemplo: “*There is a cat in the garden*” o “*There is a cat in the garden*”. En estos ejemplos, palabras como “*blue*”, “*red*” o “*cat*” carecen de un acento predeterminado en inglés. Sin embargo, dado

que la función en estos dos casos es de puntualizar el mensaje comunicativo al contrastar “blue” con “red” y “cat” con “garden”, dichas palabras se producen con una prominencia silábica.

Ritmo

Entendemos como ritmo “una sucesión de elementos (acústicos o visuales) en intervalos de tiempo regulares” (Akerberg, 2015: 137). En el caso de las lenguas, se considera que el ritmo está construido a partir de la alternancia de sílabas acentuadas y sílabas no acentuadas. Dado que, en la poesía, estos patrones son estudiados por la métrica, esta última ha sido frecuentemente adoptada para el estudio del ritmo en las lenguas. Partiendo de este postulado, que retomaré en la propuesta de actividades, “se ha considerado que el inglés es una lengua rítmicamente yámbica” (Akerberg, 2015: 140), es decir, que cuenta con un patrón compuesto por una sílaba tónica (*stressed syllable*) seguida por una sílaba átona (*unstressed syllable*). A partir de tal postulado, los estudiosos de la prosodia clasifican las lenguas en dos grupos: las acentualmente acompasadas, como el inglés; y las silábicamente acompasadas, como es el caso del español (2015: 141). A este respecto, la principal diferencia entre ambas lenguas radica en que, mientras que en el inglés las sílabas inacentuadas que se hallan entre las acentuadas pueden reducirse o alargarse con el fin de mantener una misma duración (al ser pronunciadas), en el español esto no sucede. Un ejemplo de esto lo encontramos en el caso del sonido *schwa*, inexistente en español, pero bastante común en el caso del inglés, el cual consiste en recortar sílabas átonas con el fin de mantener el ritmo.

Esta diferencia entre ambas lenguas puede verse también de manera clara con los siguientes enunciados:

Español

Las	lla	ves	es	tán	en	la	ca	ma.
/	•	/	/	•	/	/	•	/

Inglés

•	•	•
The CATS have	CHASED	MICE
The CATS will	CHASE the	MICE
The CATS could have been	CHASing the	MICE

Resulta entonces necesario que, como profesores, seamos conscientes de estas diferencias entre lenguas, ya que, según Akerberg, la ausencia o presencia de ciertos elementos prosódicos en la lengua de origen y la lengua meta, o la diferencia de funciones de estos elementos en ambas lenguas, pueden complicar el aprendizaje de una segunda lengua (2015: 167).

Finalmente, al enseñar prosodia, Akerberg (2015: 183) recomienda que se tengan en consideración los siguientes puntos:

- 1) Los ejercicios de prosodia deben realizarse desde niveles básicos.
- 2) Las actividades deben ser sencillas.
- 3) Las actividades deben incluir interacciones orales.
- 4) El diseño de las actividades debe realizarse tomando en cuenta la comprensión oral y la pronunciación de sonidos o segmentos.
- 5) Las actividades deben ser variadas.

Los profesores que deseamos comenzar a diseñar actividades para la enseñanza de la prosodia podemos tomar como base estas recomendaciones de Akerberg, dado que nuestra experiencia y la de nuestros alumnos en este campo es aún limitada, ayudándonos del uso de otros elementos como, en mi caso, el de la literatura. Sin embargo, para lograr conjuntar ambos, es necesario también discutir también cuál es el caso particular de la literatura en la enseñanza de idiomas e identificar pistas que puedan orientarnos para su integración en el diseño de nuestras actividades. Estos aspectos serán mencionados a continuación.

2.2. Literatura en el aula

Tal como sucede con la enseñanza de la prosodia, los profesores de lengua no acostumbran introducir el uso de textos literarios dentro de su clase de inglés. Las razones de esta ausencia suelen ser similares a las citadas en el caso de la prosodia: se cree que “se debe ser un experto”, que “debe tratarse de alta literatura”, que “es muy complicada para los alumnos”, y que “no hay tiempo suficiente” como señalan en el artículo *Get lit up: literature as a teacher’s best friend*. (O’Connell, s.f.). En el caso del CCH Sur, esto cobra tintes distintos, pues como ya mencioné en el capítulo primero, un gran porcentaje de profesores activos de inglés cuentan con una formación literaria; están por lo tanto preparados para incluir la literatura dentro de su programa. Recordemos los aportes que conlleva el incorporarla a nuestras clases:

- 1) Se trata de material auténtico. El enfoque comunicativo adoptado en los programas de la materia propone preparar al alumno para sostener una comunicación real “no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita con otros hablantes de la lengua extranjera, con este propósito, se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos...” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2015: 90). Además, como señala Lindsay Clanfield (s.f.): las habilidades que desarrollen los alumnos al enfrentarse con vocabulario desconocido en estos textos, les serán de utilidad fuera de clase.
- 2) Existe una amplia variedad de géneros que permiten responder a las necesidades variadas de los alumnos y nuestras, y ayudan a no caer en lo rutinario.
- 3) La literatura sirve de apoyo cultural. Como profesores de lengua, no buscamos únicamente que los alumnos desarrollen sus habilidades comunicativas, también creemos necesario acercarlos a las culturas de la lengua que estudian y que establezcan relaciones entre éstas y la propia.
- 4) La literatura puede motivar a los estudiantes, sobre todo si seleccionamos textos y actividades que resulten de interés para nuestro grupo.

Para poder sacar el mayor provecho de este recurso, Duff and Maley proponen que evaluemos los textos por trabajar de acuerdo con el nivel de la clase, el interés que los alumnos puedan tener sobre el tema/autor, el tiempo que se le dedicará a la actividad dentro

de clase, así como la preparación previa que tendremos que realizar los profesores en elaboración de materiales e investigación (Duff & Maley, 2007). Recomiendan, además, tener en consideración variar, por un lado, la complejidad de los textos, la cual puede deberse a aspectos lingüísticos, culturales, conceptuales, o bien de extensión. De igual manera, piden una variación en las actividades, por lo cual sugieren los siguientes niveles:

- Nivel 1. Texto sencillo + tarea con nivel bajo de complejidad.
- Nivel 2. Texto sencillo + tarea de complejidad más demandante.
- Nivel 3. Texto difícil + tarea con nivel bajo de complejidad.
- Nivel 4. Texto difícil + tarea de complejidad más demandante. (Duff & Maley, 2007: 5)

Ahora que hemos discutido el punto de partida para la enseñanza de la prosodia y la integración de la literatura a nuestras clases de lengua, nos resta por revisar de qué manera el teatro puede apoyar nuestra labor docente.

2.3. Herramientas del teatro en el aula

Para el actor, uno de los elementos principales es la voz, pues es uno de los medios gracias a los cuales interactúa con el espectador. Cicely Berry, en su libro *Voice and the Actor* (1973:7-9) enlista cuatro factores involucrados en el uso de la voz:

- 1) Entorno. Nuestra habla particular se ve influida por aquella de los miembros de los círculos sociales en los que crecimos y nos desenvolvemos pues, nos dice Berry, se trata de un proceso imitativo.
- 2) Escucha. Se trata de la habilidad para percibir los sonidos producidos por otros, en la cual algunos son capaces de percibir un mayor espectro de notas.
- 3) Habilidad física. Se refiere al desarrollo de los músculos involucrados en el habla. Berry sostiene que la resistencia a comunicarse afecta a su vez la acción física del habla.
- 4) Personalidad. La mezcla de los tres factores anteriores es lo que crea nuestra voz y nuestra habla particulares.

Si bien Berry (1973) se refiere al contexto específico de los actores, nosotros como profesores podemos percibir las conexiones con nuestro ámbito. La producción oral, en

nuestro caso, es una de las habilidades por trabajar. Durante su desarrollo encontramos que el contexto social y académico de nuestros alumnos influirá en el uso que hagan de ella. De igual manera, trabajamos con alumnos que poseen una mayor o menor habilidad en la comprensión auditiva y con alumnos a los que les es más fácil imitar o reproducir ciertos sonidos no existentes en nuestra lengua. La suma de esto es lo que percibimos en el éxito de nuestros alumnos para comunicarse en la segunda lengua.

Si a lo anterior le agregamos que el enfoque didáctico adoptado por el Colegio nos marca en la función del alumno que éste “se concibe como un agente activo que construye el conocimiento en contacto directo con el objeto de estudio” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2015:14) y que, de acuerdo con el enfoque comunicativo, “se alienta a que el alumno interactúe con otros para fomentar un flujo de lengua y maximizar el tiempo de habla por parte de éste” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2015:15), tendríamos suficiente justificación para vincular el teatro con la enseñanza de una segunda lengua. Sin embargo, en mi experiencia al trabajar estas actividades, hay dos aspectos más que merecen la pena ser mencionados: la motivación y el ambiente propicio que se crea para el aprendizaje.

Al realizar con los alumnos actividades que les requieren percibir y explorar con su cuerpo, sobre todo en aquellas que son de manera grupal o en equipos, estamos trabajando con ellos la disciplina, la concentración y la cooperación, pues los participantes necesitan estar atentos, escucharse los unos a los otros y estar en un continuo intercambio de información, lo cual crea un ambiente que nos permite a los profesores llevar a cabo de manera idónea las actividades planeadas.

