

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Prof. Doutora Ana Gonçalves Matos e do Prof. Doutor Alberto Madrona Fernández.

Versão corrigida e melhorada após a sua defesa pública

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha mais profunda gratidão à Professora Doutora Ana Matos e ao Professor Doutor Alberto Madrona por toda a paciência, orientação e disponibilidade demonstrada em todas as etapas deste processo.

Gostaria igualmente de agradecer aos meus orientadores na Escola Secundária Quinta do Marquês, a professora Daniela Moreira e principalmente ao professor Joaquim Gonçalves por me terem aceitado enquanto estagiário e pelo apoio e orientação dados durante a duração do estágio.

Por último, e não menos importante, à Ana e aos meus pais pela constante compreensão e incentivo.

"Contaram-me e esqueci, Vi e entendi, Fiz e aprendi."

Confúcio (551-479 a.C.) Filósofo Chinês

O ROLEPLAY: UM RECURSO FIÁVEL E NECESSÁRIO NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

RAFAEL ALEIXO NUNES

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: simulação, jogo, ensino de língua estrangeira, motivação.

O presente relatório inscreve-se no âmbito da realização do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O seu propósito é, numa primeira fase, definir o conceito de *roleplay*, e realçar, justificando, a pertinência da sua utilização no contexto atual do ensino de línguas estrangeiras. Posteriormente, na segunda, terceira e quarta parte, o objetivo será registar, enquadrar e refletir sobre a aplicação prática desta ferramenta didática durante o trabalho realizado na prática de ensino supervisionada e que teve como objetivo principal o desenvolvimento das competências comunicativas de duas turmas de alunos de Inglês do 11º ano e das turmas de Espanhol do 7º, 8º e 9º ano da Escola Secundária Quinta do Marquês em Oeiras.

ABSTRACT

KEYWORDS: simulation, game, teaching a foreign language, motivation.

The present report is part of the *practicum* within the Master of English and Spanish Teaching in Basic and Secondary schools. In the first part of this report, the goal is to define what roleplay is and to critically review the related literature highlighting the relevance of its use in the current context of foreign language teaching. The second, third and fourth part of this report serve as a contextualized register and reflection on the work carried out during the supervised teaching practice which had as its main objective the development of the student's communicative skills in 11th grade English classes as well as 7th, 8th and 9th grade Spanish classes at the Escola Secundária Quinta do Marquês in Oeiras.

ÍNDICE

Introdução	8
Capítulo I: Fundamentos Teóricos e Conceitos-Chave	
I. 1. Evolução do conceito de <i>roleplay</i>	10
I. 2. Roleplay ou Simulação?	12
I. 3. Reflexo de uma evolução na abordagem ao ensino de uma LE	14
I. 4. Vantagens da utilização do <i>roleplay</i>	17
I. 5. Potenciais constrangimentos na aplicação do <i>roleplay</i>	20
I. 6. <i>Roleplay</i> nos documentos de referência para o ensino das LE:	
I. 6.1. Programas das disciplinas de Inglês e de Espanhol	23
I. 6.2. O <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>	25
Capítulo II: O contexto de trabalho	27
II. 1. A Escola Secundária Quinta do Marquês	27
II. 2. As turmas de Espanhol	29
II. 3. As turmas de Inglês	31
Capítulo III: O processo de planificação	
III. 1. Apontamento metodológico	32
III. 2. Considerações sobre o uso de manuais	34
III. 3. A fase de observação	36
III. 3.1. Observação das aulas de Inglês	37
III. 3.2. Observação das aulas de Espanhol	39

Capítulo IV: Atividades desenvolvidas	41
IV. 1. A utilização do roleplay na disciplina de Inglês	41
IV. 2. A utilização do roleplay na disciplina de Espanhol	45
Conclusões	48
Reflexão Final	50
Bibliografia/Webgrafia	52
Anexos Inglês	57
Anexos Espanhol	107

LISTA DE ABREVIATURAS

EO – Expressão Oral

LE – Língua Estrangeira

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PES – Prática de Ensino Supervisionada

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje é inegável a importância do estudo e domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira. Para a sociedade globalizada do quotidiano é praticamente uma exigência o saber comunicar em diversas línguas e mais do que isso, o saber comunicar em diferentes contextos e papéis. Aliás, e de acordo com Richards (2008: 19), “the mastery of speaking skills is a priority for many second-language or foreign-language learners”.

Assim sendo, um tema que costuma (ou pelo menos deveria) preocupar a maioria dos professores de uma língua estrangeira é o desenvolvimento e implementação de atividades, exercícios e práticas que estimulem um maior envolvimento por parte dos alunos, uma participação mais efetiva bem como o aperfeiçoar das suas capacidades linguísticas. Este aperfeiçoamento deverá ser atingido de uma forma contextualizada e tendo sempre presente a noção da utilização de uma LE como algo funcional e prático, mas também como um conceito mais abrangente que inclui a sua vertente cultural, “...respeitando a identidade e a diversidade culturais, um maior acesso à informação, uma interação pessoal mais intensa, melhores relações de trabalho e um entendimento mútuo mais profundo”, Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas (2001: 24-25).

Fazer com que os alunos se tornem fluentes numa língua é fazer com que a utilizem de forma funcional, criativa e devidamente contextualizada, equilibrando a produção escrita e a tão necessária, e muitas vezes negligenciada, produção oral. Como faz questão de realçar Baralo (2000: 10), “Hay millones de hablantes que no usan jamás la escritura, y otros muchos millones que viven, sin ningún problema de comunicación, como analfabetos funcionales”. Logo, torna-se essencial para os alunos que aprendem línguas, o desenvolvimento das suas capacidades na vertente oral de modo a tornarem-se utilizadores ativos da língua-alvo.

A escolha deste tema baseou-se na minha própria experiência, já numa fase adulta, enquanto estudante de uma língua estrangeira e também enquanto professor. Neste último caso, cedo me apercebi da disparidade entre o desempenho escrito e oral de alguns grupos de alunos, nomeadamente naqueles que apresentavam melhores resultados escritos. Impulsionado pela vontade de ajudar e motivar os meus alunos a

ultrapassar constrangimentos e a desmotivação que estes acarretam, considero que será sempre importante fazer ver aos alunos que a aprendizagem de uma língua estrangeira vai para além da assimilação de estruturas gramaticais e blocos de vocabulário. Mais ainda, que a avaliação da proficiência comunicativa de um aluno, aferida maioritariamente pela verificação de competências através da realização de provas escritas, nem sempre reflete o verdadeiro potencial comunicativo. Assim sendo, decidi fazer uso do *roleplay*, no meu estágio, de modo a verificar as suas efetivas potencialidades.

Este Relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tem como objetivo apresentar e confirmar, à luz de diferentes orientações e perspetivas relacionadas com o ensino de línguas estrangeiras, o *roleplay* como uma atividade essencial no desenvolvimento da produção oral na língua estrangeira e fiável no que diz respeito à avaliação, afirmando que a mesma deve constituir-se como uma atividade regular na planificação e execução de uma unidade didática.

Assim sendo, e na primeira parte deste relatório, irei debruçar-me sobre algumas características e dados históricos relevantes numa tentativa de definir concisamente o termo em análise. Irei também apresentar as potencialidades e constrangimentos do uso do *roleplay* no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, sendo estas posteriormente fundamentadas com a apresentação dos resultados obtidos através da implementação desta atividade ao longo das minhas aulas lecionadas.

No segundo capítulo, irei focar-me no enquadramento do meio escolar apresentando as suas vertentes física e social, a planificação das atividades, a descrição das turmas com as quais trabalhei e outros aspetos que considere relevantes no decorrer de todo este processo.

Por último e no terceiro e quarto capítulos deste relatório, refletirei sobre as atividades realizadas, apresentando, com sentido crítico e de forma fundamentada, como a teoria foi posta em prática enunciando igualmente as conclusões retiradas.

Capítulo I: Fundamentos Teóricos e Conceitos Chave

I.1. Evolução do conceito de *roleplay*

Ao iniciar-se uma pesquisa relacionada com este tema, o termo português que mais frequentemente se encontra no nosso contexto de ensino, ‘expressão dramática’, está, a meu ver, na génese daquilo que é, consensualmente, percecionado como *roleplay* - embora não seja o único como irei demonstrar mais adiante. É igualmente um termo que tem originado alguma confusão pelo facto de ser frequentemente e indistintamente usado tanto por elementos do campo teatral como do campo educativo sem muitas vezes se perceber claramente os seus possíveis significados em cada um dos contextos.

Decompondo a expressão inicial através de uma breve pesquisa etimológica, verifica-se que a palavra ‘expressão’ deriva do latim *expressione* e tem associados a si diferentes significados tais como *extrair*, *fazer sair*, *brotar*, estando cada um deles claramente ligado à manifestação/exteriorização de emoções e sentimentos. Já a palavra ‘drama’ não deixa de ser uma palavra igualmente polissémica sendo, de maneira geral, definida como um “acontecimento impressionante, comovente ou terrível, narrativa que apresenta, de forma intensa, acontecimentos comoventes”.

Outro significado da palavra ‘drama’ associa-a à literatura, designando um estilo de escrita de peças teatrais que se situa entre a comédia e a tragédia.

Estas definições, ao nível do ensino de uma língua, colocam a dramatização mais próxima daquilo que será, por exemplo, uma possível abordagem a um texto, e o jogo dramático dependente essencialmente de um contexto situacional assim como da espontaneidade do aluno. Ambas partilham o facto de, no seu decurso, haver uma apropriação da língua diretamente relacionada com o ‘agir’ interior e exterior do aluno, que o professor terá sempre como meta a ser alcançada. Por isso, compreende-se que a dramatização e o jogo dramático ocupem o mesmo espaço, dado que impõem uma certa carga dramática (no sentido etimológico) ao espaço e contexto de uma aula. Verifiquei igualmente que a palavra ‘drama’ é igualmente associada, num contexto mais filosófico e não teórico-pedagógico, a movimento, ação de vida e até mesmo

comportamento humano. O que de facto se encontra é que ‘drama’ possui um significado duplo que se reflete no binómio drama teatral/jogo dramático e que a mesma pode tomar vários significados dependendo do contexto.

Relativamente ao que foi referido como sendo jogo dramático, a língua inglesa usa o termo *game* para designar um jogo com regras, a palavra *play* para designar o jogo infantil - livre e de cariz essencialmente espontâneo – e a palavra *acting* para designar a atuação/representação de um ator. Quando surge o termo *acting drama*, o seu sentido é inequivocamente o de atuação teatral, o da representação dramática de um ator. No caso de se empregar o termo *play drama*, este referir-se-á ao jogo dramático da criança, ao jogo do faz-de-conta, fictício, simbólico.

Este tipo de jogo infantil é incluído por Erickson (1968) na Fase II – *Microesfera* da sua conceção de evolução do jogo na criança e Piaget identifica-o como ‘jogo simbólico’ evidenciando os predicados que o mesmo tem ao nível do desenvolvimento da imaginação e da sociabilidade. É a partir deste conceito, ‘jogo simbólico’, que iria haver um aproveitamento pedagógico por parte daquilo que se viria a definir como abordagem comunicativa, tema que abordarei mais à frente neste relatório.

Este tipo de jogo, através do qual se desempenham papéis imaginários - *roles*, terá, discutivelmente, tido a sua origem na atividade lúdica e imaginativa da criança e não no teatro grego como muitas vezes se avança. E é sobre esta vertente da imaginação que têm incidido diversos estudos que reafirmam e demonstram a importância da mesma no desenvolvimento da personalidade.

Fazendo referência a um dos mais reconhecidos e notáveis investigadores desta área, Piaget (1964), defende que a inteligência humana é justificada na adaptação do homem ao meio ambiente traçando um paralelismo entre o desenvolvimento dos estádios cognitivos e o desenvolvimento da atividade lúdica. Erickson (1965) e Bruner et al. (1976) reforçam a ideia de que o jogo imaginativo e correspondente representação de papéis, é o meio através do qual a criança adquire o seu senso de individualidade e desenvolve a sua capacidade de relacionamento social e de resolução de problemas. Vigotsky (apud Barroco & Superti, 2014) e Bolton consideram-no ambos como algo que desenvolve de uma forma muito peculiar as capacidades de pensamento abstrato dado que leva a criança a conceber, através da sua própria imaginação, ações, contextos e objetos que não estão imediatamente presentes na sua perceção do real. Se

aproveitarmos estes conceitos, fazendo a sua transposição para o contexto da sala de aula e, no caso deste relatório, de uma criança ou adolescente enquanto aprendente de uma língua estrangeira, estaremos a falar de algo que se refletirá na definição de simulação ou *roleplay*.

1.2. *Roleplay* ou Simulação?

Cedo me apercebi que também o conceito de ‘simulação’ iria ser incontornável na investigação que iria levar a cabo. Assim sendo, e no que diz respeito à definição do próprio conceito de simulação quando aplicado ao processo de ensino/aprendizagem, há primeiramente uma discussão sobre se se está a lidar com uma atividade, um método ou uma abordagem, e, posteriormente e até talvez mais pertinente, uma discussão em torno da separação ou interligação destes dois termos.

Em relação à primeira questão, e segundo Richards (apud Ronke, 2005: 29), os termos “‘method’ and ‘approach’ are used interchangeably in literature and are often not precisely defined. Used in a strict sense, ‘method’ has to have an ‘approach,’ a ‘design,’ and a ‘procedure’”. Pela forma como foi aplicado na componente de PES e pela forma como entendo ser mais eficaz no ensino de uma língua, considero que o *roleplay* se configura como um método, dado que a sua escolha pressupôs (e derivou de) uma abordagem prévia e a sua aplicação foi sustentada numa estrutura e procedimentos específicos aplicados de forma faseada.

Voltando agora à separação dos termos, Brown (1994) classifica o *roleplay* como uma atividade linguística na qual se atribui primeiramente um papel a um ou mais membros de um pequeno grupo (entre dois a quatro elementos) com a finalidade de atingir um objetivo devidamente enquadrado. O autor avança como exemplos uma entrevista de trabalho, um diálogo num contexto de prestação de serviços ou a discussão de um tema fraturante e polémico, colocando os participantes a defender diferentes pontos de vista que poderão ou não coincidir com os seus próprios.

No caso da simulação, Brown (1994) afirma ainda que este modelo teria de ter grupos maiores (entre seis a vinte elementos) bem como uma maior complexidade, ou seja, um grupo teria de lidar, enquanto unidade social coesa, com uma situação imaginária dentro da qual haveria um problema a solucionar. O exemplo mais vezes verifiquei ser dado como exemplo desta situação, de acordo com os autores

pesquisados, é o da sobrevivência numa ilha deserta. Cada elemento possuiria um papel enquadrado numa estrutura social e poderia ter ou não alguma característica menos abonatória. O desafio é então enfrentado a partir de certas condições, progressivamente.

Livingstone (apud Bork, 2010) acaba por fazer algumas distinções entre simulação e o próprio conceito de *roleplay*. Apesar de a autora afirmar que, em ambos os casos, “the student brings his own personality, experience and opinions to the task”, no caso de uma simulação haveria, por exemplo, uma situação ou problema para solucionar, sendo dada pouca ou nenhuma informação sobre o papel que o aluno poderia ou não representar. No caso de uma situação de *roleplay* o foco é repartido entre o objetivo final e os contornos dados ao papel que o aluno deve desempenhar, podendo, frequentemente, limitar a emissão de uma opinião sobre um determinado assunto.

No que diz respeito à aprendizagem específica de uma língua estrangeira, julgo que Gutiérrez (2000: 19) se foca no essencial considerando que a simulação consiste numa “actividad que pertenece al área en la que se permite alcanzar los objetivos lingüísticos e extralingüísticos que forman parte de los programas de enseñanza de una lengua extranjera” e Livingstone (1983: 6) refere que o *roleplay* é “a classroom activity which gives the students the opportunity to practise the language (...) and the actual roles he or she may need outside the classroom”. Este último e importante ponto é ainda reforçado por Pineda (2003: 23) que considera a simulação “um método no qual se descreve uma situação ou problema similar à realidade onde os alunos tomam decisões e melhoram os seus conhecimentos com a análise de problemas concretos”. Já Harmer (2007) defende que o conceito de *roleplay* não difere substancialmente daquilo que é a simulação. O autor recomenda ainda que, independentemente de se tratar de *roleplay* ou simulação, se dê algum tipo de *feedback* para que se possa aferir o impacto do exercício.

Naquilo que considero ser, à semelhança de Harmer, uma perspetiva conciliadora, Bork (2010), constata que o *roleplay* contém em si, simultaneamente, dramatização e simulação pois ambas são maneiras de espelhar a realidade.

Creio que é correto afirmar que existe uma certa ambiguidade terminológica que torna difícil a distinção entre simulação e *roleplay* chegando até à conclusão que, no

contexto pedagógico, são frequentemente percebidos como sinónimos. A grande diferença parece estar no nível de complexidade e na duração. A simulação é estruturalmente mais precisa na elaboração e controlada devido à recolha de informação e tomada de decisões, ao passo que o *roleplay* demorará menos tempo e por norma é mais simples, fatores que acabam por ter bastante peso na planificação e implementação deste último tipo de atividade. A confusão, segundo Gutiérrez (2000: 171) reside no facto de ambas as atividades conterem, em maior ou menor quantidade, a componente de improvisação, como aliás mencionou Bork (2010). Independentemente desta ambivalência terminológica, considero o *roleplay* como um exercício de representação de papéis decorrentes de interações específicas da vida real, situações essas que, e isto considero ser o mais relevante, são parte integrante do currículo dos manuais de línguas estrangeiras. É através dessas unidades que os estudantes identificam e apreendem diferentes papéis/funções sociais mesmo tempo que se procede à assimilação e manipulação dos conteúdos explícita e implícitamente. Poderão até representar e experienciar situações pelas quais talvez nunca passem fora do contexto de uma sala de aula.

Em suma, verifica-se que os variados termos associados a este tipo de atividade, embora representem realidades próprias (performance, encenação, dramatização, teatralização e jogo dramático estão relacionados com a dimensão artística; simulação e *juego de roles/roleplay* relacionam-se sobretudo com a pedagogia), estão ligados entre si na medida em que, no contexto educativo, antevêm que o aluno participe de forma ativa no seu processo de ensino aprendizagem. Neste relatório, privilegiei com maior frequência o termo *roleplay*, não negligenciando, evidentemente, os outros conceitos que, em diferentes situações, gravitam em torno deste.

I.3. Reflexo de uma evolução na abordagem ao ensino de uma LE

Para compreender o papel do *roleplay* na matriz da abordagem comunicativa, é necessário compreender as linhas condutoras dessa mesma abordagem bem como os métodos que a antecederam.

Regressando à primeira metade do século vinte, constata-se que a metodologia relativa ao processo de ensino de uma língua se baseava fundamentalmente no estudo gramatical, na tradução, no recurso à repetição de frases isoladas e em atividades que,

no geral, eram orientadas para o desenvolvimento da análise e compreensão de produção escrita. A aprendizagem da língua estrangeira era encarada como uma atividade intelectual através da qual o aluno deveria aprender e memorizar as regras e os exemplos, com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe. Os alunos recebiam e/ou elaboravam listas exaustivas de vocabulário, as atividades propostas consistiam essencialmente em exercícios de aplicação de regras gramaticais através de ditados e traduções. Segundo Krashen (1982: 127), a rigidez era a nota dominante e algo fora desta estrutura ou remotamente lúdico não era sequer tido em conta como elemento a inserir nas aulas.

Na sequência desta corrente comportamentalista e estrutural, desponta, nas décadas de 40 e 50, a abordagem audiolingual, que, apesar de manter a sua identidade repetitiva e mimética, já reconhecia a importância da prática oral e, ainda que num ambiente bastante estruturado e pouco flexível, já promovia a utilização de diálogos em contextos situacionais. Os princípios básicos desta abordagem davam ênfase à oralidade. A língua era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. Havia uma maior preocupação para com o tratamento do erro. Para tal, ensinava-se através da apresentação gradual de estruturas, por meio de exercícios estruturais. Assim sendo, a gramática era introduzida aos alunos não por regras, mas através de uma série de exemplos ou modelos.

Em 1960 surge o método direto, que se opunha ao tipo de ensino meramente estruturalista. O principal objetivo da aprendizagem da língua estrangeira era o ensino do vocabulário. A ênfase era dada à escrita enquanto que a audição e a produção oral eram praticamente ignoradas. O princípio fundamental deste método era o de que a aprendizagem de uma língua estrangeira deveria dar-se em contacto direto com a língua em estudo. A língua materna deveria ser o mais excluída possível da sala de aula. A transmissão dos significados dava-se através de gestos, gravuras, fotografias, no fundo, tudo o que pudesse facilitar a compreensão evitando o recurso à tradução.

Dava-se assim, inevitavelmente, mais ênfase à oralidade. As atividades propostas eram variadas: compreensão do texto e dos exercícios de gramática, transformação a partir de textos base, substituições, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação. Estes exercícios de conversação eram baseados no binómio pergunta/resposta, perguntas fechadas, através das quais se fazia uma preparação oral

dos exercícios que deveriam seguir um modelo anteriormente proposto. O professor continuava no centro do processo ensinoaprendizagem. Não se dava ao aluno autonomia, nem se recorria ao trabalho em grupo. Era o professor que servia de modelo linguístico ao aluno, não havendo praticamente nenhuma interação entre os alunos.

A metodologia audiovisual acaba por ser um prolongamento da abordagem direta. O aluno desempenha um papel recetivo seguindo o professor como elemento centralizador havendo pouco espaço para a autonomia ou criatividade. Os cursos audiovisuais procuraram integrar a pragmática utilizando as noções de atos de fala como modo de classificação das formas linguísticas, no que diz respeito à gradação, à apresentação e ao reemprego. A noção de atos de fala corresponde à ação desempenhada pela fala e o seu funcionamento pragmático, ou seja, exprimir um desejo, desculpar-se, pedir permissão, etc. Ainda assim, a relação professor/aluno é agora mais interativa. O professor evita corrigir os erros dos alunos durante a primeira repetição. De seguida, inicia-se o trabalho de correção fonética até à fase de memorização. O professor corrige discretamente a entoação, o ritmo, etc. O objetivo das avaliações é medir o domínio da competência linguística e de comunicação, incorporando também, a criatividade nesses parâmetros a criatividade.

A abordagem comunicativa (1970) centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Trata-se de ensinar o aluno a comunicar em língua estrangeira e a adquirir competência de comunicação. Saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação. A gramática de base desta metodologia é a gramática das noções, das ideias e da organização do sentido - as atividades gramaticais ao serviço da comunicação. Os exercícios formais e repetitivos deram lugar a exercícios de comunicação revestidos de maior autenticidade, mais interativos. O objetivo assenta em levar o aluno a descobrir, por si mesmo, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige necessariamente uma maior participação do aluno no processo de aprendizagem.

A aprendizagem é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo como também nas técnicas usadas na sala de aula. As estratégias utilizadas que visavam, por exemplo a produção de enunciados escritos, eram variadas: o trabalho em grupo que permite a comunicação entre os alunos; as técnicas de criatividade e as dramatizações/*roleplays* que permitem maior expressividade; a utilização de textos autênticos em oposição a textos fabricados para fins pedagógicos; o papel fundamental

da afetividade nas interações e o trabalho individual como meio de desenvolver a capacidade de autoaprendizagem.

Em virtude do parágrafo anterior, e como consequência natural da centralização no aluno, há uma descentralização do docente e de centralizador passa a facilitador no cumprimento de atividades. Aliás, afirma Sánchez (2004: 60) que, “el alumno ha sido durante siglos el gran olvidado del processo pedagógico” dado que, como já referi, era encarado como um elemento passivo que apenas teria de receber, assimilar e reproduzir a informação transmitida pelo docente.

Pelas suas características, o *roleplay* acaba por ser um dos expoentes desta viragem metodológica dado que não visava exclusivamente a componente verbal e apelava ao aluno na sua totalidade – corpo, sensibilidade, intelecto, associando-o a outros recursos significativos inerentes à expressão oral como o gestual/mímico, o espacial e até o rítmico. O resultado final do processo de aprendizagem deveria passar a ser, em menor dimensão, resultante do trabalho realizado pelo professor, com maior ou menor recurso a diferentes materiais didáticos, e, em maior dimensão, o produto total das orientações e informações dadas ao aluno e da forma como ele próprio manipulou essa informação em determinado contexto.

I.4. Vantagens da utilização do *roleplay*

Serve a citação de Confúcio, usada no início deste trabalho para introduzir a particularidade que, a meu ver, justifica o uso e a finalidade do *roleplay* na aprendizagem das línguas, dado que a forma mais produtiva de aprender uma língua é, de facto, praticá-la. Alguns estudos indicam que a assimilação de cerca de 90% das informações ocorre através da ação, da prática. Sendo assim, e transpondo essa premissa para o contexto do ensino das línguas estrangeiras, as atividades de contornos práticos e lúdicos surgem naturalmente como uma hipótese válida para a aquisição, reforço e manipulação de vocabulário. Devidamente executadas, permitirão que se pratique uma língua de forma natural e espontânea, desenvolvendo paralelamente a criatividade e imaginação dos alunos. Este último ponto foi evidente na forma como alguns alunos criaram situações de diálogo diferentes daquelas presentes nos modelos que dei como exemplo ou então na criação e interpretação de personagens com maneirismos próprios refletindo-se isso mesmo na entoação e no ritmo apresentado durante o *roleplay*.

Quando 'entra' no papel a desempenhar num *roleplay*, o aluno comunica e, como consequência, os seus sentidos estão ativos na medida em que ouve, responde e interage com os outros e, portanto, pratica e desenvolve a maioria das destrezas linguísticas permitindo ao professor cumprir o seu principal objetivo - que os alunos assimilem e utilizem a língua, na procura, na partilha e na resolução de vazios de informação.

Couto reforça a linha de pensamento descrita no parágrafo anterior ao acrescentar que a adequação da interação verbal é potenciada de acordo com a variedade de contextos e situações trabalhando também a “a dicção e outros aspetos de ordem prosódica – gestual e corporal” algo presente nas Orientações Metodológicas do Ministério da Educação onde se verifica que “se partimos do princípio que a comunicação é a nossa meta final, deveremos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que recubram os aspetos socioculturais a que estão associadas” (2008: 213).