Respecto a la motivación, basta recordar que “el término motivación se deriva del verbo latino *movere*, que significa ‘moverse’, ‘ponerse en movimiento’ o ‘estar listo para la acción’” (Díaz Barriga, 2004: 67). Al trabajar de manera activa con el cuerpo en una clase de inglés se activa, primeramente, la curiosidad del alumno, pero también se mantiene su interés. En efecto, al tratarse de actividades kinestésicas, el ritmo no es monótono, sino que se mantiene en constante cambio. Finalmente, dado que la mayoría de las actividades provenientes del drama requieren ser colaborativas, se logra “reducir el énfasis en la competencia destructiva entre alumnos o el individualismo” y en cambio se “fomenta la

participación en los grupos de trabajo” (Díaz Barriga, 2004: 89-90), eliminando así la ansiedad que por lo general sienten nuestros alumnos en la clase de idioma y en especial al pedirles que trabajen en la habilidad de expresión oral.

Con estas consideraciones en mente, el siguiente subcapítulo estará aterrizado al caso específico de las obras teatrales de Shakespeare.

2.4. Shakespeare en el aula

La primera pregunta que se hace el docente que trata de integrar textos literarios a su programa de inglés como lengua extranjera es “¿por qué?” ¿Por qué un autor o texto en específico y no otro? ¿Por qué integrar un texto literario a un programa de adquisición de lengua? En el caso de Shakespeare, las respuestas parecieran obvias: no sólo es considerado el mayor representante de la lengua inglesa, sino que en sus textos tenemos presentes una variedad de elementos culturales dignos de trabajar en clase de una lengua extranjera. Rex Gibson, en su libro *Teaching Shakespeare* (1998: 2-6), nos presenta algunos de estos elementos y hace una breve descripción de cada uno:

- Temas familiares y de interés para el alumno

En los textos de Shakespeare, los alumnos encuentran temas cercanos a sus propias preocupaciones, intereses y emociones. Aunque los textos estén situados en una época distinta a la actual, los alumnos llegan a sentirse identificados con las temáticas y las emociones tratadas: traición, amor, odio, celos, etc.

- Lenguaje

En los textos de Shakespeare, encontramos una precisión que muestra el interés que el autor daba al lenguaje. Sus obras resultan la fuente ideal para el desarrollo lingüístico de los estudiantes.

- Desarrollo personal del alumno

Además del claro aprendizaje que los alumnos pueden adquirir sobre aspectos culturales y lingüísticos a partir de los textos de Shakespeare, el trabajar esas obras permite un crecimiento personal en los alumnos, en aspectos relacionados a la autoestima y la creatividad.

- Otridad

Además de temas y conflictos que nos son familiares, la obra de Shakespeare presenta la otridad en personajes, lugares y lenguaje que permite al docente expandir los horizontes culturales de los estudiantes.

Para aprovechar las ventajas señaladas por Gibson (1998), es esencial tener en cuenta que la enseñanza de Shakespeare debe ser activa y centrada en el estudiante. Sin embargo, en la práctica, esto pocas veces sucede.

Como experiencia particular, la reacción inicial de los alumnos al trabajar con Shakespeare es de hastío o hartazgo. La carga emocional que trae para ellos es, por lo general, de aburrimiento, principalmente por la forma en que les ha tocado abordarlo con anterioridad en clases; o, en pocos casos, por la idea que se han formado a partir de lo que conocen de él. Por este motivo, es importante recordar que, como cualquier estudioso de la enseñanza de Shakespeare señala, sus textos, al ser obras teatrales, fueron creados no para ser leídos, sino para ser actuados, vistos y escuchados.

Con este fin, cualquier docente que pretenda incluir a Shakespeare en el currículo, debe tomar en cuenta los principios que Gibson enlista (1998:7-25), cuando dice que la enseñanza basada en la obra de Shakespeare debe ser:

- Centrada en el estudiante
- Física
- Exploratoria
- Social
- Disfrutable

Respecto al primer principio, y como ya fuera mencionado en el capítulo primero, el modelo del CCH nos marca que es el alumno en quien debe centrarse la enseñanza-aprendizaje. Procurar actividades basadas en este principio permite que el alumno “descubra” por sí mismo la obra de Shakespeare, lo cual evita que los alumnos encuentren tedioso trabajar con sus textos.

En cuanto a los principios que marcan que la enseñanza debe ser “física” y “exploratoria”, vale la pena enfatizar una vez más el objetivo de Shakespeare para escribir

sus textos: éstos tenían como finalidad ser representados, por lo que, permitir que los alumnos los experimenten, en lugar de sólo leerlos, crea un espacio dentro de la clase donde los alumnos son capaces de explorar el lenguaje y descubrir significados a partir de su experiencia corporal. Berry, a partir de su trabajo con estudiantes ingleses entre 15 y 18 años, nos dice que la comprensión de las historias de Shakespeare no debe limitarse a una lectura e interpretación literal de sus textos, pues entonces “*we engage only our minds and do not allow our imaginations to also be engaged, alert and active. We talk about the images but do not let the images affect us.*”¹ (Berry, 2004: 9) pues, nos dice, el caso de Shakespeare es único, ya que “*he wrote the spoken word. He somehow captured the very essence of people’s need to speak their thoughts. There is something in the sound of his language that contains meaning*”² (Berry, 2004: 8) y, por tanto, a fin de lograr una comprensión más completa, es fundamental escucharlo y experimentarlo.

Finalmente, respecto a lo “social” y “disfrutable” de que habla Gibson, trabajar textos teatrales brinda el espacio para que los alumnos desarrollen la cooperación entre ellos. Hacer uso de actividades en las cuales es esencial que los alumnos se escuchen unos a otros para lograr el objetivo marcado, los obliga a hacer uso de las fortalezas de cada uno de los miembros de su equipo. Si, además, al utilizar textos de Shakespeare, les solicitamos explorarlos de manera activa, los alumnos llegarán a disfrutarlo y a vincularlo con intereses propios.

En este capítulo he dado ya una breve descripción de los cuatro elementos de los que partirá mi propuesta de actividades, así como los puntos a considerar al momento de abordar cada uno de ellos. Mi principal objetivo será presentar una serie de actividades que permita a los profesores incluir la enseñanza de la prosodia en sus clases, así como aprovechar la formación académica con la que cuenta la gran parte de la planta de profesores de idiomas que laboran en el plantel Sur. Por esa razón, las actividades se apoyarán tanto en el uso de textos dramáticos de Shakespeare como en el Modelo propuesto por el Colegio y sus postulados.

¹ “Empleamos sólo nuestras mentes y no permitimos que nuestra imaginación también esté involucrada, alerta y activa. Hablamos de las imágenes, pero no dejamos que éstas nos afecten”. (Salvo indicación contraria, la traducción es mía).

² “Él plasmó la palabra hablada. De alguna forma capturó la esencia de la necesidad de la gente de expresar sus pensamientos. Hay algo en el sonido de sus palabras que contiene significado”.

Capítulo 3. Propuesta de actividades

Con el fin de ilustrar lo discutido en el capítulo anterior respecto a la incorporación de la literatura y de herramientas teatrales en la clase de inglés como segunda lengua con énfasis en la obra de Shakespeare, presento la siguiente propuesta de actividades a través de las cuales busco que los profesores contemos con una serie de ejercicios dinámicos para trabajar elementos prosódicos con nuestros alumnos de bachillerato.

La versión que presento en este trabajo deriva de un trabajo previo que desarrollé en 2016 para conmemorar los 400 años del fallecimiento de Shakespeare. Desde entonces, ha sido puesto en práctica con grupos a los que he atendido, pero también con grupos de colegas y como taller en la Mediateca de CCH Sur. Aunque la mayoría de las veces lo he impartido yo, conté también con la oportunidad de que un asistente de profesor británico lo impartiera como taller durante su estancia en nuestro plantel. Por tanto, las modificaciones que he hecho durante este proceso responden a la retroalimentación de los alumnos, colegas y del asistente.

La actividad 1 pretende que el alumno conozca el objetivo general de las actividades a realizar y pueda formar sus expectativas sobre el tema y la relevancia del trabajo. La segunda actividad tiene como finalidad primordial activar los conocimientos previos de los alumnos en cuanto a la separación de sílabas, lo cual les permitirá a su vez distinguir similitudes y diferencias entre el español y el inglés. Sin embargo, es también en esta actividad donde introducimos a Shakespeare mediante la división de su nombre en sílabas. Esto da pie a la tercera actividad, cuyo objetivo es que los alumnos descubran la presencia de Shakespeare en los tiempos actuales (y en el contexto de ellos en específico), pero donde también se les brindarán unos breves datos sobre la relevancia del dramaturgo para la lengua inglesa. De la actividad 4 a la actividad 7, los alumnos exploran el pentámetro yámbico en los versos de Shakespeare; sin embargo, cabe resaltar que la transición entre una actividad y otra responde a mi interés de no saturar a los alumnos con lo que ellos podrían considerar una clase teórica y de permitirles pasar de una a otra sin que se sientan abrumados. En la actividad 8 aterrizamos lo trabajado con anterioridad en cuanto al contexto específico de la clase de inglés. Finalmente, en la actividad de cierre, los

alumnos reflexionan como la trascendencia de lo estudiado y las formas en que pueden ellos trabajarlo de manera autónoma, siguiendo el Modelo del Colegio.

A pesar de que algunas de las actividades podrían ser presentadas de manera independiente, en su conjunto brinda una secuencia completa, por lo que se recomienda no trabajarlas de manera aislada.