No seguimento desta ideia é recomendada a realização de atividades de simulação de comunicação no contexto da aula (dramatizações, simulações e jogos teatrais são os termos utilizados) como instrumentos de avaliação da expressão oral mencionando igualmente as orientações metodológicas que realçam o contexto que servirá de base às situações comunicativas e a importância da linguagem não-verbal: “os textos completos estão contextualizados, ou seja, contêm todos os elementos linguísticos e não linguísticos que integram as suas potencialidades comunicativas (gestos, inflexões de voz)” Ministério da Educação (1997: 30).

Outro ponto que considero ser bastante relevante é a potencial adoção por parte do aluno dos traços específicos da oralidade da língua alvo. É nesse sentido que Ladousse (apud Bork) refere que os alunos, através da participação em atividades de *roleplay* “irão desenvolver suas habilidades de produção oral por meio de conversas nas quais funções, estruturas e vocabulário serão introduzidos e trabalhados de forma contextualizada permitindo aos alunos um apuro do uso da linguagem”. A autora acrescenta que este tipo de atividade proporciona “uma experiência linguística qualitativamente mais rica, além de aproximá-los dos diferentes tipos de situação de comunicação que encontrarão fora do contexto de sala de aula” (2005: 57).

A utilização deste método, para além de trabalhar a elaboração e até a adaptação textual (essencialmente de diálogos no caso da minha prática letiva) permite-lhes desenvolver competências linguísticas diversificadas, dinamiza ainda o trabalho de grupo e a troca de impressões numa relação direta e frontal, habituando-os ao método de construção de cumplicidades e de saberes através do trabalho de equipa, contrariando deste modo as limitações que o isolacionismo inerente a alguns métodos referidos no capítulo I.3 acarretam.

Ainda Ladousse (apud Bork, 2010: 136) remete para um tipo de interação na qual os estudantes de uma língua assumem papéis, reforçando a importância de um ambiente seguro, e através dos quais podem ser inventivos e lúdicos, “criando inconscientemente a sua própria realidade (...) desenvolvendo a habilidade de interagir com outras pessoas”. Pelo simples facto de os riscos comunicativos inerentes ao mundo real não estarem presentes, a autoimagem do aluno não é posta em causa o que permitirá uma confiança maior na realização da tarefa. Como se verifica em Purcell (1993: 4):

One of the more encouraging benefits of using role-play is the tendency of the students to lose their inhibitions and shyness to express themselves when they imagine themselves as someone else (...) children tend to use the persona they have assumed as a kind of shield, so that if they make mistakes, the persona can be viewed as the one at fault. Moreover, any problems or anxieties students have from outside the classroom are forgotten in the new situation. Students see the assumed role (...) as a safe way to try a new identity without compromising the real or perceived image they have of themselves.

Para além dos aspetos positivos já referidos, Alcarazo e López (2010: 10) reforçam também o já referido papel ativo do aluno no seu processo de aprendizagem, o uso contextualizado da língua e o fomentar de uma expressão oral o mais desinibida possível, assente no pressuposto que os erros produzidos na oralidade não deverão ser corrigidos no imediato, facilitando a concentração do estudante no aspeto funcional e comunicativo da língua. Além do referido, o *roleplay* aumenta a criatividade nos jovens porque permite o uso da improvisação.

Focando-se especificamente no nível linguístico dos aprendentes, Gutiérrez (2000: 171) e Alcarazo e López (2010: 1) defendem que é uma atividade mais adequada a estudantes com um nível intermédio ou avançado de língua, na medida em que implicará bons conhecimentos da LE por parte dos alunos para proceder à análise de documentos assim como o recurso a várias competências linguísticas em especial a expressão oral. Pela experiência que tive, creio que a utilização de *roleplays* é perfeitamente aplicável a turmas do 7º ao 12º ano desde que as devidas adequações sejam feitas, quer ao nível da estrutura/grau de complexidade, quer ao nível dos campos de avaliação a serem levados em conta. Os apontamentos que retirei abarcaram vários campos de análise sendo que apenas no 11º ano foram todos eles tidos em conta no processo de avaliação.

Num processo de ensinoaprendizagem orientado desta forma, é possível que os alunos desenvolvam a sua autoestima, descobrindo, através das dinâmicas de grupo, o valor do respeito, da compreensão e da aceitação de diferentes pontos de vista. No seguimento de tudo isto, importa também destacar que as atividades dramáticas no geral (neste caso o *roleplay* em específico), tal como Couto (2008: 213) afirma, promovem inclusive o “acolhimento/inclusão, respeito, envolvimento de minorias, sejam elas da ordem das necessidades educativas especiais ou mesmo étnicas e linguísticas” tão importantes num contexto socioeducativo cada vez mais multicultural.

Por último, e analisando a questão do ponto de vista do docente, Aguilar (2012: 3) entende que a utilização desta tipologia de atividades permite ao professor evitar a lecionação centrada na utilização do manual, ou seja, variar a sua metodologia e “sorprender al alumnado con la intención de que se involucre, puesto que el carácter lúdico y atractivo de este recurso tiende a provocar una mayor motivación en los alumnos”.

1.5. Potenciais constrangimentos na aplicação do *roleplay*

Apesar das muitas vantagens que se poderá reconhecer ao *roleplay* e de ser cada vez mais um recurso didático usado pelos professores de línguas, esta não é uma atividade que reúna consenso. Encontram-se frequentemente, entre docentes, vozes discordantes que prontamente identificam alguns inconvenientes resultantes da sua aplicação e que determinam, muitas vezes, que se evite ou até rejeite a sua utilização.

No seguimento, e fazendo um contraponto ao que afirmam Gutiérrez, Alcarazo e López no capítulo anterior, Cook (1997: 224-231) assina um artigo no qual se propõe desafiar a crença contemporânea generalizada do ensino da Língua Inglesa de que os alunos devem ser expostos a uma linguagem autêntica ou natural, e que tal linguagem é principalmente focada na construção do significado e no alcançar de objetivos práticos. Na sua opinião, os termos natural e autêntica só são aceitáveis se se estiver a falar num contexto de ensinoaprendizagem entre falantes nativos e crianças que estão a aprender essa mesma língua, caso contrário este não é o tipo de linguagem mais indicado para aprendentes estrangeiros. Neste caso, argumenta o autor, uma boa parte dessa linguagem autêntica ou natural é lúdica, no sentido de ser centrada na forma e na ficção em vez de se centrar no significado e na realidade.

Encarando esta questão da perspetiva dos docentes que mais a contestam, é incontornável mencionar as queixas dos mesmos em relação à extensão dos programas curriculares das disciplinas, por vezes excessiva, o que faz com que o tempo despendido na aplicação de um *jogo* (como é muitas vezes encarado) constitua um fator que leva, muitas vezes, os professores a não optarem pela sua realização, em detrimento do cumprimento do programa através de exercícios mais convencionais tal como refere Grando (apud Martins, Vaz e Santos, 2010: 2). Se tivermos em conta que algumas disciplinas de LE têm um tempo de lecionação total de noventa minutos por semana, é, até certo ponto, fácil de perceber a falta de prioridade dada à implementação deste tipo de atividades. Sem que o objetivo seja colocar em causa o profissionalismo do professor, a sua personalidade e estilo de ensino poderão também não se adequar a este tipo de atividade.

No seguimento desta ideia, outro dos inconvenientes invocados para a não utilização deste tipo de atividades nas aulas prende-se com o facto de vigorar ainda entre as mentalidades mais conservadoras a ideia de que a seriedade do processo de ensino-aprendizagem deve estar assente no tradicional método expositivo, classificando, de acordo com Tornero (apud Moreno 2009: 11), as atividades lúdicas como improfícuas para a aprendizagem e desestabilizadoras para o normal funcionamento da aula.

Na verdade, esta situação pode ter lugar se, como menciona Grando (apud Martins, Vaz e Santos, 2010: 2), o professor não souber tirar partido deste recurso didático. Isto é, quando aplicado de forma descontextualizada, mal planificado (seja a

própria atividade ou as que a antecedem) ou desprovido de objetivos concretos, existe o perigo de dar ao *roleplay* um carácter puramente aleatório, transformando-o num apêndice da aula, em que os alunos participam apenas porque seguem a instrução do professor, de forma desenquadrada. É por isso que, segundo Varela (2010: 9), é necessário ter bem presente que “la mejor clase no es la que tenga más juegos, pero sí la que mejor los sabe utilizar” permitindo que o *roleplay* seja uma forma de melhorar a dinâmica da aula e o desempenho dos alunos.

Como referi no parágrafo anterior, o perfil dos intervenientes no processo de ensinoaprendizagem é inevitavelmente apontado como um elemento de resistência. Há estudantes que, por vergonha e/ou por possuírem uma menor capacidade comunicativa, sentir-se-ão inibidos e receosos perante uma situação de exposição à turma. A rigidez, por um lado, e até timidez, poderão fazer com que, segundo Tornero (apud Moreno 2009: 10) tanto “professor ou alunos se sintam pouco à vontade”, resultando a atividade num “momento forçado e pouco natural”.

De referir que, e tendo em conta as disciplinas em análise neste relatório de PES, na língua inglesa costuma verificar-se uma maior inibição do que na língua espanhola devido a um maior distanciamento da língua materna da maioria dos discentes, a língua portuguesa. Apesar desta distinção, os constrangimentos são, em maior ou menor dimensão, idênticos.

De forma oposta, mas familiar para muitos docentes, há que ter em conta a questão do perfil/dinâmica de grupo. Ou seja, poderá também acontecer estarmos diante de um grupo de alunos que não respeita as regras e os limites do jogo, transformando-o numa atividade dispensável, da qual não retiram qualquer proveito.

Um aspeto que também implica diretamente o professor com a eventual ineficácia de uma aplicação de *roleplay*, o volume de interferência por parte do professor. Isto poderá condicionar excessivamente a prestação do aluno e, consequentemente, a fluidez da atividade, desvirtuando a sua essência. Por outro lado, a coercividade que algumas vezes poderá ser exercida sobre os alunos, forçando-os a participar, poderá diminuir bastante os níveis motivacionais, a desejável motivação e voluntariedade inerentes à natureza do *roleplay*. Segundo Grando (apud Martins, Vaz e Santos, 2010: 2) esta situação constitui-se como um momento de negociação bastante

delicado, mais ainda se se tratar da utilização do *roleplay* como instrumento de avaliação sumativa, o que tornará inválida a questão da voluntariedade acima mencionada.

Por último, um dos constrangimentos que é muitas vezes avançado até mesmo por docentes que valorizam a aplicação dos *roleplays* é a questão do registo de avaliação no momento da prestação dos alunos. Verifiquei que a dificuldade parece residir, após abordar o assunto com ambos os orientadores e com outros docentes de línguas estrangeiras (e também por experiência própria) no manter o foco na prestação de cada aluno dentro de um grupo ao mesmo tempo que se atribui os valores correspondentes a cada parâmetro. A melhor forma, pareceu-me ser a criação de uma tabela com campos de preenchimento através de cruzes ou de um só número e evitar o excesso de parâmetros de avaliação – algo, porventura, mais fácil de executar nos casos de turmas do ensino básico.

1.6. Roleplay nos documentos de referência para o ensino das LE

1.6.1. Programas das disciplinas de Inglês e de Espanhol

Analisando o programa das disciplinas constituintes desta PES, neste caso o de Inglês, verifica-se que Moreira et al. (2005: 12-24) afirmam, no seguimento das ideias constantes dos parágrafos anteriores e até da ideia central deste relatório, que “a aprendizagem de línguas inscreve-se num processo mais vasto que ultrapassa a mera competência linguística, englobando aspetos ligados ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos” considerando igualmente que “a abordagem de conteúdos linguísticos gramaticais e lexicais deverá ser feita em contexto, o que pressupõe proporcionar ao aluno oportunidades de exercitar estruturas gramaticais/lexicais em situações nas quais a língua é efetivamente usada” propondo, a este respeito, “a utilização de uma metodologia de tipo essencialmente indutivo que leve à formulação de regras, isto é, à aprendizagem pela descoberta, encorajando assim a autonomia do aluno”. No que concerne às novas Metas Curriculares de Inglês, verifica-se que estas assentam, também, no desenvolvimento da competência comunicativa, pois dão grande importância à compreensão, à interação e à produção tanto oral como escrita. De acordo com estas metas, devemos proporcionar aos alunos oportunidades para usarem a língua inglesa em contextos que se aproximem da realidade.

De entre os vários domínios que devem fazer parte da competência comunicativa dos alunos, importa aqui realçar a interação oral e a produção oral, as quais estão na base do tema deste relatório. No que respeita à interação oral na sala de aula predominam os diálogos entre professor e alunos. Deste modo é fundamental que os docentes criem oportunidades de interação oral entre os estudantes, permitindo que estes se tornem mais autónomos na utilização desta LE na aula - Cravo et al. (2013: 4). Relativamente à produção oral, visa-se motivar os alunos para a utilização da língua inglesa num crescendo de autoconfiança, o que lhes permitirá falar sobre os conteúdos abordados. Para isto é fundamental que, ao longo da sua aprendizagem, realizem atividades que lhes permitam desenvolver a sua oralidade Cravo et al. (2013: 4). Praticar a produção oral reveste-se de uma importância vital para o desenvolvimento do uso comunicativo da língua, pois a prática permite que o aluno adquira mais confiança e à-vontade no uso da mesma, o que vai permitir que o processo de aprendizagem seja mais eficaz.

O Programa de Espanhol adota a mesma linha de pensamento que o de Inglês, seguindo a abordagem comunicativa, dando ao aluno um papel de destaque no processo de ensino/aprendizagem, pois desta forma deparar-se-á com uma realidade que o apoiará na tarefa tendo uma visão global da língua-alvo. Esta aprendizagem deverá ser desenvolvida em contextos comunicativos próximos à faixa etária dos alunos, podendo estes criar interações comunicativas que lhes facilitem a interiorização dos conteúdos, que devem também ser escolhidos de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. Por esta razão, o aluno é considerado o centro da aprendizagem e a competência comunicativa surge “como uma macrocompetência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si” Ministério da Educação 1997: 5). A produção oral é, assim, considerada uma competência fundamental no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol LE. Segundo o programa (Ministério da Educação 1997: 5) “dizer algo e utilizar a língua para algo são, pois, elementos chave no ensino-aprendizagem da LE”. Deste modo, a prática desta competência é essencial e deve estar bem presente no currículo de Espanhol como LE. Ainda de acordo com o programa, o professor deve proporcionar aos alunos oportunidades que os tornem capazes de “produzir oralmente [...] enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social”, bem como “utilizar estratégias que

permitam responder às suas necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou seu uso da língua sejam deficientes” (Ministério da Educação 1997: 9).

Sendo a meta final a comunicação na língua estrangeira não se deve “negligenciar a comunicação real imposta pelo mundo exterior” Ministério da Educação (1997: 30), havendo a necessidade de recorrer a actividades que simulem a comunicação como “as dramatizações, o “juego de papeles”, simulações, ...”. Neste documento é sublinhada a importância de desenvolver nos alunos estratégias de comunicação, “...consciencializando-os sobre como utilizá-las e rentabilizá-las, de forma a tirarem melhor partido das suas possibilidades e evitarem a quebra de comunicação.” Ministério da Educação (1997: 31). No capítulo 5 (Orientações Metodológicas) do programa acima referido, é mencionado que “se partimos do princípio que a comunicação é a nossa meta final, deveremos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que recubram os aspetos socioculturais a que estão associadas.” Ministério da Educação (1997: 29-30).

I. 6.2. o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O *Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas* (QECR) constitui um documento orientador e fundamental para o ensino das LE, englobando em si as fundamentações teóricas dos currículos e programas das diferentes línguas estrangeiras. Segundo o QECR (2001: 24-25), é igualmente confirmada a relação entre as ações de um indivíduo e o reflexo das mesmas, ao reconhecer-se que ele próprio/a se constitui como um ator social. Isto implicará o desenvolvimento de competências gerais destinadas a desenvolver diferentes áreas do saber – o saber *ser*, saber *aprender* e saber *fazer*. Estas serão desenvolvidas em atividades de receção, produção, mediação e interação, tendo como pano de fundo contextos situacionais variados, e que lhes permitirá lidar com variados temas e domínios de variadas formas sob a forma de resolução de problemas.

No que concerne à resolução desses mesmos problemas, o mesmo documento (2001: 29) recomenda atividades nas quais a aprendizagem é orientada para a ação, como é o caso do *roleplay* no qual o aprendente tem a seu cargo o cumprimento de

certas tarefas em determinadas circunstâncias e ambientes onde terá que fazer uso das suas capacidades linguísticas (e até afetivas) bem como, inevitavelmente, uso de estratégias de comunicação derivadas da sua aprendizagem.

Analisando o segundo capítulo desse mesmo documento, verifica-se que a abordagem a ser adotada é “uma abordagem orientada para a acção”. O QECR (2001: 29) refere-se às tarefas a realizar como “acções realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado”. Isto, a meu ver, pressupõe que se se encare o *roleplay* como um recurso didático facilitador que permite criar no espaço da sala de aula situações nas quais o discente é colocado na pele de agente social (reais ou imaginários) num contexto também ele, por norma, fictício no qual pode desempenhar diversas atividades linguísticas para as quais mobilizam as competências acima mencionadas. Ao dramatizar, o aluno aprende a interagir, o que “inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados” (2001: 36).

Ainda no capítulo quatro, na secção 4.3.5, *Usos estéticos da língua*, é salientada a importância dos usos artísticos e criativos da língua. Aqui, como exemplo de uma atividade estética da língua, surge a representação de peças de teatro, escritas ou improvisadas; a produção, receção e a representação de textos literários (2001: 87).

Não é assim de estranhar que o QECR sugira em diferentes momentos, tarefas relacionadas com a dramatização. Esta contribui para o desenvolvimento de competências e estratégias para “realizar tarefas, atividades e processos necessários à participação eficaz nos acontecimentos comunicativos” (2001: 199).

Segundo Canales (2010: 106), a utilização desta ferramenta pedagógica numa aula de língua estrangeira segue a mesma linha das orientações sugeridas no QECR, ou seja, a aplicação do método comunicativo e do ensino com base em tarefas. A autora refere ainda que este tipo de exercício “estimula uma aprendizagem autónoma, crítica e dinâmica por parte dos estudantes” como aliás recomenda o documento elaborado pelo Conselho da Europa.

Capítulo II: O contexto de trabalho

Depois de ter trabalhado e analisado os conceitos e terminologia centrais no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras durante o primeiro ano de Mestrado, o estágio representou, numa lógica evidente, o momento de aplicar a teoria à prática de ensino. A fim de escolher os métodos e procedimentos que iria usar e definir os objetivos específicos a atingir com cada turma, assim que iniciei o estágio, estabeleci como prioridade inteirar-me daquilo que são os documentos descritores de escola e tentar, da forma mais objetiva e fidedigna possível, conhecer a dinâmica das turmas com as quais iria desenvolver o meu trabalho através da observação de aulas dadas pelos professores orientadores. Esta análise do contexto revelou-se importante no sentido de poder adequar as estratégias que eram mais apropriadas aos grupos de alunos com quem iria trabalhar e, consequentemente, poderiam ajudar a tornar todo o processo de ensino/aprendizagem mais eficaz.

Creio ser igualmente importante referir que este estágio começou no início do segundo período escolar devido a constrangimentos relacionados com a colocação da docente de Espanhol. Este facto tem a sua relevância dado que contribuiu para um encurtar do tempo da PES - o primeiro período letivo inteiro à disciplina de Espanhol e cerca de mês e meio na disciplina de Inglês.

II. 1. A Escola Secundária Quinta do Marquês

Inaugurada em 1993, a Escola Secundária Quinta do Marquês situa-se em Oeiras, numa zona limite do concelho, na fronteira com o concelho de Cascais, na Quinta do Marquês. Esta é uma zona urbana, essencialmente residencial, caracterizada pela existência de equipamentos públicos, e de comércio e serviços com qualidade e com boas condições de mobilidade.

Os terrenos da escola estão situados junto de uma dezena de instituições que se dedicam à investigação científica e tecnológica nas áreas de biologia, química, agricultura, agroindústria, ambiente e administração e, como reflexo desta linha de investimento, tem havido a fixação de filiais de grandes grupos económicos multinacionais e sedes de algumas das mais importantes empresas portuguesas. Alguns

parques empresariais, como o Taguspark (parque de ciência e tecnologia, com instituições de ensino superior), a Quinta da Fonte e o Lagoas Parque (ambos parques empresariais), encontram-se relativamente perto da escola.

No que se refere às instalações da própria escola, esta é constituída por 5 Blocos: A e B com ligação interna; C e D num só edifício; um autónomo, Bloco E, administrativo e Biblioteca encontrando-se o Bloco F ainda por construir. A escola, ao fim de mais de 20 anos de existência, dispõe agora de bons laboratórios, adequados à lecionação das disciplinas com componente experimental, salas de computadores e uma Biblioteca bastante adequada às necessidades de alunos e docentes. Não existe ainda a sala e bar de alunos, refeitório ou pavilhão gimnodesportivo, sendo utilizadas em regime de partilhas as instalações da Escola Conde de Oeiras o que acarreta limitações fortíssimas à elaboração dos horários e à gestão dos espaços.

Os alunos encontram-se distribuídos por cerca de 38 a 40 turmas, igualmente repartidas pelo 3ºciclo do ensino básico e pelo ensino secundário, todas a funcionar em regime diurno. Os alunos que ingressam no ensino básico são maioritariamente provenientes do Agrupamento Conde de Oeiras, com sede na escola do mesmo nome e do ensino particular, cuja oferta é muito vasta, quer no concelho de Oeiras, quer no concelho limítrofe de Cascais. No ensino secundário os alunos são, na sua larga maioria, os alunos que terminam o 3º ciclo na escola e que nela fazem a sua continuidade. Provenientes das urbanizações que rodeiam a escola e das localidades mais próximas, os alunos têm, na sua larga maioria, uma origem sociocultural de classe média, com uma proporção significativa de pais com qualificações académicas a nível de ensino superior e apenas uma pequena percentagem de alunos com apoio social escolar (9,93%).

Tendo em conta este enquadramento socioeconómico e, a fim de responder de uma forma mais eficaz às necessidades e expectativas da comunidade envolvente, a escola assinou um contrato de autonomia com o Ministério da Educação, que dá à direção mais poder para tomar decisões nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro e, assim, melhor gerir a escola de acordo com o seu projeto educativo. Como a maioria dos seus alunos pretende ingressar no ensino superior, a oferta educativa da escola Quinta do Marquês centra-se nos cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos, existindo apenas um curso profissionalizante na área de multimédia. No sentido de proporcionar diferentes oportunidades de aprendizagem aos alunos, a escola elege a promoção de atividades extracurriculares como uma das

suas prioridades. Por isso, a escola Quinta do Marquês tem uma oferta diversificada de clubes e ateliês e, ao longo do ano letivo, os professores promovem, como pude comprovar, um vasto leque de atividades de complemento educativo. Por se inserir num meio socioeconómico favorecido, ter bons níveis de aproveitamento e um projeto educativo sólido, a escola Quinta do Marquês goza de uma boa reputação verificando-se que, atualmente e em continuidade com os anos anteriores a Secundária Quinta do Marquês, apresenta taxas de abandono quase inexistentes, baixas taxas de retenção, padrões de avaliação interna de frequência que parecem estar estabilizados e boas médias de resultados de exame acima da média nacional, 3,78 (numa escala de 0-5) no Ensino Básico e de 14,80 (numa escala de 0-20) no Ensino Secundário segundo dados de 2013.

Nesta escola em que os alunos têm um bom nível de conhecimentos e os problemas de disciplina são a exceção e não a regra, encontrei condições estruturais favoráveis para poder por em prática o tema que elegi para este relatório e, não menos importante, de iniciar esta experiência, trabalhando com níveis (3º CEB e Ensino Secundário) com o qual não tinha tido qualquer experiência prévia de trabalho. Para a caracterização das turmas envolvidas, centrei-me em informações obtidas através dos professores orientadores de Inglês e Espanhol, assim como na observação direta que efetuei ao longo da prática pedagógica.

II. 2. As turmas de Espanhol

Antes de abordar diretamente as turmas com as quais trabalhei, há que voltar a realçar o facto de a professora titular da disciplina só ter sido colocada em janeiro e de terem sido ministradas aulas de substituição pela minha colega estagiária durante algumas semanas do primeiro período, pelo que os alunos só foram formalmente avaliados em dois dos três períodos letivos. Desta forma, e embora não tenham sido sujeitos a avaliação, os alunos foram acompanhados tendo sido introduzidos alguns dos conteúdos programáticos antes da contratação da professora da disciplina/orientadora de estágio.

Esta divisão de trabalho foi gerida tendo em conta as unidades temáticas disponíveis e passíveis de serem dadas atempadamente em detrimento de um acompanhamento específico de uma determinada turma. Ficou apenas decidido numa

fase inicial que seria proveitoso experienciar a lecionação dos três níveis, 7º, 8º e 9º ano de forma a alargar o contacto com os diferentes anos e respetivas matérias. Obviamente, isto não me permitiu uma análise muito aprofundada dos grupos aos quais lecionei tendo inclusive só estado com alguns grupos aquando das aulas observadas pela orientadora. Significou também que a aplicação de situações de *roleplay* não foi passível de ser realizada em todas as turmas. As turmas com as quais trabalhei com mais assiduidade (não tendo, contudo, tido a oportunidade de aplicar as situações de *roleplay*) foram as que irei descrever de seguida. De referir que a caracterização destas turmas não me foi facultada a nível documental sendo estas descrições baseadas nos aspetos globais obtidos por observação direta.

A turma do 7º E, com 30 elementos (14 do sexo masculino e 16 do sexo feminino), aparentava ser um pouco irrequieta e faladora, parecendo o grupo, frequentemente, perder a concentração na realização das tarefas. Contudo, passado pouco tempo, verifiquei que a turma em questão era muito motivada e o que aparentava ser ‘barulho’ e ‘hiperatividade’ era na realidade uma grande motivação para participar nas atividades desenvolvidas explorando aquilo que era a descoberta de uma nova língua. Como é normal, existiam pequenos problemas disciplinares muito esporádicos e que eram sanados no momento e sem grande sobressalto, mas o principal problema da turma era a dificuldade de cumprimento das regras sociais de interação. Isto é, muitas vezes não respeitavam a regra de alternância entre emissor e recetor o que resultava interrupções. Quanto ao nível da turma, o mesmo era heterogéneo relativamente à consecução e ritmo de trabalho, facto que poderia dificultar a realização de trabalhos de pares ou de grupo. Tal não se verificou dado o planeamento relativo à disposição dos elementos pelos grupos.