La ficha de cada actividad inicia señalando el objetivo por alcanzar, la duración, el tipo de actividad y los materiales utilizados. Además de la descripción de los pasos a seguir en cada una de ellas, busqué incluir apoyo visual que permita al profesor hacerse de una idea más clara de la puesta en práctica de la actividad. Por último, cierro cada actividad con una serie de observaciones que podrían serle de utilidad al profesor que desee llevar a cabo los ejercicios. Tales comentarios surgen de mi experiencia al trabajar lo propuesto en este informe.

3.1. Opening activity



Conocer el objetivo general del taller.



Grupal.



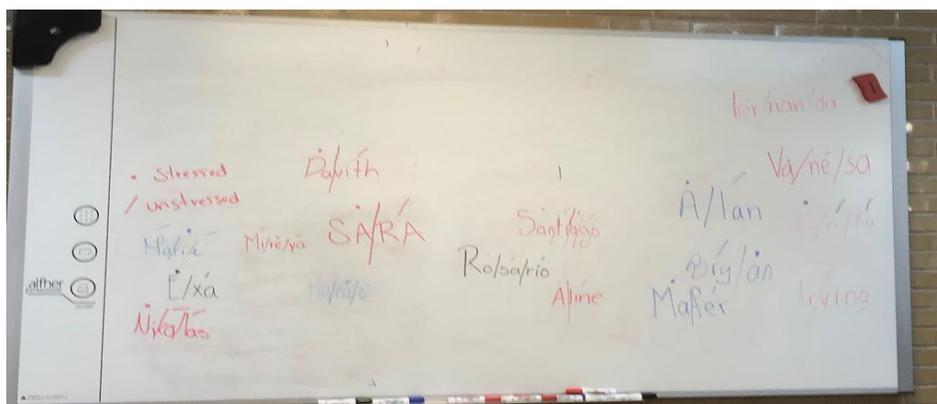
2 minutos.



Pizarrón y plumones.

1. Se explica a los alumnos el objetivo principal de la clase-taller, el cual es que los alumnos conozcan y se sensibilicen ante el uso de elementos prosódicos en el aprendizaje del inglés.

3.2. “What’s in a name?”



Sensibilizar al alumno sobre las diferencias entre el inglés y el español según el proceso de división de sílabas.



Individual y grupal.



15 minutos.



Pizarrón, plumones, cuadernos.

1. Se pide a los alumnos que escriban en grande su nombre en una hoja de su cuaderno y lo dividan en sílabas.
2. Se pide a los alumnos que marquen con un punto (.) las sílabas tónicas (*stressed syllables*) y con una diagonal (/) las sílabas átonas (*unstressed syllables*) de sus nombres.
3. Se pide a todos los alumnos que escriban en el pizarrón sus nombres, según lo trabajado en sus cuadernos durante los puntos 1 y 2.
4. Se revisa de manera grupal cada uno de los nombres escritos en el pizarrón. Se hacen correcciones y comentarios en aquellos que lo requirieran.
4. Se escribe en el pizarrón el nombre de Shakespeare y se pide a los alumnos que repitan con él lo realizado en el punto 1.

5. Se solicita un par de voluntarios para que pasen a dar sus opciones de cómo dividir el nombre de Shakespeare y se revisa de manera grupal. Se explica que la división de sílabas en inglés difiere de la forma en que lo hacemos en español.

*

Comentarios a la actividad 3.2:

En el punto 1, como lo notará el profesor, los aprendientes comenzarán por hacer uso de sus conocimientos previos para realizar esta primera actividad. En ocasiones, los alumnos lo discutirán entre ellos, tratando de reconstruir en equipo el procedimiento para realizar la tarea. Una de las bondades de comenzar con esta actividad (que los alumnos entenderán como una actividad en español, a pesar de que se den las instrucciones en inglés) es que crea un ambiente en el que los alumnos no se sienten intimidados, como suele suceder en las clases donde les pedimos practicar cuestiones de pronunciación.

Durante la revisión de sus nombres escritos en el pizarrón, se sugiere ir discutiendo el método que usaron, así como dar espacio a cuestiones específicas que podrían surgir; como sucede en el caso de aprendientes cuyos nombres contienen tilde y nombres provenientes de otros idiomas.

Para llevar a cabo de manera adecuada el punto 4 se sugiere cuidado para no pronunciar el nombre (Shakespeare) en voz alta, a fin de no dar pie a que los alumnos hagan preguntas sobre el procedimiento antes de intentar realizar la actividad.

Para el punto 5, se sugiere se dé el espacio a dos o tres participaciones de los alumnos, ya que por lo general tienen dos o más posibles respuestas a esta actividad y considero importante dar espacio a que se propongan todas, pues generamos el espacio para poder discutir de manera grupal los procesos que siguieron y explicarles así que en inglés dividimos las sílabas por sonidos y que, por tanto, el nombre de Shakespeare tiene dos sílabas: Shakes-peare.

3.3. Our Shakespeare



autor.

Revisar aspectos generales de la vida y reflexionar acerca de la importancia del



Grupal, por equipos.

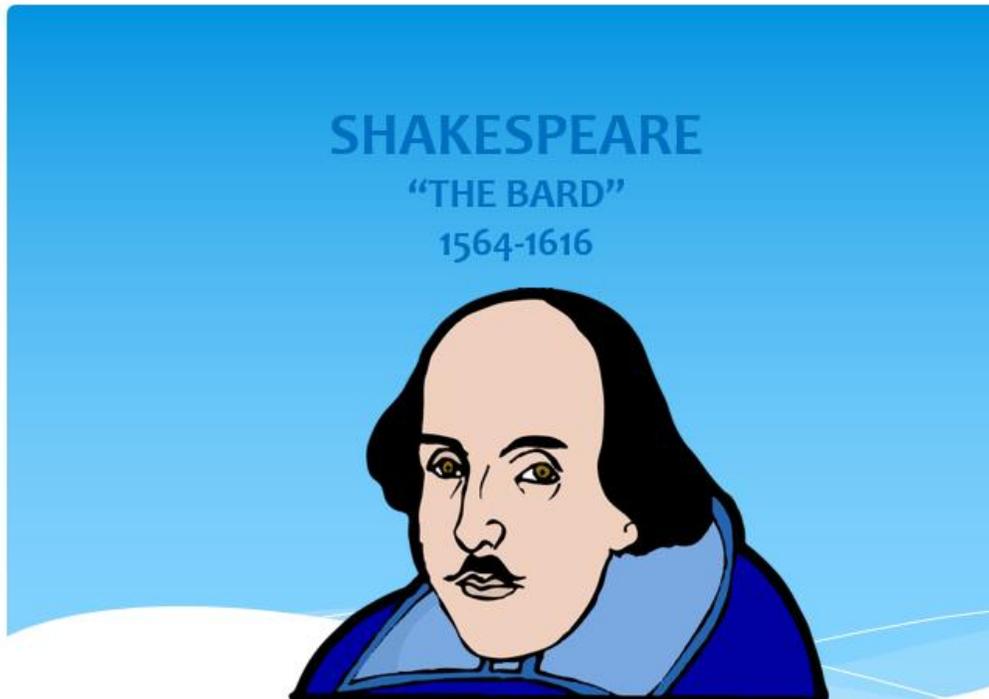


20 minutos.



Presentación con diapositivas, proyector, computadora, plumones, pizarrón.

1. Se coloca a los alumnos en equipos y se les pide que discutan las preguntas sobre su experiencia y percepción de Shakespeare: *“Have you watched a movie, song, or play based on a Shakespeare’s play? Which one?”* *“Why do you think Shakespeare is so popular nowadays?”*
2. Se revisa de manera grupal las respuestas de la etapa 1.
3. Escribir en el pizarrón *“Love problems”*, *“Revenge”*, *“Women in society”* y *“Family conflicts”* y se pide a los alumnos que den ejemplos de películas, libros o series con esos temas.
4. Se dan ejemplos de obras de Shakespeare con esos temas y se pregunta de manera grupal cuáles conocen los alumnos.
5. Se presentan las diapositivas acerca de Shakespeare (aspectos generales de su vida y relevancia de su obra hoy en día). Se discute de manera grupal.



Fuente de la imagen: https://favpng.com/png_view/william-shakespeare-drawing-clip-art-png/ppQuiNdg

Shakespeare fue un actor y dramaturgo inglés nacido en 1564. No existe un documento que especifique la fecha de su nacimiento, pero se sabe que fue bautizado el 26 de abril de 1564 y, en aquella época, tradicionalmente se les bautizaba a los tres días de nacidos, por lo que se toma el 23 de abril como el día de su nacimiento, fecha que coincide además con la celebración nacional de Inglaterra: St George's Day.

El 23 de abril de 1616, a los 52 años, Shakespeare muere.

Shakespeare's life



Fuente de las imágenes: <https://es.wikipedia.org/wiki/Stratford-upon-Avon>

Shakespeare nació Stratford-upon-Avon, una ciudad al sur de Inglaterra. Ahí se encuentran tanto la casa donde nació, así como las propiedades pertenecientes a él y su familia. Actualmente es conocida por ser el lugar de nacimiento de Shakespeare y atrae a muchos turistas por esa razón.

Aunque los años de éxito de Shakespeare fueron mientras él estaba en Londres trabajando como actor y dramaturgo, se sabe que al retirarse volvió a Stratford-upon-Avon y permaneció allí hasta su muerte.

The plays



Fuentes de las imágenes: <https://www.flickr.com/photos/14824334@N06/3182122588> (superior izquierda);
<https://www.flickr.com/photos/nossreh/10954376715> (inferior izquierda);
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Romeo_and_juliet_brown.jpg (derecha).

Algunas de las obras más conocidas de Shakespeare son *Romeo and Juliet*, *Hamlet*, *Macbeth*, *Othello*, y *A Midnight Summer's Dream*.

The plays



Sin embargo, Shakespeare escribió un total de 36 obras, las cuales son divididas en comedias como *Much Ado About Nothing* y *The Taming of the Shrew*, obras históricas como *Richard II* y *Henry V*, y tragedias como *Antony & Cleopatra* y *Julius Caesar*.

*

Comentarios a la actividad 3.3:

Algunos ejemplos de obras de Shakespeare con sus respectivas temáticas pueden ser:

Temática	Obras de Shakespeare
Amor	<i>Romeo and Juliet, The Taming of the Shrew, Much Ado About Nothing, Othello, Troilus and Cressida.</i>
Venganza	<i>Macbeth, Hamlet, The Merchant of Venice, Titus Andronicus.</i>
Rol de la mujer en la sociedad	<i>The Merchant of Venice, Much Ado About Nothing, Hamlet, Julius Caesar, Macbeth.</i>
Conflictos familiares	<i>Hamlet, Macbeth, Romeo and Juliet, King Lear.</i>

Algunas de las películas u obras que los alumnos pueden mencionar para responder a la pregunta 1 de la etapa 1 son:

Título	Año	Director(es)	Obra de Shakespeare en la que se basa
<i>10 Things I Hate About You</i>	1999	Gil Junger	<i>The Thaming of the Shrew</i>
<i>Forbidden Planet</i>	1956	Fred M. Wilcox	<i>The Tempest</i>
<i>Lion King</i>	1994	Roger Allers	<i>Hamlet</i>
<i>My Own Private Idaho</i>	1991	Gus Van Sant	<i>Henry IV</i>
<i>O</i>	2001	Tim Blake Nelson	<i>Othello</i>
<i>Ran</i>	1985	Akira Kurosawa	<i>King Lear</i>
<i>Romeo + Juliet</i>	1996	Baz Luhrmann	<i>Romeo and Juliet</i>
<i>She's the Man</i>	2006	Andy Fickman	<i>Twelfth Night</i>
<i>Warm Bodies</i>	2013	Jonathan Levine	<i>Romeo and Juliet</i>
<i>West Side Story</i>	1961	Robert Wise y Jeremy Robbins	<i>Romeo and Juliet</i>

Canciones inspiradas en obras de Shakespeare:

Título	Año	Compositor	Intérprete	Obra de Shakespeare
"I Am the Walrus"	1967	John Lennon	The Beatles	<i>King Lear</i>
"Love Story"	2008	Taylor Swift	Taylor Swift	<i>Romeo and Juliet</i>
"Miss Macbeth"	1989	Elvis Costello	Elvis Costello	<i>Macbeth</i>
"Romeo and Juliet"	1981	Mark Knopfler	Dire Straits/The Killers	<i>Romeo and Juliet</i>

3.4 Clap this!³



Sensibilizar a los alumnos sobre el pentámetro yámbico.



Grupal.



7 minutos.



Pizarrón, plumones.



1. Se produce, mediante aplausos, una serie de ritmos sencillos y se pide a los alumnos que los reproduzcan. Por ejemplo: ta-ta-TUM.

ta-ta-ta-ta-TUM.

2. Se produce, mediante aplausos, una serie de ritmos de mayor complejidad y se pide a los alumnos que los reproduzcan. Por ejemplo: Ta-ta-TUM, ta-ta-TUM, ta-ta-TUM.

Ta-TUM, ta-ta-TUM, ta-TUM.

3. Se produce, mediante aplausos, el ritmo del pentámetro yámbico y se pide a los alumnos que lo reproduzcan. Pentámetro yámbico: ta-TUM, ta-TUM, ta-TUM, ta-TUM, ta-TUM.

4. Se pregunta a los alumnos a qué se asemeja el sonido del pentámetro yámbico.

5. Se explica la relación de Shakespeare con el pentámetro yámbico.

*

³ Retomado de “Teaching Shakespeare. Introducing Iambic Pentameter” (Abril 2019).

Comentarios a la actividad 3.4:

Para el desarrollo de esta actividad, es esencial que el profesor comience con ritmos cortos y fáciles de reproducir que faciliten la integración de todos los alumnos a la actividad. Conforme note que los alumnos pueden reproducirlos, puede avanzar a unos más complejos hasta terminar con el del pentámetro yámbico. El pentámetro yámbico (*iambic pentameter*) es un verso de diez sílabas. Está conformado, como su nombre lo indica, por cinco *iamb*s (sílabas átonas seguidas de una sílaba tónica) y es la métrica más común en la poesía inglesa. Esto puede ser explicado mediante el uso del pizarrón a manera de apoyo visual, si es que así el profesor así lo deseara, pero siempre luego de haber concluido la actividad.

Algunos de los ritmos que el profesor puede reproducir son los siguientes:

Sencillos:

ta-ta-TUM. (aplauo débil, aplauo débil, aplauo fuerte).

ta-ta-ta-ta-TUM. (aplauo débil, aplauo débil, aplauo débil, aplauo débil, aplauo fuerte).

Complejos:

ta-ta-TUM, ta-ta-TUM, ta-ta-TUM. (aplauo débil, aplauo débil, aplauo fuerte, aplauo débil, aplauo débil, aplauo fuerte, aplauo débil, aplauo débil, aplauo fuerte).

ta-TUM, ta-ta-TUM, ta-TUM. (aplauo débil, aplauo fuerte, aplauo débil, aplauo débil, aplauo fuerte, aplauo débil, aplauo fuerte).

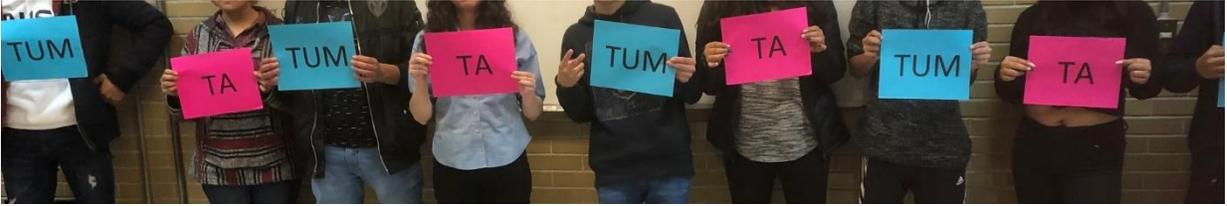
Pentámetro yámbico: ta-TUM, ta-TUM, ta-TUM, ta-TUM, ta-TUM. (aplauo débil, aplauo fuerte, aplauo débil, aplauo fuerte, aplauo débil, aplauo fuerte, aplauo débil, aplauo fuerte, aplauo débil, aplauo fuerte).

Lo que esta actividad facilita es, en primera instancia, el captar la completa atención de los alumnos, pero, sobre todo, permite que los alumnos centren su atención en escuchar (antes que ver por escrito) las métricas con las que se trabajarán. Sólo así podrán vincular y comprender lo trabajado en la actividad 2. Trabajar esta actividad de manera grupal

permite, además, que los alumnos se escuchen unos a otros y puedan trabajar adecuadamente de manera grupal.

En el punto 4, algunas de las respuestas más comunes son: “*To a drum(beat)*” (“al sonido de un tambor”), “*To a horse*” (“a un caballo”), “*To a heart(beat)*” (“al latir del corazón”). En caso de que les cueste relacionar el ritmo a alguno de los anteriores, el profesor puede repetir el ritmo, en esta ocasión palmeando el ritmo en su pecho. El profesor toma la última respuesta y explica a los aprendientes que se cree que éste es el ritmo más común en el idioma en inglés, ya que suelen asociarlo con el latir de un corazón y por eso lo creen el más natural. Explica además que es el ritmo en el que Shakespeare solía escribir porque, como se mencionó en la actividad 3, antes que ser escritor, Shakespeare era un actor y tanto él como el resto de los actores de su compañía necesitaban aprender con rapidez sus líneas. Este ritmo les facilitaba memorizarlas. Si el profesor lo prefiere, puede mencionar también que Shakespeare utilizaba cambios en la métrica para marcar cambios de significado y despertar el interés de los asistentes.

3.5 Discovering iambic pentameter⁴



Presentar formalmente el pentámetro yámbico.



Grupal.



10 minutos.



Hojas de color con sílabas TA y TUM en el frente y, al reverso, numeradas (1-10) y con un verso de Shakespeare divididos en sílabas (una sílaba por hoja).

FRENTE



⁴ Retomado de “Living the iambic pentameter” (mayo 2019).