Relativamente ao 8º ano, a turma B com 29 elementos (13 do sexo masculino e 16 do sexo feminino), foi uma turma com comportamento bastante satisfatório, não existindo casos de indisciplina e verificando-se apenas repetidas chamadas de atenção a um aluno em particular (dos mais competentes por sinal). A turma não era conflituosa de todo, existindo entre os seus elementos uma prontidão na execução das tarefas propostas quando os níveis motivacionais eram devidamente estimulados. A questão da motivação é essencial para manter o foco e creio que tive de investir muito na diversificação as aulas para esta turma.

Em relação ao 9º ano, a turma E, com 29 elementos (12 do sexo masculino e 17 do sexo feminino) existe um aluno que ficou retido do ano anterior e um caso de NEE ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008. Segundo me foi dado a saber por professores da turma, os discentes eram oriundos de contextos familiares heterogêneos, sendo o nível de habilitações literárias dos pais bastante diversificado. As maiores dificuldades deste grupo prenderam-se essencialmente com falta de atenção (conversas paralelas), esquecimento rápido dos assuntos tratados, algum desinteresse pela disciplina relacionado com o nível de proficiência inerente aos conteúdos abordados e dificuldades de concentração na sala de aula.

É de salientar que trabalhar a interação oral através de exercícios de EO (e, por conseguinte, de *roleplay*) nesta turma constituía um desafio, dada a dimensão e espontaneidade da mesma, mas sempre extremamente compensatório.

II. 3. As turmas de Inglês

Apesar do contacto inicial com o docente de Inglês ter tido lugar cerca de duas semanas antes do findar do primeiro período de aulas, a definição das turmas foi diferente. Foram-me apresentadas as quatro turmas do 11º ano que o orientador lecionava (neste caso só lecionava a este ano) e dada a indicação que esses quatro grupos se poderiam encaixar em três categorias diferentes de acordo com o fator da homogeneidade. A primeira turma mencionada foi o 11º B, que, no ano letivo anterior, obteve as melhores classificações da escola. Em virtude desse facto, o grupo foi escolhido para integrar um projeto-piloto denominado *Creative Classrooms Lab* (coordenado pela *European Schoolnet* e integrando 9 países) que teve como medida mais visível a atribuição de *tablets* a alunos e professores da turma para serem utilizados em substituição dos manuais. Embora parecendo uma turma na qual poderia tirar proveito do elevado nível de Inglês da quase totalidade dos alunos, expressei ao meu orientador que não seria uma turma que fosse colocar os obstáculos (por exemplo lidar com alunos com mais dificuldades) indispensáveis para a minha evolução enquanto professor e, tendo ele concordado com o meu ponto de vista, decidi pelo não acompanhamento desta turma embora não tendo deixado de assistir a algumas aulas. Por outro lado, foi-me indicado que a turma com resultados mais fracos seria a do 11ºE e, antecipando algumas dificuldades de implementação de uma atividade como o

roleplay (ver capítulo I.5.) em virtude da dinâmica do grupo, foi-me sugerido que acompanhasse e trabalhasse com as restantes duas turmas, o 11º A e o 11º D – turmas essas que seriam turmas mais equilibradas a vários níveis situando-se ‘entre’ os dois grupos acima referidos.

A turma do 11º A com 25 elementos (12 rapazes e 13 raparigas), no que diz respeito ao interesse e à motivação, revelou uma atitude positiva face aos exercícios e atividades propostas tendo igualmente bastante predisposição para abordar e trabalhar os conteúdos temáticos, respondendo muito bem ao uso de recursos variados e apelativos. Foi visível o seu interesse e empenho em todas as aulas assistidas que lecionei especialmente naquelas em que os alunos tiveram um papel ativo. Tratou-se de uma turma capaz de trabalhar de forma autónoma e responsável havendo apenas 2 alunos que terminaram o primeiro período letivo com classificação negativa.

A turma do 11º D com 26 elementos – (16 rapazes e 10 raparigas) apresentava um nível de desempenho mais díspar, embora obtivesse, no geral, bons resultados. Os alunos eram interessados e trabalhadores, mas tinham alguns problemas de atenção, essencialmente devido a conversas paralelas que surgiam frequentemente devido à grande empatia que existia entre eles. De registar apenas o caso de 3 alunos que terminaram o primeiro período com classificação negativa. A idade dos alunos destas turmas varia entre os 16 e os 17 anos e, nos dois grupos, não existem alunos com antecedentes de Necessidades Educativas Especiais. De modo geral, os alunos destas turmas são simpáticos, mas existem elementos cujas dificuldades podem facilmente passar despercebidas através da adoção de uma atitude não participativa frequentemente devido a dificuldades relacionadas com a própria disciplina. São, contudo, alunos que podem ser facilmente motivados quando deparados com atividades e materiais relevantes.

Capítulo III: O processo de planificação

III. 1. Apontamento metodológico

Sendo a expressão oral, segundo Pinilla (2008: 895), a competência mais difícil de alcançar e existindo uma insuficiente (e até deficiente) exposição à língua estrangeira

por parte dos estudantes, o professor de uma LE terá de procurar alternativas e/ou soluções para a melhoria da competência oral nos seus alunos. Para isso, deverá realizar atividades comunicativas bem planificadas que tenham em conta as características próprias da comunicação oral para que, futuramente, quer numa situação pessoal, quer profissional, os discentes consigam realizar comunicações quotidianas e informais como saudar, agradecer, apresentar-se ou interagir num género de intercâmbio mais formal como entrevistas, debates ou conferências.

Para a integração destas práticas numa unidade didática, é importante ter em conta diversos fatores. Antes de mais, é recomendável que ela seja posta em prática no final da unidade didática dado que o *roleplay* engloba uma série de destrezas que serão mais bem trabalhadas, numa primeira fase, separadamente, devendo o professor garantir o tempo necessário para a sua concretização para que o aluno se familiarize e saiba instrumentalizar os conhecimentos que foi adquirindo. Se pensarmos na utilização de *roleplays* em língua estrangeira, isto permitirá que professor e alunos analisem os erros cometidos durante a familiarização com o conteúdo.

Apesar disto, este momento não terá necessariamente de se constituir como um momento de avaliação tradicional, isto é, de avaliação sumativa, destinado, por exemplo, a avaliar a oralidade, mas antes num momento diagnóstico que também possibilite traçar um mapa das dificuldades e da evolução dos alunos sem que os alunos ‘ sintam o peso’ de uma avaliação formal. Além do mais, neste sentido, Livingstone (apud Bork 2005: 59) afirma que “ao dar-lhes [aos alunos] liberdade na sala de aula para experimentar com a linguagem por eles mesmos, podemos descobrir o quanto aprenderam e compreenderam seu uso. Quaisquer erros podem ser analisados pelo professor e usados como base para exercícios adicionais”, o que reflete também uma vantagem do recurso ao *roleplay* enquanto estratégia didática. O próprio tratamento do erro, como já referi, deve ser ponderado para que o aluno não crie reservas em relação à estratégia utilizada, exigindo assim sensibilidade por parte do docente, que deve ter em conta as características do grupo no geral bem como das características específicas dos estudantes. No decorrer das apresentações dos alunos das turmas com que trabalhei, referi-me aos erros dos alunos apenas no final da apresentação e apenas aos erros executados, não indicando especificamente os autores dos mesmos procurando igualmente não interromper a prestação de cada grupo/aluno.

É fundamental ainda ter em conta, na altura da implementação da(s) estratégia(s) de dramatização, alguns aspetos muito concretos, como a faixa etária dos discentes, a adequabilidade da estratégia tendo em consideração o seu contexto, nomeadamente programático (dado que poderá haver unidades mais propícias à aplicação desta atividade), o nível de ensino, a disposição das salas de aula, etc.

Tentei ser, acima de tudo, o orientador, não indo além de dar sugestões, ajudando-os a pensar/criar situações dramáticas, na construção de guiões, ou simplesmente supervisionando o percurso que os alunos construíam naquele momento.

III. 2. Considerações prévias sobre o uso de manuais

Se os documentos anteriormente analisados no ponto I.6.1 e I.6.2 têm como função orientar o professor durante a prática letiva, os manuais, elaborados com base nesses documentos, apresentam-se como um instrumento de auxílio, sendo o suporte por norma para o contacto entre os alunos e os conteúdos programáticos, não só a nível gráfico, mas também através do tipo de estratégias que promovem, às quais o docente poderá e deverá ocasionalmente recorrer. Na verdade, o recurso ao manual é, uma exigência cada vez incontornável dadas as circunstâncias atuais, sobretudo pelo facto de os encarregados de educação terem cada vez mais dificuldade (regra geral) em adquiri-los, pelo que o professor deve de certa maneira, justificar a sua compra. Não pretendo defender com isto a obrigatoriedade de planificar e orientar toda a lecionação através do manual, mas sim que o docente deve ser sensível a estas questões, o que não impede, por outro lado, que este procure criar estratégias complementares, eliminar ou modificar determinadas propostas, caso considere necessário ou pertinente.

Neste ponto, é minha intenção fazer uma reflexão sobre o espaço para o *roleplay*, enquanto recurso didático, nos manuais das disciplinas de Espanhol e Inglês para o Ensino Básico e Secundário utilizados pela Escola Secundária Quinta do Marquês no ano de 2013-2014.

A respeito da presença de exercícios de *roleplay* nos manuais de Espanhol, Alcarazo e López (2010: 10) afirmam que estes têm habitualmente alguns exercícios para simular situações reais na aula, porém, estes muitas vezes não se adaptam às características dos alunos no que diz respeito ao nível, tema, idade e interesses. Esta situação faz com que seja o docente a adaptar os seus exercícios ou a criar os próprios.

Na verdade, o professor encontra-se numa posição privilegiada para conhecer as especificidades dos alunos (gostos e traços de personalidade) e muitas vezes partindo apenas da faixa etária dos mesmos. Ao construir as atividades que integram a simulação, em particular, exercícios de vocabulário, de gramática e revisões de conteúdos comunicativos, o docente obtém recursos mais motivadores e ajustados às necessidades dos alunos, acabando por desenvolver a sua competência comunicativa mais eficazmente. Apesar de haver exercícios de estimulação à componente oral (essencialmente de trabalho a pares) e até bons exercícios de manipulação de vocabulário específico, no meu caso particular tive que elaborar os momentos de roleplay que implementei nas aulas utilizando alguns destes exercícios como exercícios de pré-atividade.

III. 3. A fase de observação

A primeira fase da PES consistiu na familiarização com a sala de aula e inerentes dinâmicas tentando aperceber-me da multiplicidade de processos que aí têm lugar através da observação das aulas das turmas com que iria trabalhar. Nesta fase, a sala de aula não era um espaço completamente desconhecido para mim, algo que, só por si, já influenciaria a minha experiência dadas as expectativas com que, de forma consciente ou até inconscientemente, abordei esta etapa. Aliás, Nunan (1989: 79) confirma esse afastamento inevitável da objetividade e da neutralidade ao afirmar que “our preconceptions about what goes on in the classroom will determine what we see. It is extremely difficult (some would say impossible) to go into a classroom and simply observe what is there in an objective way without bringing to the observation prior attitudes and beliefs”. No entanto, esta fase, e de acordo com Wajnryb (2009: 7), “helps teachers gain a better understanding of their own teaching, while at the same time refines their ability to observe, analyse and interpret, an ability which can also be used to improve their own teaching”.

Como já mencionei, a sala de aula é um espaço onde há uma multiplicidade de processos que muitas vezes ocorrem simultaneamente sobrepondo-se até uns aos outros. Isto requer metodologia na planificação e um cuidado acrescido na execução. Wajnryb (2009) propõe três etapas de observação: preparação, observação e reflexão.

Como tal, aproveitei as tarefas de observação propostas pela autora e que já haviam sido abordadas no primeiro ano de mestrado, selecionando aspectos que considereei que considerava relevantes para o meu trabalho ou sobre os quais tinha dúvidas ou curiosidade.

Considero que a reflexão foi a etapa mais importante deste processo de observação. Nesta etapa, analisei os dados recolhidos e as experiências vividas na sala de aula e, assim, pude reflectir sobre a prática de ensino e os seus pressupostos. Este processo levou-me a estabelecer as ligações entre a teoria e a prática e a aprofundar o meu conhecimento do processo de ensinoaprendizagem ao mesmo tempo que me permitia familiarizar com a envolvência da sala de aula de uma forma pouco invasiva. Ao mesmo tempo e através da reflexão, recolhi informações sobre as características e necessidades das turmas com que ia trabalhar. Consequentemente, a observação e a

reflexão por ela suscitada ajudaram-me a tomar decisões mais fundamentadas e julgo que tornaram a vertente prática mais eficaz.

Assim sendo, escolhi utilizar tarefas de observação nas aulas das turmas às quais viria a lecionar e que me permitiram reflectir sobre os aspectos que me suscitavam maior curiosidade no geral e em específico sobre aqueles que acreditava estarem mais relacionados com o tema deste relatório.