REVERSO



1. Se elige a 10 alumnos y se les entrega a cada uno una hoja con la sílaba TA o TUM y su correspondiente sílaba de cita de Shakespeare al reverso.
2. Se pide a los alumnos seleccionados que formen una línea frente al pizarrón siguiendo la numeración en sus hojas.
3. Se pide a los alumnos que lean la sílaba TA/TUM, según la hoja que les haya tocado. Deben hacerlo uno detrás de otro, en el orden en el que se encuentran en la fila, de corrido y de la manera más veloz posible. Los alumnos con la sílaba TUM deberán pisar fuerte en el piso al momento de leer su sílaba. Se pide al resto de la clase (los que no forman parte de la fila) que presten atención al ritmo que producen sus compañeros. Se repite el paso cuantas veces sea necesario para que todos escuchen el ritmo (ta-TUM- ta-TUM- ta-TUM- ta-TUM- ta-TUM).
4. Se pide a los alumnos que, de la misma manera, lean la sílaba que se encuentra al reverso de su hoja. Se repite el paso cuantas veces sea necesario.

*

Comentarios a la actividad 3.5:

Para realizar esta actividad, el profesor necesitará preparar un juego de diez hojas que formen el pentámetro yámbico: cinco hojas que contengan la sílaba TA y otras cinco que contengan la sílaba TUM. Sugiero que, en la preparación del material, el profesor elija un color suave para las hojas con la sílaba TA y un color más llamativo para las hojas con la sílaba TUM, pues esto permitirá resaltar de manera visual la diferencia entre las sílabas átonas y las sílabas tónicas. Al reverso de las hojas, el profesor deberá colocar tres citas de obras o sonetos de Shakespeare que estén escritas en pentámetros yámbicos; las citas deberán ser divididas en sílabas y el profesor colocará una sílaba en cada hoja (ver Anexos).

Enlisto enseguida una selección de citas de las que el profesor puede elegir.

“If music be the food of love, play on” (From Twelfth Night)

Primera línea de *The Twelfth Night*, con la que el personaje de Orsino expresa su frustración por su situación amorosa y cree que, al escuchar más música, ésta lo “curará” de estar enamorado.

“But soft what light through yonder window breaks!” (From Romeo and Juliet)

Icónica frase del personaje de Romeo cuando ve a Julieta en su balcón después de su primer encuentro en la fiesta de la familia de ella.

“Macbeth! Macbeth! Macbeth! Beware MacDuff!” (From Macbeth)

Frase pronunciada por una de las apariciones a Macbeth, donde le hablan de cuál será la razón de su caída.

“A horse, a horse, my kingdom for a horse!” (From Richard III)

Una de las frases más conocidas de Shakespeare. El personaje del rey Ricardo cuando, en batalla, pierde su caballo. Esta frase sigue siendo utilizada en la actualidad con el mismo fin de expresar que la ausencia y presencia de algo puede ser significativa para alguien.

“*Friends, Romans, countrymen, lend me your ears*” (From *Julius Caesar*)

El personaje de Marco Antonio, luego del asesinato de Julio César, da una eología y, para atraer la atención de los asistentes, es ésta la frase con la que abre. El discurso que da Marco Antonio aquí tiene como fin restaurar la reputación de Julio César luego de lo dicho por los conspiradores que lo asesinaron.

“*He was my friend, faithful and just to me*” (From *Julius Caesar*)

Otra cita del discurso de Marco Antonio durante el funeral de Julio César.

“*Cowards die many times before their deaths*” (From *Julius Caesar*)

Cita proveniente de *Julius Caesar*, pronunciada por el mismo personaje para expresar que, si bien sabe del complot en su contra, se niega a permanecer sin salir para no ser asesinado.

“*Arise, fair sun, and kill the envious moon*” (From *Romeo and Juliet*)

Otra frase de Romeo durante la icónica escena del balcón.

“*Farewell the tranquil mind, farewell content*” (From *Othello*)

Frase pronunciada por el personaje de Otelo durante una de las escenas donde sospecha (por las maquinaciones de Yago) que su esposa Desdémona le es infiel. Con la frase busca expresar que tal conocimiento le ha robado la tranquilidad.

“*The lady doth protest too much, methinks*” (From *Hamlet*)

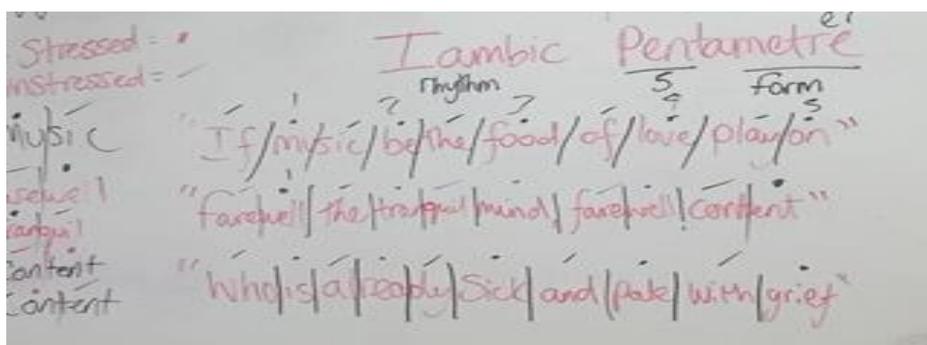
La madre de Macbeth la pronuncia respecto al personaje femenino de la obra teatral que están observando. La reina se refiere a que el personaje profesa demasiado amor a su difunto esposo y que, por tanto, sus palabras no son sinceras. En la actualidad, la frase se utiliza tomando la palabra *protest* como protestar.

Para realizar la actividad, se recomienda también lo siguiente: si el profesor está ya familiarizado con la clase, puede elegir a cinco estudiantes con voz potente y cinco aprendientes con voz suave; si no lo está, puede elegir a cinco mujeres y cinco hombres. Al grupo de estudiantes con voz potente, les entrega una hoja con la sílaba TUM, mientras que a los estudiantes con voz suave les entrega una hoja con la sílaba TA. Es necesario dar el

espacio para que el grupo de alumnos realice esta actividad correctamente, pues es posible que en un inicio les cueste trabajo llevarla a cabo. Una vez que prestan atención a lo que sus compañeros de actividad están haciendo y se escuchan unos a otros, se puede avanzar con la actividad.

Será necesario repetir el paso 4 un par de ocasiones para que los estudiantes que no se encuentran haciendo la actividad tengan la oportunidad de escuchar y experimentar el ritmo que se produce. Si el profesor así lo desea, puede comentar y discutir con el grupo cada una de las citas trabajadas, la obra de dónde provienen y situarlos en cada una de las situaciones en las que se desarrolla la cita en cuestión. La selección arriba propuesta responde a alguno de los siguientes criterios: que fueran obras con las que los alumnos estuvieran familiarizados (como en el caso de *Romeo and Juliet* y *Hamlet*), que fueran citas que correspondieran a una escena identificable y sencilla de describir a los alumnos y, por último, que pudieran resultar de interés para los estudiantes.

3.6. Shakespeare and the iambic pentameter



Explorar el pentámetro yámbico.



Individual y grupal.



10 minutos.



Pizarrón y plumones.

1. Se escribe en el pizarrón tres versos de Shakespeare y se pide a los alumnos que los copien en el cuaderno.
2. Se pide a los alumnos que dividan en sílabas y que marquen las sílabas tónicas y las átonas.
3. Se solicitan voluntarios para que pasen a marcar y dividir las sílabas en el pizarrón.
4. Se revisa de manera grupal.

*

Comentarios a la actividad 3.6:

Es recomendable que el profesor mezcle versos escritos en pentámetro yámbico con algunos que se encuentren en otra métrica, a fin de que los alumnos no copien únicamente el método y hagan la actividad a conciencia. Nuevamente, enlisto ejemplos de versos con métrica distinta a los que el profesor puede recurrir.

“*Double, double troil and trouble*” (*Macbeth*)

“*Never, never, never, never, never!*” (*King Lear*)

3.7 Shakespeare and rhythm



Practicar con diferentes ritmos.



Individual y grupal.



15 minutos.



Formato con versos de Shakespeare, pizarrón y plumones.

1. Se entrega el formato con versos de Shakespeare y se pide a los alumnos que repitan el proceso de la actividad 6, esta vez, de manera individual.
2. Se escribe en el pizarrón los versos del formato y se revisa de manera grupal.

I. DIVIDE AND MARK THE STRESSED AND UNSTRESSED SYLLABLES.

1) "But, soft! What light through yonder window breaks".

From *Romeo & Juliet*

2) "*Macbeth! Macbeth! Macbeth! Beware MacDuff!*"

From *Macbeth*

3) "*Thou knowst the mask of night is on thy face*".

From *Romeo & Juliet*

4) "*I'll met by moonlight fair Titania*".

From *A Midsummer Night's Dream*

5) "*If music be the food of love, play on*".

From "*Twelfth Night*"

6) "*And Brutus is an honourable man*".

From *Julius Caesar*

7) "*Farewell the tranquil mind, farewell content*".

From *Othello*

8) "*O time, thou must untangle this, not I*".

From *Twelfth Night*

9) "*Arise, fair sun, and kill the envious moon*".

From *Romeo & Juliet*

10) "*Who is already sick and pale with grief*".

From *Romeo & Juliet*

*

Comentarios a la actividad 3.7:

El profesor puede sugerir a los alumnos que, de no tener claro qué tipo de ritmo es, coloquen su mano bajo su barbilla y lean el verso en voz alta. Al hacerlo, los alumnos notarán aquellas sílabas en las cuales requieren abrir más la boca/hacer un mayor esfuerzo; son éstas las sílabas que marcarán como tónicas.

3.8 Pronunciation



Reconocer y practicar elementos prosódicos a nivel de palabras.



Individual y grupal.



15 minutos.



Formato con palabras por clasificar, pizarrón y plumones.

1. Se entrega el formato con palabras por clasificar y se pide a los alumnos que dividan las palabras en sílabas, señalen la sílaba tónica y clasifiquen las palabras en una de las dos columnas, según corresponda: *iambic words* o *non-iambic words*.
2. Se escriben las palabras en el pizarrón y se pide a los alumnos que pasen a dividir y marcar las sílabas. Se revisa de manera grupal.

I. DIVIDE THESE WORDS INTO SYLLABLES AND CLASSIFY THEM INTO THE ONES THAT HAVE AN IAMBIC RHYTHM AND THE ONES THAT DON'T.

BECAUSE BETWEEN GOODBYE TODAY
LIBRARY NOTEBOOK STUDENT TEACHER
AWAY AGAIN ANYWAY DISTANCE ARRANGE
PRONOUNCE BELIEVE CONTENT

WORDS WITH IAMBIC RHYTHM	NON-IAMBIC RHYTHM WORDS

*

Comentarios a la actividad 3.8:

En esta actividad, es importante que el profesor haga notar las diferencias entre el español y el inglés, además de subrayar la importancia de los elementos prosódicos dentro de la clase de inglés; puede hacerlo mediante la comparación de términos como *CONtent/con-TENT*; *RE-cord, re-CORD*, explicando el cambio de significado y por qué son aspectos que deben considerar al estudiar el inglés como segunda lengua. Aquí algunos otros ejemplos:

<i>CONtent</i> (contenido)	<i>conTENT</i> (satisfecho)
<i>IMport</i> (importación)	<i>imPORT</i> (importar)
<i>OBject</i> (objeto)	<i>obJECT</i> (refutar)
<i>PERmit</i> (licencia, autorización)	<i>perMIT</i> (permitir)
<i>PROtest</i> (protesta)	<i>proTEST</i> (protestar)
<i>REbel</i> (rebelde)	<i>reBEL</i> (rebelarse)
<i>REcord</i> (registro, anotación)	<i>reCORD</i> (grabar)

3.9 Closing activity



Reflexionar sobre la relevancia de los elementos prosódicos.



Grupal.



5-10 minutos.



Pizarrón, plumones. Opcional: bocina, clips de audio.

1. Se pregunta de manera grupal por qué es importante lo practicado en la clase-taller para el aprendizaje del inglés.
2. Se pregunta de manera grupal de qué manera pueden practicarlo los alumnos por cuenta propia.
3. Opcional: se explica que el *iambic pentameter* lo encuentran en la música contemporánea. Se reproducen ejemplos.

*

Comentarios a la actividad 3.9:

Para el punto 2, el profesor puede preguntarles a los alumnos en dónde han visto la separación de sílabas/sílaba tónica marcada. Con toda seguridad, dirán que en sus libros de texto y diccionarios. A partir de esto, se puede discutir con ellos la forma en que pueden trabajarlos por cuenta propia, sin necesidad de hacerlo continuamente en el aula.

En cuanto al punto 3, he encontrado que los alumnos responden bien al ver que lo trabajado en estas actividades no es algo que pertenezca exclusivamente a algo académico, sino que pueden encontrarlo en varias canciones de la música actual que escuchan. A continuación, algunos ejemplos⁵:

⁵ Recuperados de: <https://celebmix.com/six-greatest-lyrics-written-iambic-pentameter/> y <https://medium.com/@believermag/the-most-utterly-comprehensive-list-a0a98e9059c0> (Diciembre de 2019)

Título	Año	Intérprete	Verso
“Bohemian Rhapsody”	1975	Queen	<i>“Is this the real life? Is this just fantasy?”</i>
“Here”	2015	Alessia Cara	<i>“I ask myself, what am I doing here?”</i>
“History”	2015	One Direction	<i>“You gotta help me, I’m losing my mind”</i>
“Hotel California”	1976	The Eagles	<i>“Welcome to the Hotel California.”</i>
“It’s the End of the World As We Know It”	1987	REM	<i>“It’s the end of the world as we know it.”</i>
“One Way Or Another”	1978	Blonde	<i>“One way or another, I’m gonna find ya.”</i>
“Shake It Off”	2014	Taylor Swift	<i>“I’m just gonna shake, shake, shake, shake, sha-ake”</i>
“Survivor”	2002	Destiny’s Child	<i>“I’m a survivor, I’m gonna make it.”</i>

Conclusiones

Trabajar la obra de Shakespeare en clase puede ser, por su carácter de material auténtico, una vasta fuente que los profesores podemos explotar para lograr los aprendizajes propuestos en los programas. Mi intención con este trabajo era aportar nuevas ideas a la diversidad de actividades que podemos crear o adaptar a partir de sus obras, tratando de empatarlas con necesidades reales que he percibido en los alumnos del CCH. Deseaba, además, lograr un material que pudiera romper con la percepción de Shakespeare que suelen tener profesores y alumnos.

La primera versión de este trabajo simplemente respondía a la inquietud surgida a partir de un curso acerca de Shakespeare dirigido a profesores de bachillerato. A pesar de estar pensado para profesores de Teatro de la Escuela Nacional Preparatoria, algunos profesores de inglés del CCH nos inscribimos en él. Es así que, en un inicio, este trabajo se limitaba a adaptar técnicas de acondicionamiento teatral para la enseñanza del inglés. A pesar de que se lograron los objetivos de propiciar un ambiente en el que los alumnos trabajaran aspectos prosódicos en la lengua extranjera, y de permitirles reflexionar sobre la importancia de éstos, pude percatarme que las actividades quedaban sin un contexto ni un acercamiento a Shakespeare. En ese mismo sentido opinaron profesores y alumnos por medio de un cuestionario de retroalimentación aplicado en Mediateca al impartirse el taller, así como en entre los alumnos de colegas que me permitieron trabajar con sus grupos. Para esta versión final que presento, he podido profundizar aún más en algunos de los objetivos de las actividades iniciales (como en el caso de la reflexión final).

Para los cuestionarios de retroalimentación, la encuesta utilizada fue la que la Mediateca del plantel aplica para sondear a los alumnos que asisten a los talleres impartidos ahí. Por lo tanto, incluye preguntas sobre la difusión de las actividades y recaba datos necesarios para las estadísticas institucionales. Sin embargo, esta encuesta incluye preguntas de las que pude recuperar comentarios para seguir trabajando el diseño del taller. Las respuestas que retomé de esta encuesta las agrupé en dos campos: 1) *duración*, acerca de la cual los alumnos decían que se trataba de un taller breve en comparación con otros impartidos en la Mediateca y, 2) *variedad de ejercicios*, acerca de la cual opinaban que estaban diseñados para que todos participaran y se mostrarán activos durante el taller. Un

tercer campo proviene de lo comentado de manera directa por los estudiantes al terminar el taller: sus *conocimientos sobre Shakespeare*. Si bien varios compartían que conocían un poco sobre él debido a sus clases, comentaban que les habría gustado que se incluyese más información de él en el taller.

El segundo bloque de cuestionarios los elaboré yo durante la preparación de este trabajo, con el fin de sondear si los cambios realizados al taller eran pertinentes. Apliqué una encuesta tanto a los profesores titulares de los grupos a los que les impartí el taller como a los alumnos mismos. En ambos cuestionarios, me interesaba nuevamente conocer la impresión en cuanto al ritmo y la variedad de las actividades para así corroborar si se fomentaba la participación de los alumnos. De manera particular, me preocupé por conocer la opinión de los profesores en cuanto a la coherencia de las actividades y la vinculación de éstas con las necesidades que ellos percibían en sus alumnos.

Soy consciente, sin embargo, de las limitantes de este trabajo. La primera atañe a los profesores: hacen falta mayores apoyos para aquellos que no cuentan con una formación literaria. Si bien en los anexos comparto recursos que pudieran ser de utilidad, además de que también acompaño cada actividad propuesta con comentarios sobre aspectos y materiales que facilitan el desarrollo de la actividad, son insuficientes para lograr que un profesor sin una mínima preparación previa pueda aprovecharlas plenamente. La segunda limitante tiene que ver con los alcances del trabajo: me fue posible poner a prueba las actividades y valorarlas gracias al apoyo de la comunidad del CCH Sur; faltaría socializar la propuesta para los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades en cualquiera de sus planteles así como para alumnos de otros contextos.

Espero, sin embargo, que el presente trabajo sirva como inicio para que en el Colegio, donde una mayoría de profesores de inglés cuenta con una formación literaria previa, se incorporen recursos literarios o dramáticos a las clases de idioma, ya sean en propuestas de actividades o bien, en cursos de formación para profesores. Tengo la convicción de que existe una amplia gama de enfoques y herramientas desde los cuales podemos abordar tanto la prosodia como la literatura, con el fin de potenciar la motivación de nuestros alumnos, cubrir sus necesidades y ayudarles a alcanzar los objetivos de los programas.

Anexos

I. Poster de la primera versión del taller

La primera versión de este taller estaba conformada únicamente por cinco actividades de las actualmente propuestas, y el énfasis recaía en ejercicios de entonación. Gracias a la retroalimentación de alumnos y profesores, vi que era necesario agregar un ejercicio introductorio a Shakespeare, su vida y su papel dentro de la literatura inglesa. Además, al pulir y profundizar algunos de los ejercicios, fui notando formas para ligar ejercicios relativos a la enseñanza de otros elementos prosódicos que pudieran redondear los aprendizajes obtenidos por los alumnos (y profesores) a partir de este taller. El tercer cambio significativo fue la integración de la música a las diferentes actividades del taller. Dicho cambio se desprendió de la observación de clase que hice cuando el asistente británico impartió el taller. Dado que su formación académica estaba centrada en la música, pude notar la forma en que ésta contribuía a la manera al desarrollo de las actividades, enriqueciéndolas y aportando elementos de interés para los alumnos.