III. 3.1. Observação das aulas de Inglês

No caso da disciplina de Inglês e tendo por base os dados recolhidos no período de observação, verifiquei que o recurso à interação oral era bastante frequente. O manual Link Up (Martins & Rodrigues, 2009), adoptado pela escola e frequentemente usado pelo professor, oferece uma variedade de *prompts* aos quais o professor recorria e que motivavam os alunos a participar. As atividades de pré-leitura e/ou de introdução de um novo tema centravam-se na análise de imagens ou citações (ou até de ambas) e os temas, quase sempre levavam à troca de argumentos (complementares ou contraditórios). A meu ver, isto devia-se essencialmente a duas razões: ao facto de se tratarem de temas apelativos – trabalhados a partir de fontes atuais, acessíveis aos alunos e autênticas e à própria dinâmica entre sub-grupos dentro da própria turma.

Relativamente à análise do comportamento dos alunos, verifiquei que estes reagiam de forma diferente aos vários tipos de tarefas. Quando trabalhavam a partir do manual, liam e executavam as tarefas rapidamente sem grande intervenção por parte do professor e, na fase de correcção, a maioria dos alunos respondia correctamente sendo que na maior parte dos casos a resposta dada oralmente era registada no quadro. Verifiquei que, neste caso, as tarefas poderiam apresentar-se como pouco desafiantes para os alunos com um nível avançado de inglês (que estavam em maioria). Em contraste, quando liam textos mais complexos, (fora do manual) ou eram expostos a materiais multimédia, demoravam um pouco mais tempo a executar as tarefas e colocavam várias questões ao professor sobre o tema, pelo facto de terem mais dúvidas e de os materiais, por vezes, lhes suscitarem interpretações diferentes, era com este tipo de tarefas que se produzia maior discussão oral e através dos quais se exploravam os caminhos que levariam os alunos a dar determinadas respostas.

Através da observação apercebi-me que a forma como o professor gere o questionamento é importante em todas as actividades desenvolvidas na sala de aula e de que tanto as perguntas quanto o modo como o professor reage às respostas dos alunos determinam a eficácia da discussão que tem lugar na sala de aula. Estes momentos são a maior parte da interação oral e prática efetiva da língua no contexto desta fase do ensino da língua. Assim sendo, concluí que é importante evitarmos impor a nossa interpretação e termos abertura para ouvir e aceitar as interpretações dos alunos, mesmo quando divergem das nossas. Ao mesmo tempo, também percebi que é de todo aconselhável pedir-lhes para explicarem como chegaram à resposta dando o professor, paralelamente e quando satisfatórias, o reforço positivo permitindo que se mantenha assim um ambiente de aprendizagem positiva, que incentivava os alunos a participarem e a partilharem as suas dúvidas, opiniões e interpretações sem receio. Esta boa atmosfera é um dos requisitos para que possa haver discussão de ideias na sala de aula e implementação de situações de *roleplay*, mas não é, por si só, suficiente.

A análise das questões colocadas e das respostas dos alunos levou-me a confirmar que existe uma correlação entre o tipo de questão e a complexidade e variedade das respostas. Embora exijam mais esforço para serem respondidas, são as perguntas abertas aquelas que suscitam mais participação e respostas mais longas, complexas e variadas. Provavelmente, os alunos participam mais quando o professor coloca este tipo de questões, porque as consideram mais estimulantes e, não existindo uma resposta nem certa nem errada, sentem-se mais livres para exprimir as suas ideias. Este é, assim, o tipo de questões que procurei incluir nas minhas aulas para estimular a produção oral preparando-os para uma situação de *roleplay* sabendo, no entanto que essa liberdade de expressão poderia ser posta em causa pelas características deste método.

III. 3.2 Observação das aulas de Espanhol

À semelhança do que fiz nas aulas de inglês, procurei também usar diferentes tarefas de observação nas aulas de Espanhol do 7º, 8º e dos 9º anos, a fim de explorar vários aspectos do ensino/aprendizagem do Espanhol. Para definir os aspectos que constituiriam o foco da minha observação, tentei igualmente antecipar o que me poderia gerar dificuldade na prática de ensino e implementação de situações de *roleplay* e identificar os elementos que me ajudariam a preparar os momentos de oralidade.

No caso da disciplina de Espanhol decidi focar-me num aspecto sobre o qual tinha bastante curiosidade, curiosidade essa aumentada pelo facto de só recentemente ter entrado em contacto com a língua ao nível do seu ensino – o uso da língua materna (L1) *versus* o uso da língua estrangeira (L2) durante a aula. Apesar de haver uma maior proximidade do Espanhol em relação à língua materna (da maioria dos alunos) do que no caso da outra língua estrangeira lecionada, o Francês, desejava saber até que ponto seria recomendável o recurso à língua materna. Partia, contudo, com a ideia que em certos momentos seria inevitável a utilização do português.

Como ia trabalhar maioritariamente com turmas de 7º ano, turmas essas que iniciavam agora a sua aprendizagem do Espanhol, procurei perceber como poderia gerir o uso da língua alvo e da língua materna na sala de aula, de modo a favorecer o crescente uso do espanhol. Para esse efeito, apliquei em vários momentos ao longo do ano uma tarefa que me permitiu registar quem usava cada uma das línguas, o propósito do seu uso e os seus eventuais efeitos.

Tendo em conta os dados recolhidos rapidamente confirmei que é possível introduzir-se a língua na sala de aula logo nas primeiras aulas. A fim de criar condições para que o Espanhol se tornasse a língua de ensino, nos primeiros dias, a professora ensinou aos alunos algumas expressões habitualmente usadas na sala de aula. No entanto, no início, era a professora que tinha a iniciativa de falar espanhol nas aulas, usando a língua para dar instruções e reforço positivo e para modelar e corrigir a pronúncia das palavras. Numa fase inicial, os alunos cingiam-se, no essencial, à repetição de palavras embora não revelassem tanta resistência quanto eu esperava.

Apesar destes progressos no uso do Espanhol, a língua materna continuou a estar presente na sala de aula. Evitando o uso excessivo, a professora recorria à L1 sempre com os mesmos objectivos: impor disciplina, esclarecer dúvidas e explicar pontos de

gramática. Do meu ponto de vista, em algumas destas situações, é útil (ou até indispensável) usar-se a L1, porque, quando os alunos não percebem o que dizemos, por vezes, tende a gerar-se dispersão e poderão surgir mal-entendidos ou falhas de comunicação, que podem perturbar o normal decurso da aula e até comprometer a aprendizagem dos alunos. No entanto, mesmo nas situações acima referidas, é importante que o professor obrigue os alunos a esforçarem-se para perceberem a L2 e evite usar a L1 assim que estes manifestam dificuldades de compreensão. No caso do tema deste relatório, isto ganha ainda maior relevância dado que o objetivo seria levar os alunos a expressar-se na língua materna.

Se o professor utilizar recorrentemente a L1, os alunos terão tendência em ficar à espera que se traduza o que diz em Espanhol e não sentirão sequer necessidade de fazer um esforço para perceberem a L2. A fim de limitar ou, até mesmo dispensar, o uso da L1, o professor pode, por exemplo, falar de forma mais pausada, repetir várias vezes o que diz ou usar gestos.

Em resultado da reflexão que fiz a partir desta tarefa de observação, percebi que, nos níveis de iniciação, não é muito complicado usar-se apenas o Espanhol no decurso das aulas ao contrário daquilo que se passa no ensino do Francês segundo o feedback que obtive de colegas estagiários. Mesmo nas aulas de 8º ano a língua materna era usada, embora com menor frequência. Por este motivo, nas aulas de 7º ano, resolvi recorrer pontualmente à L1 para esclarecer dúvidas ou explicar pontos de gramática recorrendo, contudo, ao uso frequente do Espanhol, já que os alunos precisam de estar expostos à língua para a assimilarem e mais tarde, manipularem.

Nas aulas de 7º ano, a leitura era ponte mais utilizada para a prática da oralidade. De uma maneira geral, as actividades de leitura eram feitas no final de cada unidade, o que tem vantagens, mas também desvantagens. Por um lado, como os textos utilizavam o vocabulário e as estruturas que eram estudadas durante a unidade, os alunos podiam compreendê-los melhor no final dessa unidade. Por outro lado, o facto de os alunos conhecerem todas as palavras do texto não lhes permitia desenvolver estratégias para lidarem com palavras desconhecidas às quais poderiam recorrer numa situação de *roleplay*.

Deste modo, a observação das aulas de Espanhol permitiu-me conhecer melhor a forma como se processa o ensino/aprendizagem do espanhol - no nível de iniciação e

reflectir sobre formas de tornar a experiência de leitura dos alunos mais variada. Com base na minha reflexão, concluí que, no nível de iniciação, não posso esperar que os alunos produzam imediatamente o que lhes ensino e não devo subestimar a importância da motivação e, que assim sendo, deveria usar materiais o mais autênticos possível, respeitando e estimulando os diversos ritmos de interpretação e produção de sentidos.

Capítulo IV: Atividades desenvolvidas

No que diz respeito à aplicação prática do *roleplay* enquanto método de desenvolvimento de competências orais na aula de LE e embora tivesse delineado um total de três situações tematicamente diferentes de aplicação, apenas levei a cabo duas situações devido a constrangimentos ao nível da calendarização que não puderam ser contornados. Também tive de adequar a realização das atividades a unidades temáticas cujo contexto fosse propício à interação - o ato de pedir comida num restaurante, comprar algo numa loja ou a entrevista a alguém no caso de se querer trabalhar com a informação pessoal.

As situações foram aplicadas de acordo com a seguinte estrutura - uma fase de informação, outra de ação e, paralelamente, um momento de avaliação. Aulas antecedentes incluíam sempre atividades de *pré-roleplay* que serviram para rever e introduzir vocabulário, informação gramatical, lexical e cultural assim como os conteúdos comunicativos importantes para a fase de ação, além de permitirem estudar assuntos culturais essenciais para uma boa performance dos estudantes aquando da sua apresentação. Relativamente à aula propriamente dita, penso que os noventa minutos dão alguma margem de manobra mas a sua utilização total depende bastante do tempo dispendido nos momentos anteriores de *input*.

IV. 1. A utilização do *roleplay* na disciplina de Inglês

Atividade I – *Pros and Cons of Genetically Modified Organisms* (Anexos 19-25)

Inserida no 2º Módulo do manual – *The consumer society* – a temática que serviu de base para o momento de *roleplay* foi a dos alimentos transgénicos. Este módulo

começou, contudo, por abordar o tema da publicidade e as origens daquilo que é hoje encarado como consumismo. Nas primeiras três aulas por mim lecionadas a ambas as turmas foi esse o tema que abordei variando os recursos entre textos, vídeos e músicas e aproveitei sempre o entusiasmo para com este tema, devido à possibilidade dos alunos se expressarem de uma forma introspetiva nomeadamente ao nível das preferências de consumo, para levá-los a exercitarem a sua expressividade oral.

A partir da quarta aula, faz-se a ponte entre o consumismo e o impacto ambiental gerado pelo mesmo dado que o tema do *Ambiente* seria o tema do 3º período. Um dos itens que gerou bastante controvérsia foi o tema da modificação genética dos alimentos e, apercebendo-me do quão fraturante a primeira reação dos alunos foi, modifiquei o tema originalmente definido e antecipei a realização do *roleplay* inicialmente marcado para o final do 2º período procurando canalizar a motivação dos alunos relativamente ao tema em questão. Mantive as atividades inicialmente previstas - dois vídeos para cativar o interesse dos alunos e aprofundar o vocabulário inerente e, após fazer uma sondagem relativa à utilidade e vontade de consumir esse tipo de alimentos (a qual mostrou uma grande divisão entre alunos), dei indicação que na aula seguinte iria haver um debate relativo a este tema não tendo acrescentado mais informação.

Após escrever o sumário dividi a turma em três grupos sendo que um dos grupos seria os defensores (creio que usei o termo advogados) da utilização dos alimentos modificados, outro seria o grupo dos opositores e o terceiro grupo iria ser um júri que iria tomar nota das argumentações de cada um dos lados e eventualmente colocar questões aos intervenientes de forma a chegar a uma decisão. Coloquei uma mesa inclinada ao alto (de forma a parecer um palanque) à frente do quadro, numa posição central ao júri e de cada lado os grupos de *pro* e *contra*.

Ambos os grupos que iriam debater diretamente a questão da utilização tiveram acesso a uma descrição sucinta dos principais argumentos de cada lado de forma a poderem delinear uma estratégia de contraponto a cada argumento avançado por cada lado. Cada elemento teria um argumento a seu cargo para que cada aluno pudesse ter a sua oportunidade de falar perante a turma. Neste caso, o rácio entre o número de elementos e o número de argumentos foi praticamente coincidente.

Para além dos grupos que iriam argumentar os seus pontos de vista, um terceiro grupo foi formado sob a forma de um júri. Este grupo teria a tarefa final de chegar a uma

decisão sobre qual dos lados havia defendido melhor o seu ponto de vista usando o registo que ia fazendo dos argumentos apresentados bem como do seu encadeamento.

Balanço da Actividade I – *Pros and Cons of Genetically Modified Organisms*

Logo no início da aula, mesmo antes do registo do sumário e de qualquer preparação para a atividade, vários alunos vieram ter comigo para me lembrar que naquele dia seria a realização do tal ‘debate’ e que tinham andado a preparar-se para o mesmo.

Fiquei um pouco surpreendido pela positiva dado que, talvez por nervosismo, não antecipasse uma tão precoce demonstração de entusiasmo. A colocação de uma mesa na vertical de forma a simular um palanque, foi algo que também creio ter causado alguma surpresa e entusiasmo nos alunos pelo simples facto de se tratar de uma alteração pouco frequente do espaço aula. Após a explicação da atividade e a divisão da turma pelos três grupos, a primeira situação que me prendeu imediatamente a atenção aquando do início das intervenções foi o facto de os alunos, de forma espontânea, alterarem o tom de voz e experimentarem gestos e expressões faciais adequados ao contexto introduzindo, efetivamente, uma nota de teatralidade no confronto de argumentos.

Este fator revelou-se bastante positivo dado que, a meu ver, foi revelador da entrega dos alunos à sua atuação, mas também conseguiu deter a atenção do grupo de alunos que compunham o denominado júri e que à partida poderiam desligar-se um pouco da atividade dado que o seu papel, numa fase inicial não seria tão ativo. Previsivelmente os alunos com menos vontade de participar (cerca de 4/5) voluntariaram-se para esse grupo que também incluía um aluno com muitas dificuldades a Inglês. A colocação deste aluno neste grupo foi por mim decidida após consultar o professor orientador. Os alunos praticamente não recorreram à sua língua materna no decurso do debate e também não fugiram muito ao tema apesar de ter que intervir uma ou duas vezes quando o debate de ideias se focava de forma mais intensa no interlocutor do lado oposto do que no tema em si - algo que também advinha da grande cumplicidade entre os elementos desta turma.

No final da parte referente ao debate, que durou cerca de 50 minutos (cerca de metade do tempo despendido no 7º ano), pedi aos alunos que compunham o júri para

fazerem um balanço dos argumentos apresentados e que se reunissem para depois anunciarem a sua decisão. Assim sendo e após cerca de três minutos de deliberação, os alunos decidiram a favor do grupo pro-alimentos geneticamente modificados gerando uma discórdia antecipada e como tal fazendo com que se levasse uns minutos mais a reestabelecer o normal funcionamento da aula.

Apesar da diferença de ritmos para a atividade seguinte - escrever um pequeno texto no qual dariam a sua opinião sobre o consumo destes alimentos - a atividade foi aceite sem grande contestação por parte dos alunos. No final desta aula, o professor orientador referiu que a prestação de alguns alunos fora de facto surpreendente, mencionando precisamente a questão dos maneirismos adotados por alguns alunos e a sua entrega ao seu papel.

IV. 2. A utilização do *roleplay* na disciplina de Espanhol

Atividade II – *En un restaurante* (Anexos 35-37)

Como seria expectável, na minha primeira experiência, isto tendo em conta o nível da turma (7º ano), a atividade comunicativa de interação oral foi pouco complexa. O objetivo principal da mesma consistia em que, num ambiente descontraído, os alunos fossem interagindo tendo em conta o objetivo final – pedir comida num restaurante espanhol.

Como o tema da unidade didática era a comida, decidi colocar os alunos em pequenos grupos (cerca de 4 a 5 elementos) para que houvesse um diálogo que versasse sobre os diferentes pratos e bebidas, os momentos de refeição e até certo ponto, a justificação da respetiva escolha. Visto que os alunos ainda não dominavam muito vocabulário e estavam ainda a adquirir conteúdos gramaticais estruturantes, tais como o plural dos nomes ou o presente de indicativo, considerei mais eficaz e, sobretudo não tão angustiante para os discentes, terem algum tempo de preparação anterior à atividade podendo até fazer um esboço de um guião baseado nos diálogos da unidade. Sei que a orientação dominante, ao longo da PES, é a elaboração de material próprio, no entanto, como o manual continha material que se encaixava perfeitamente com os objetivos que queria atingir resolvi aproveitá-los mudando ocasionalmente a estrutura do exercício mantendo elementos de vocabulário ou até acrescentando vocabulário e imagens e mantendo a estrutura.

Para motivar os alunos para o tema, iniciei a aula anterior com exercícios de relacionamento de imagens com vocabulário sendo a resolução dos mesmos feita oralmente também com a apresentação em *Powerpoint* de comidas tipicamente espanholas, primeiro pelos ingredientes e depois pela apresentação final. Os alunos revelaram bastante interesse e curiosidade pelos pratos típicos de Espanha que projetei no quadro porque utilizei imagens apelativas para os ilustrar. Todos ficaram a conhecer estas iguarias e, na grande maioria, manifestaram vontade de as provar. Mais tarde, esses mesmos pratos fizeram parte da ementa usada durante a fase de ação. Desta forma, os alunos que encarnaram o papel de clientes escolheram com conhecimento o que iriam comer.

Os exercícios seguintes consistiram na audição de dois diálogos exemplificativos entre dois clientes e um empregado de um restaurante que os estudantes completaram enquanto ouviram o texto áudio. Este recurso permitiu desenvolver a compreensão oral dos aprendentes, mas também introduziu expressões e vocabulário específicos, necessários para a realização do pedido. Além dos aspetos positivos já referidos, este material facultou ainda aos estudantes um modelo de atuação a nível comunicativo e fonético. Abordaram-se igualmente alguns aspetos culturais tais como o uso de gorjeta e as formas de pagamento e de tratamento entre cliente e empregado.

Posteriormente, dialoguei com a turma para saber se os estudantes gostam de ir a um restaurante sendo que a resposta foi positiva, todos confirmaram que comer fora de casa é uma das atividades que mais satisfação lhes dá. Os alunos participaram oralmente descrevendo algumas idas ao restaurante bem como as suas preferências culinárias. Tratou-se de um momento agradável durante o qual todos se descontraíram embora fosse sempre preciso moderar algum do entusiasmo manifestado, como aliás já esperava. Esta paragem para ceder a palavra aos alunos foi importante porque lhes deu protagonismo e cativou-os para a atividade seguinte.

Os alunos tinham apenas a indicação de que um elemento do grupo seria um empregado de mesa e os restantes seriam os clientes abordados que teriam de fazer o seu pedido e que cada grupo iria dispor de três minutos. Foi ainda dada a hipótese aos alunos de associarem ao seu grupo o nome de um restaurante de sua autoria.

Durante cada apresentação, os restantes elementos da turma iriam fazer uma pequena avaliação escrita e tentar registar os pratos pedidos por cada um dos elementos do grupo que se encontrava a fazer a atividade. Com isto pretendi fazer com que os alunos, por um lado, prestassem atenção ao trabalho dos colegas e, por outro, fazer ver aos que participavam no roleplay que tinham uma ‘plateia’ para a qual teriam de comunicar e acima de tudo interessada no que estava a ser dito.

Na aula seguinte, alunos estiveram cerca de quinze minutos divididos nos seus grupos a exercitar oralmente os seus diálogos. Nesse momento, percebi que é necessário não deixar de lembrá-los que, embora a atividade tenha um carácter lúdico, constitui-se também como um processo avaliado durante o qual os estudantes devem estar concentrados.

Balanço da Actividade II – *En un restaurante*

Antes de iniciar esta atividade, achei adequado relembrar aos alunos as etapas percorridas ao longo da unidade tendo como objetivo relembrar-lhes de que essas atividades pré-comunicativas seriam as ferramentas necessárias para a concretização desta situação e, futuramente, para uma situação idêntica em Espanha. Sei que a este nível, e tendo dado a indicação prévia aos alunos que iriam ter esta situação no decorrer da aula, poderia haver casos de alunos que elaborassem e seguissem uma espécie de guião de forma a sentirem-se mais seguros decorando a estrutura do diálogo. Espero assim ter dado alguma motivação extra reforçando a ideia de que se se vissem atrapalhados, para prosseguirem com a situação sem se preocuparem com a estrutura e a rigidez subjacente.

Observei igualmente que, durante a fase de preparação, alguns alunos se dispersavam com conversas paralelas que foi necessário controlar, mas, no geral, foi possível ver um grande empenho e entusiasmo na preparação da atuação, os estudantes gostaram de discutir as suas ideias com os colegas e fizeram prova da sua imaginação. Os exercícios precedentes revelaram-se de facto bastante úteis porque serviram de modelo e ajudaram os alunos a planificar com mais segurança a intervenção oral.

Antes de dar início às apresentações preparei o cenário com uma mesa e cadeiras numa posição central da sala para os clientes, com os menus, toalha e bloco de notas para o empregado. Creio que que a montagem de um cenário realista é um aspeto importante para a motivação dos aprendentes pois interpretam o seu papel com mais seriedade ou até indo mais longe no desenvolvimento de uma personagem própria através da adoção de maneirismos, como exposto no capítulo I.4 e tal como verificado na situação de *roleplay* com os alunos do 11º ano de Inglês.

Dado o nível dos alunos, esta atividade tinha como objetivo levá-los a expressarem-se de forma relativamente simples sobre o tema em questão, imaginar que estavam num restaurante em Espanha e pedir alguns dos diferentes pratos típicos de Espanha, motivando-os até para falarem sobre os seus gostos pessoais. A partir de um assunto que, para eles é significativo e apelativo, uma vez que faz parte do quotidiano dos discentes, implementar esta interação de carácter social foi fácil, visto que ao longo

da mesma os alunos puderam interagir tal como fariam no recreio ou mesmo (e idealmente) num restaurante.

No que concerne a atividade propriamente dita, considero que o tempo dedicado à mesma (um bloco de noventa minutos) se adequou minimamente às exigências, visto que tive tempo para explicar a tarefa e a duração da mesma foi apropriada às necessidades dos alunos. Da observação direta dos diálogos entre os pares, pude verificar que a atividade teve uma adesão significativa e claramente positiva, uma vez que todos os grupos tentaram, uns com mais sucesso do que outros, desenvolver a interação oral solicitada e cumprir o objetivo final da mesma.

Durante toda a atividade, tive o cuidado de estar atento ao diálogo de cada um dos grupos, no entanto creio ter deixado um espaço razoável para que nenhum estudante se sentisse pressionado ou pouco à vontade pela minha presença. Os restantes colegas de turma sentiram, contudo, algumas dificuldades no registo dos pratos que os seus colegas pediam dado que a projeção de voz dos intervenientes nem sempre foi a mais adequada. Como já foi referido neste relatório, creio que este fator se deverá a um eventual receio de exposição aos colegas ou até de uma eventual intervenção minha na correção de um erro. Apesar de defender que a intervenção do docente nestes casos deva ser mínima, a questão do volume constitui-se como uma exceção que por ventura poderá ser corrigida pela posição do professor na sala de aula.

Conclusões

Apesar do tema deste relatório ter sido posto em prática em anos de escolaridade distanciados e tendo em conta a disparidade de nível dos alunos, a complexidade dos temas abordados e até o próprio facto de se tratarem de duas línguas e culturas diferentes, foi possível encontrar conclusões comuns aos campos de análise acima mencionados.

Assim sendo é primordial que os alunos, independentemente do nível, não sejam expostos a uma atividade de *roleplay* sem primeiro terem consolidado os exponentes a serem usados na atividade, como aliás já referi neste relatório. Os alunos devem interiorizar a pronúncia correta das palavras e deverão igualmente ter a noção de quando as devem utilizar. A rigidez dos diálogos apresentados nos manuais (principalmente nos níveis iniciais de Espanhol) não prepara os alunos para a diversidade

de um contexto real e os alunos podem sentir algumas dificuldades quando confrontados com a liberdade oferecida pelo *roleplay*. Para evitar constrangimentos e falta de espontaneidade os alunos devem estar seguros dos exponentes que podem utilizar durante a actividade.

Antecipando estas duas últimas dificuldades, e, quando a continuidade de trabalho com um grupo específico não foi posta em causa, planeei as aulas e consequentes actividades sempre com o foco no desenvolvimento das competências orais dos alunos, sempre com a situação de *roleplay* como ponto de chegada. Este tipo de trabalho foi bastante mais fluido na componente de Inglês dada a desenvoltura e expressividade dos alunos. Quis que as actividades permitissem um maior número de intervenções, de situações de diálogos espontâneos e contextualizados e que esse contexto/conteúdo programático fosse por mim transformado numa fonte de motivação maior para a participação de cada um.

REFLEXÃO FINAL

No que diz respeito a este relatório tentei somente compreender e dar a compreender a importância do *roleplay* para que o mesmo seja desenvolvido e devidamente trabalhado em contexto de sala de aula. A noção que previamente tinha em relação ao tema deste trabalho confirmou-se através das leituras realizadas, ou seja, este tipo de metodologia/atividades focadas na componente oral foram (e até determinado ponto ainda o são) durante muito tempo preteridas em detrimento da escrita e da leitura no ensino de línguas estrangeiras.

Verifiquei, através do recurso à bibliografia utilizada, que a evolução da didáctica veio a reconhecer e validar o potencial desta atividade/método e ditou a necessidade de uma mudança de atitude, através de reflexões, estudos e das indicações nos documentos orientadores, atividades como o *roleplay* têm vindo a conquistar a sua relevância no contexto do ensino de línguas. Através desta experiência, cedo percebi que é no docente que reside a chave do eventual sucesso da implementação deste método de ensino. Cabe ao docente arranjar formas de fomentar a participação do aluno através de atividades de cariz prático, de modo a proporcionar mais momentos de interação e consequentemente desenvolver esta competência para que este se desenvolva como um ser humano mais capaz e autónomo. Isto pressupõe que o professor se afaste progressivamente da dinâmica expositiva de leção.