II. Poster de la primera versión del taller



The poster features a purple background. At the top left is the coat of arms of Mexico. At the top right is the logo of the 'COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL SUR'. The main text at the top reads 'LA COORDINACIÓN DE IDIOMAS Y LA MEDIATECA TE INVITAN AL TALLER'. On the left side, the title 'INTONATION AND SHAKESPEARE' is written vertically in blue. The central illustration is a cartoon of a woman with a large black wig, a white ruff collar, and a purple dress, holding a white skull. Below the illustration, the text reads 'To be or not to be there, that is the question!'. The date '23 DE ABRIL' is prominently displayed in large blue letters, with the time '13:00- 15:00' below it. At the bottom left, it says 'Registro e informes en la Mediateca.' and at the bottom right, 'Elaborado por Soledad Hernández B.'.

LA COORDINACIÓN DE IDIOMAS Y
LA MEDIATECA TE INVITAN AL
TALLER

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL SUR

INTONATION AND
SHAKESPEARE

To be or not to be there, that is the question!

23 DE ABRIL
13:00- 15:00

Registro e informes en la Mediateca.

Elaborado por Soledad Hernández B.

III. Ejemplos de respuesta de las encuestas a alumnos tras la primera versión del taller

Taller: Shakespeare and Intonation Fecha: 23/04/19
 Impartidor (a): Soumya Heinecke Grupo: 262-B

ESTIMADO ALUMNO (A): LAS SIGUIENTES PREGUNTAS NOS PERMITEN CONOCER TU OPINIÓN SOBRE EL TALLER QUE ACABAS DE TOMAR. SÓLO TIENEN FINES ESTADÍSTICOS.

¿Cómo te enteraste del taller?	DE ACUERDO O EN DESACUERDO	NO LO SE
¿El taller impartido fue útil para tu formación como estudiante?	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO
¿El contenido del taller cubrió tus expectativas?	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO
¿El profesor despertó y motivó tu interés?	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO
¿El profesor fomentó la participación de los asistentes?	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO
¿Recomendarías este taller?	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO

QUE TE GUSTÓ DEL TALLER: Las ejercicios que puso la maestra.

QUE NO TE GUSTÓ DEL TALLER: Porque que no dio más.

Taller: Shakespeare and Intonation Fecha: 23/04/19
 Impartidor (a): Soumya Heinecke Grupo: 262-B

ESTIMADO ALUMNO (A): LAS SIGUIENTES PREGUNTAS NOS PERMITEN CONOCER TU OPINIÓN SOBRE EL TALLER QUE ACABAS DE TOMAR. SÓLO TIENEN FINES ESTADÍSTICOS.

¿Cómo te enteraste del taller?	CARTEL	PROFESOR	AMIGO
¿El taller impartido fue útil para tu formación como estudiante?	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO	NO LO SE
¿El contenido del taller cubrió tus expectativas?	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO	MÁS O MENOS
¿El profesor despertó y motivó tu interés?	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO	A VECES
¿El profesor fomentó la participación de los asistentes?	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO	A VECES
¿Recomendarías este taller?	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO	NO LO SE

QUE TE GUSTÓ DEL TALLER: Aprender nuevos cosas y participamos

QUE NO TE GUSTÓ DEL TALLER:

Taller: Shakespeare and Intonation Fecha: 23/04/19
 Impartidor (a): Soumya Heinecke Grupo: 262-B

ESTIMADO ALUMNO (A): LAS SIGUIENTES PREGUNTAS NOS PERMITEN CONOCER TU OPINIÓN SOBRE EL TALLER QUE ACABAS DE TOMAR. SÓLO TIENEN FINES ESTADÍSTICOS.

¿Cómo te enteraste del taller?	CARTEL	PROFESOR	AMIGOS
¿El taller impartido fue útil para tu formación como estudiante?	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO	NO LO SE
¿El contenido del taller cubrió tus expectativas?	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO	MÁS O MENOS
¿El profesor despertó y motivó tu interés?	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO	A VECES
¿El profesor fomentó la participación de los asistentes?	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO	A VECES
¿Recomendarías este taller?	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO	NO LO SE

QUE TE GUSTÓ DEL TALLER: Que fue más sencilla a comparación de otras muy extensas, este fue más tranquilo pero cubrió totalmente mis expectativas

QUE NO TE GUSTÓ DEL TALLER: No hay nada que no me haya gustado :)

IV. Formato de encuesta a profesores acerca de la versión final del taller

Asignatura:	N° de estudiantes en el aula	Fecha de la observación:
Inglés III	20	12 de noviembre 2019

Aspectos observados	Fortalezas	Debilidades
Claridad de los objetivos		
Ritmo de la clase (planificación del tiempo en función de los objetivos de aprendizaje).	Adecuado	Tal vez la secuencia al hacer la transición entre la 1ª y 2ª mitad de la sesión
Coherencia de las actividades desarrolladas en la clase con los objetivos de aprendizaje propuestos.	La gradación de los contenidos es pertinente con los resultados de aprendizaje	
Contenido (actualización, seguridad, relevancia, uso de ejemplos, nivel, vinculación con las necesidades de los/as estudiantes, otros)	- Monitoreo no intrusivo - Buen manejo al hacer actividades individuales.	En general, los alumnos pueden parecer muy voluntariosos, pero se manifiestan ansiosos y resulta complicado mantener su atención
Calidad de los ejemplos usados en la clase.	Adecuados y adaptados	
Tipos de preguntas/respuestas tanto de profesor/a como de estudiantes.	Lengua materna se usa como auxiliar, pero no predomina	
Participación de los/as estudiantes en la clase.	El involucramiento se dio pronto y logra cerrar la sesión igual	Hacia la 2ª mitad los alumnos bien sólo salir del paso, aunque se recupera el involucramiento al final
Creación de ambiente apropiado para la enseñanza y el aprendizaje.	Desde el comienzo	
Uso, pertinencia y calidad de recursos audiovisuales.	Óptima, bien elaborada	Podría saberse mejor provecho

Comentarios	Tal vez la presentación audiovisual pueda preceder al interludio donde se comenta la relevancia de los temas que utilizó Wi S.
--------------------	--

Adaptado de:
http://ucv.altavoz.net/prontus_unidacad/site/artic/20080624/asocfile/20080624131231/retroalimentacion_de_la_docencia_por_pares.pdf (Consultado 7 de noviembre 2019)

V. Formato de encuestas a alumnos acerca de la versión final del taller.

Fecha: _____
 Grupo: _____

I. En una escala de 1-4, en el que 1 es completamente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo, por favor marca la respuesta más apropiada:

1. El contenido del taller fue:

Relevante	1	2	3	4
Completo	1	2	3	4
Fácil de comprender	1	2	3	4

2. El taller contó con:

Buén ritmo en las actividades	1	2	3	4
Variedad de actividades	1	2	3	4
Actividades fueron son útiles para mi aprendizaje	1	2	3	4

3. ¿Se promovió la participación de todos los estudiantes? 1 2 3 4

II. Responde las siguientes preguntas.

1. ¿Qué disfrutaste más del taller?
que fue interactivo y que algunas cosas las pude relacionar con música.

2. ¿Qué disfrutaste menos del taller?
realmente me gustó el taller, así que no me disgustó algo.

Fecha: 12/ Noviembre / 2019
 Grupo: 347A

I. En una escala de 1-4, en el que 1 es completamente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo, por favor marca la respuesta más apropiada:

1. El contenido del taller fue:

Relevante	1	2	3	4
Completo	1	2	3	4
Fácil de comprender	1	2	3	4

2. El taller contó con:

Buen ritmo en las actividades	1	2	3	4
Variedad de actividades	1	2	3	4
Actividades fueron son útiles para mi aprendizaje	1	2	3	4

3. ¿Se promovió la participación de todos los estudiantes? 1 2 3 4

II. Responde las siguientes preguntas.

1. ¿Qué disfrutaste más del taller?
aprender algo nuevo que son del inglés, de hecho esto me lo habían enseñado

2. ¿Qué disfrutaste menos del taller?
que no hay tiempo para hablar inglés ni para escuchar y me costó trabajo entre lo que decía la maestra. Pero del taller nada.

I. En una escala de 1-4, en el que 1 es completamente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo, por favor marca la respuesta más apropiada:

1. El contenido del taller fue:

Relevante	1	2	3	④
Completo	1	2	3	④
Fácil de comprender	1	2	3	④

2. El taller contó con:

Buen ritmo en las actividades	1	2	3	④
Variedad de actividades	1	2	3	④
Actividades fueron son útiles para mi aprendizaje	1	2	3	④

3. ¿Se promovió la participación de todos los estudiantes? 1 2 ③

II. Responde las siguientes preguntas.

1. ¿Qué disfrutaste más del taller?

I was fine because I could practice my English, my listening.

2. ¿Qué disfrutaste menos del taller?

I enjoyed a lot.

VI. Recursos sugeridos para abordar la prosodia e integrar a Shakespeare en las aulas de Inglés I a IV

En línea

Teaching Pronunciation: Seven Essential Concepts with Judy B. Gilbert



<https://www.youtube.com/watch?v=BPmjGHdK5v8&t=1s> (consultado 13 de julio de 2019)

Judy B. Gilbert presenta diversas formas en las cuales los profesores podemos abordar pronunciación en nuestras clases de inglés. Algunos de sus ejemplos son particularmente sobre la enseñanza de elementos prosódicos.

Why Shakespeare loved iambic pentameter



¿Por qué Shakespeare amaba el pentámetro yámbico? - David T. Freeman y Gregory Taylor

https://www.youtube.com/watch?v=I5lsuyUNu_4 (consultado 13 de julio de 2019)

Video animado creado por David T. Freeman y Gregory Taylor para TED Talks en el que se explica de manera breve y sencilla qué es el pentámetro yámbico, su relevancia y los diferentes usos que Shakespeare hacía de él en sus obras. Excelente video que puede servir a manera de introducción de Shakespeare para los alumnos.

Shakespeare and hip-hop?

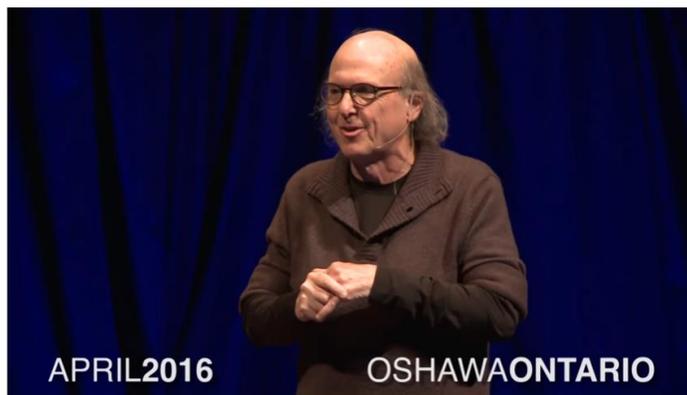


¿Hip hop y Shakespeare?: Akala en TEDxAldeburgh

<https://www.youtube.com/watch?v=DSbtkLA3GrY> (consultado 13 de julio de 2019)

Conferencia de TedEx en la que Akala, un artista de hip hop, ejemplifica el vínculo existente entre versos de Shakespeare y el género de hip hop. Excelente fuente si se desea trabajar aún más el tema de Shakespeare y su relación con la música actual.

Why Shakespeare? Because it's 2016



"Why Shakespeare? Because it's 2016" | Stephen Brown | TEDxStMaryCSSchool

<https://www.youtube.com/watch?v=khVubNIgS0o&t=540s> (consultado 13 de julio de 2019)

Conferencia de TedEx en la que el catedrático Stephen Brown discute la relevancia de la enseñanza de las obras de Shakespeare en la actualidad, al tiempo que propone formas de abordarlo en clase en las que los estudiantes no lo encuentren aburrido ni complicado. Video base para profesores que buscan cómo usar obras de Shakespeare en sus clases.

“What would Shakespeare think of us?”



What would Shakespeare think of us: Dan Poole & Giles Terera at TEDxMadrid

https://www.youtube.com/watch?v=9_33rTUP2Pc (consultado 13 de julio de 2019)

Conferencia de TedEx en Madrid donde Dan Poole y Giles Terera, actores británicos, hablan de su experiencia trabajando con textos de Shakespeare, tanto en sus años de formación básica así como durante su formación como actores. Discuten la relevancia de Shakespeare en la actualidad y proponen bases para volverlo accesible.

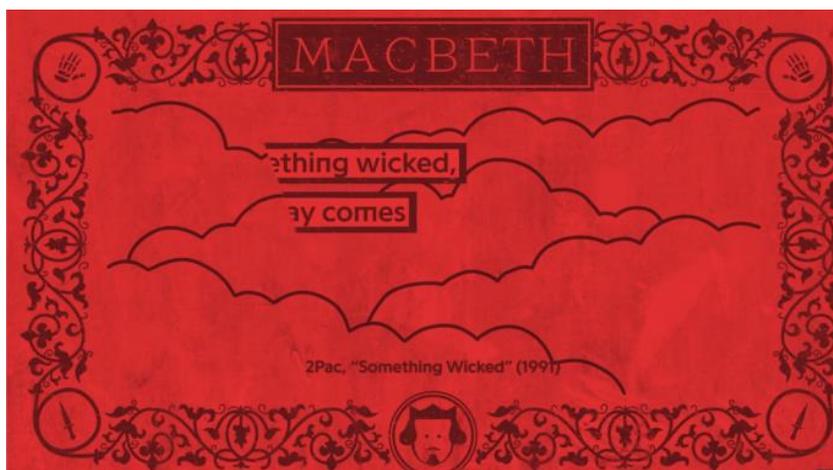
Globe Theatre: Performance during Shakespeare's time



<https://www.youtube.com/watch?v=95ec5xtt6Hs> (consultado 13 de noviembre de 2019)

Stephen Greenblatt, especialista en Shakespeare, habla en este video sobre la experiencia de asistir al teatro durante la época de Shakespeare. Incluye descripción del teatro, los costos de asistir y costumbres del teatro en aquella época.

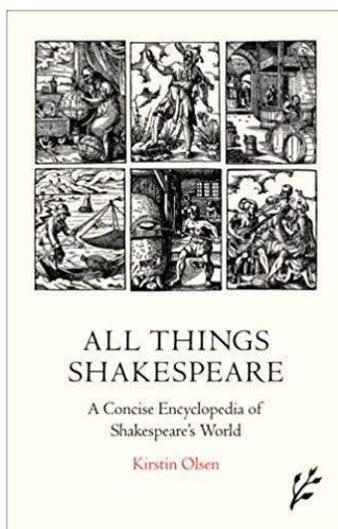
Shakespeare References in Rap Lyrics: An Animated Story



<https://www.youtube.com/watch?v=ICTGaZlhQxw> (consultado 29 de enero 2020)

Video en el que se enlistan algunas referencias shakespearianas en canciones de rap actuales.

Libros



- Olsen, Kirstin. *All things Shakespeare: an encyclopedia of Shakespeare's world*. Connecticut: Greenwood, 2002.

Libro de referencia para aquellos que deseen explorar la vida de Shakespeare y la época en la que vivió. Disponible para consulta en la Biblioteca Central de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Bibliografía

Libros y revistas

- Akerberg, M. et al. (2015). *La enseñanza de la pronunciación. Manual para profesores*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Berry, C. (2004). *Working Shakespeare. The Workbook*. UK: The Working Arts Library/Applause.
- Berry, C. (1987). *The Actor and the Text*. UK: HARRAP Ltd.
- Berry, C. (1973). *Voice and the Actor*. NY: Wiley Publishing Inc.
- Boggino, N. (2004). *El constructivismo entra en el aula: didáctica constructivista*. Rosario: HomoSapiens.
- Díaz Barriga-Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Duff, A. y Maley, A. (2007). *Literature (Resource Books for Teachers)*, Oxford University Press.
- Ganem, P. (2010). *Piaget y Vygotsky en el aula: el constructivismo como alternativa de trabajo docente*. México: Limusa.
- Gibson, R. (1998). *Teaching Shakespeare*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laroy, C. (1995). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. España: Cambridge University Press.
- UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. (2011). *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*. México, UNAM, CCH.

Fuentes electrónicas

- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de Estudio. Área de talleres y Lenguajes de la Comunicación Inglés I-IV*.
Recuperado de
https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/INGLES_I_IV.pdf
(abril de 2019).
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2008). *Perfiles profesiográficos con propósito de cobertura de grupos vacantes y concursos de definitividad de las áreas y departamentos académicos del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Gaceta CCH. núm. 6.
Recuperado de
https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/suplementos/2008/06/suple_0006090608.pdf (julio de 2019).

Clandfield, L. (s.f.). *Teaching Materials: Using Literature in the EFL/ESL classroom*. Recuperado de <http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-articles/teaching-materials/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esl-classroom/146508.article> (septiembre de 2019).

Escuela Nacional de Ciencias y Humanidades. (2018). *Antecedentes*. Recuperado de <https://www.cch.unam.mx/antecedentes> (abril de 2019).

O'Connell, Fitch. *Get Lit Up: Literature as a Teacher's Best Friend*. Recuperado de <http://www.teachingenglish.org.uk/article/get-lit-literature-a-teachers-best-friend> (septiembre de 2019).

Videos

Álvarez Comesaña, F. (2018). *Fonética contrastiva inglés-español. Curso de fonética y fonología del español*.

Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=2559&v=mcrLLMGS2ck&feature=emb_logo (enero de 2020).

Folger Library (2008) *Living Iambic Pentameter*.

Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9H2htG2bv20&t=10s> (mayo de 2019).

Royal Shakespeare Company (2012) *Teaching Shakespeare, Introducing Iambic Pentameter*. UK: Royal Shakespeare Company.

Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0Qv-sjQHgZ8> (abril de 2019).

Royal Shakespeare Company (2016) Shakespeare Live! *To Be or not to Be*.

Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6gZtW-U6qG4> (mayo de 2019) y <https://vimeo.com/164153824> (febrero de 2020).

The New School (2011). *Teaching Pronunciation: Seven Essential Concepts with Judy B. Gilbert*.

Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=BPmjGHdK5v8&t=1s> (abril de 2019).