Relativamente à prática de ensino, esta permitiu familiarizar-me com aquilo que é o contexto da sala de aula ao nível do ensino de línguas estrangeiras ao nível do terceiro ciclo e ensino secundário - contextos com os quais tinha tido pouco contacto até à data. Não posso, contudo, elaborar este capítulo sem referir que ficou muito mais por explorar ao nível das diferenças entre ciclos de ensino e até das próprias línguas e isto só ao nível da aplicação de *roleplay*. Apesar disso, todo o processo de observação e planificação permitiu-me evoluir e aprofundar conhecimentos ao nível das principais competências do ensino.

No decorrer desta PES foram, inevitavelmente, surgindo dificuldades sendo as mesmas alvo de reflexão e crítica por parte dos professores orientadores. Nem sempre concordei com as críticas ou com o modo como me foram transmitidas nomeadamente na área de Espanhol e, correta ou incorretamente justifiquei-as com a minha falta de

experiência e com a insegurança que a mesma acarreta. Senti igualmente dificuldades na definição e sequenciação de objetivos exequíveis dentro da moldura de cada aula o que ganhou mais relevância com o facto de nem sempre haver a continuidade necessária com o grupo e que permitiria o reajustar dessa planificação. Isso levou-me a fixar-me na atratividade das atividades de forma a obter o empenho dos alunos que nem sempre foi linear ou passível de ser aumentado tendo-me a mim como docente.

Assim, as metodologias utilizadas procuraram ir ao encontro não tanto do perfil de cada turma, mas sim do favorecimento da transmissão devidamente enquadrada de conhecimentos. Em praticamente todos os momentos e tendo em conta a reação da maioria dos alunos com os quais trabalhei, fiquei convicto de que esse objetivo, com maior ou menor dificuldade, foi cumprido. De referir que, no final de cada aula observada, realizei uma auto-avaliação escrita sobre a minha prestação repetindo-se o processo aquando das aulas lecionadas pela minha colega.

Ao nível da disciplina de Inglês, os meus receios iniciais foram relacionados com a faixa etária dos alunos. Tais receios foram rapidamente dissipados pelo acompanhamento da turma e pelas recomendações do professor orientador. Algo que também contribuiu positivamente foi o aperceber-me da quantidade de material que poderia utilizar dado o nível de Inglês dos alunos aliado aos temas lecionados.

Apesar das dificuldades sentidas, creio que a PES não terá sido o culminar, mas sim o início de um percurso autónomo, reflexivo e de busca constante das ferramentas e conhecimentos necessários para poder proporcionar aos alunos com quem futuramente trabalharei, as respostas às suas necessidades específicas e tornar o seu processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira mais eficiente e, sem dúvida, mais apelativo.

BIBLIOGRAFIA / WEBGRAFIA

AGUILAR, A. (2012). *Dramatizar el libro del alumno en el aula de ELE / EL2*. Marco ELE. Marcoele Revista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera 14. (Consultado em 29/09/2016 e retirado de: <http://marcoele.com/descargas/14/aguilar-dramatizacion.pdf>).

ALCARAZO, N. & LÓPEZ (2010). *Diseño y explicación de las simulaciones en la clase de ELE: Un Acercamiento Práctico*. Revista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera 14. (Consultado em 29/09/2016, e retirado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2010/04_alcarazo-lopez.pdf).

BARALO, M. (2000). *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*. Carabela, 47. Madrid: SGEL 164-171.

BARROCO, S. & SUPERTI T. (2014). *Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano*. Maringá. Brasil. (Consultado em 01/08/2014, e retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/04.pdf>)

BOLTON, G. (1983). *The activity of dramatic playing: Issues in educational drama* (pp. 49-63). Brighton: Falmer Press. (Consultado em 01/08/2014, e retirado de: <http://mantleoftheexpert.co.nz/wp-content/uploads/2011/06/Bolton-Changes-in-thinking-about-drama-Ed1.pdf>)

BORK, A. (2005). *Aprendizagem de inglês no ensino médio: um estudo empírico como técnica de dramatização*. Paraná. (Consultado em 01/08/2014, e retirado de [http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/7419/Disserta%E7%E3o%20Mestrado%20\(Ana%20Val%E9ria\).pdf;jsessionid=04032BD0BC9A303C49A01E413A0F9F05?sequence=1](http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/7419/Disserta%E7%E3o%20Mestrado%20(Ana%20Val%E9ria).pdf;jsessionid=04032BD0BC9A303C49A01E413A0F9F05?sequence=1)).

- BORK, A. (2010) *A técnica de dramatização em língua estrangeira*. Eletras, 20.
(Consultado em 26/09/2016, e retirado de:
http://www.utp.br/eletras/ea/eletras20/textos/Artigo_livre_20.5_A_tecnica_de_dramatizacao_em_lingua_estrangeira_BORK.pdf).
- BROWN, H. D. (1994) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice-Hall.
- WOOD, D. J.; BRUNER, J. S.; & ROSS, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100. (Consultado em 26/09/2016, e retirado de: www.simplypsychology.org/bruner.html)
- CANALES, A. (2010). *La enseñanza de las lenguas de especialidad. Propuesta de simulación funcional para un curso de español de la empresa*. *Porta Linguarium Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 105-122. (Consultado em 29/09/2016, e retirado de:
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/7%20La%20enseñanza%20de%20las%20lenguas%20de%20especialidad_A%20Blanco.pdf
- CONSELHO DA EUROPA (2001), *Quadro Europeu Comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.
- COOK, G. (1997). *Language Play, Language Learning*. *ELT Journal*. Volume 51/3, Oxford: Oxford University Press. (Consultado em 26/09/2016, e retirado de: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/51/3/224>).
- CRAVO, A.; BRAVO, C.; & DUARTE, E.; (2013). *Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

COUTO, J. (2008). *(Des) dramatizando a língua portuguesa*. Saber e Educar, 10 (13), 203-215. (Consultado em 29/09/2016, e retirado de: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/927/2/SeE_13Desdramatizacao.pdf).

ERIKSON, E. (1965). *The moral judgement of the child*. New York: Norton.

ERIKSON, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.

GUTIÉRREZ, M. (2000). *La simulación como técnica heurística en la clase de español con fines profesionales*. Primero congreso de español para fines específicos, 169-183. (Consultado em 29/09/2016 e retirado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0023.pdf).

HARMER, J. (2007). *The practice of English language teaching*. (4th edition). Harlow: Pearson Longman.

KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California: Pergamon Press Inc.

LIVINGSTONE, C. (1983). *Role play in language learning*. Harlow: Longman.

MARTINS, C. ; VAZ, C ; e SANTOS, P. (2012). *Jogos Didáticos no Ensino de Português como Língua Estrangeira*. Revista eletrônica da Associação de Professores de Português 1. (Consultado em 19/04/2016 e disponível em: http://www.revple.net/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=251).

MOREIRA, G.; HOWCROFT, S.; ALMEIDA, T. (2005). Programa de Inglês – Nível de Continuação 10º, 11º e 12º Anos. Lisboa: DES, Ministério da Educação.

MORENO C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco / Libros.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). Programa de Espanhol e Organização Curricular 3.º Ciclo. (Consultado em 19/04/2016 e retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf)

NUNAN, D. (1989). *Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher-Initiated Action*. Cambridge: Prentice Hall International.

PIAGET, J. (1964). *Readings on the Development of Children*. W. H. Freeman and Company. New York. (Consultado em 17/01/2016 e retirado de: http://developmentalcognitivescience.org/lab/7845_files/35piaget64.pdf)

PINEDA, M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*, 23-29. Medellín Colombia. (Consultado em 17/01/2016 e retirado de: <http://www.cepefsena.org/documentos/METODOLOGIAS%20ACTIVAS.pdf>)

PINILLA, R. (2008). *La expresión oral*. Vademécum para la formación de profesores - Enseñar Español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 879-895

PURCELL, J. (1993). *Livelier FLES Lessons through Role-Play*. Hispania, 76 (4), 912-918. (Consultado em 29/09/2016 e retirado de: <http://www.jstor.org/stable/343931>).

RICHARDS, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

RONKE, A. (2005) *Wozu all das Theater? - Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States*. Berlin
(Consultado em 29/09/2016 e retirado de:
<https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiKIPOI-ZDOAhXC2hoKHVCcBcYQFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fd-nb.info%2F975727850%2F34&usg=AFQjCNG1bgLmKlgmfx6sy6sMFkRC83ITzw>)

SÁNCHEZ, A. (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Madrid: SGEL

TORNERO, Y. (2009). *Las Actividades Lúdicas en la Clase de E/LE: Ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*. Madrid: Editorial Edinumen.

VARELA, P. (2010). *El componente lúdico en la enseñanza de ELE*. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 11. (Consultado em 02/10/2015 e retirado de:
<http://marcoele.com/el-aspecto-ludico-en-ele/>).

WAJNRYB, R. (2009). *Classroom Observation Tasks – A Resource Book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press. (1ª ed., 1992).

ANEXOS - INGLÊS

ENGLISH LESSON PLAN 1 – 11th FORM

Lesson: _____ (90m) Unit 3 – The Consumer Society Date: ____/____/____ Class: ____^o____

Summary:

- ✓ **Consumer habits: answering a quiz;**
- ✓ **Consumption or Consumerism: analyzing data and reading comprehension;**
- ✓ **Grammar Practice: Reviewing Countable and Uncountable Nouns – written exercises.**

Subsidiary Aims	Procedures	Interaction Patterns	Materials	Time
- To become aware that it is possible to be 'affected' by advertising.	-The teacher introduces the topic and asks the students which words or expressions they would relate to the word 'victim'. The teacher writes a few of them down and clarifies any vocabulary/fluency related questions. If not suggested, the teacher writes 'advertising'.	Debate/Plenary	Board	5
- To express and discuss personal ideas regarding consumer habits.	-The teacher shows Image1 and asks the following questions: a) <i>Are the people in the image victims? If yes, of what?</i> b) <i>And you, do you see yourself as a victim? Explain</i> d) <i>Are you familiar with the concept of a compulsive buyer? If yes, ask for examples.</i> e) Can we say that consumption is a social and cultural activity? Why?	Debate/Plenary	Image 1 Computer Data Show	5
-To become aware of one's behavior as a consumer.	-The teacher hands out a quiz (or uses the one on page 130 of the book) regarding the students' attitudes as consumers and asks them to answer it.	Individual work	Worksheet 1 or Student's Book – Link UP 11 ^o (P. 130)	5
-To correct the exercise and to provide examples.	-The teacher asks a student to read each question (a different student per question) and to state his answer. He then asks the remaining students if they chose the same answer as well as asking if there are students who chose other. Examples of each situation can also be asked.	Some students with teacher as moderator	Worksheet 1	8
-To attain a relativized view on the economic strength of consumption.	-The teacher displays two charts containing data regarding the amount of money spent in consumer related activities vs. other global priorities. The teacher goes through each item and clarifying any vocabulary issues.	Debate/Plenary	Worksheet 2 Computer Data Show	5
	-The teacher then asks students to answer, on their notebooks, the questions on the bottom of page.	Individual Work	Worksheet 2 Student's notebook	10
	-The teacher asks a student to answer each question and writes on the board the most adequate expressions that each student provides.	Some students with teacher as moderator	Worksheet 2 Board	5

-To distinguish and relate the concepts of 'consumption' and 'consumerism'.	-The teacher asks the following questions: <i>So, are we discussing consumption or consumerism? What is the difference? Does the data on the charts we've just analyzed reflect both?</i> –Some ideas may be jotted down on the board.	Debate/Plenary		5
-To find information on a text regarding 'consumption' and 'consumerism'.	-The teacher hands out a text, asks the students to read it and to answer the questions. The questions are to be discussed in pairs afterwards.	Individual and pair work	Worksheet 3	10
	-The teacher asks a student to read each question (a different student per question) and to state his answer. The teacher may also prompt other students to offer their answers and jotting down on the board important words or expressions.	Some students with teacher as moderator		5
-To consolidate knowledge on countable and uncountable nouns. -Reviewing vocabulary concerning consumable goods.	-The teacher introduces this topic by focusing in 'what' we consume – some of the products that they consume and perhaps buy. The teacher can ask what they (or their family) usually buy when shopping and write a few examples on the board. He completes by asking if students remember what countable and uncountable nouns are.	Some students with teacher as moderator	Board	5
-Grammar practice.	-The teacher asks students to do the exercises on page 126 of their book.	Individual Work	Student's Book – Link UP 11 ^a (P. 126)	10
	-Correction of the exercise.	Some students with teacher as moderator		8
	-The teacher writes the homework assignment on the board - <i>Reading Link p.123.</i>	Teacher talk	Board	4

Unit 3: The Consumer Society - Consumer Habit Quiz

http://rtstaff.realtytimes.com/agentnews/agentconcerns1/item/1481-20111027_buyerquiz (adapted)

1. I save money:

(a) On a regular schedule; (b) when I have money leftover; (c) pretty much never. I have very little savings.

2. When I shop:

(a) I use a list and/or plan ahead; (b) I do pretty well about remembering what I need; (c) I tend to buy things that catch my eye.

3. How important is it for you to appear well dressed and successful?

(a) I know it's important for things to look good, but I don't like to overspend (b) looking good is worth spending a little extra money (c) I live to look like a million bucks!

4. I tend to return purchases to the store:

(a) not often; (b) once a month; (c) all the time. If you have a receipt, you can return it!

5. I would buy a car that I would:

(a) own; (b) make payments on; (c) lease.

6. Before I make a big purchase:

(a) I research the latest prices and trends; (b) I think about what exactly I want to buy; (c) I've generally just gotten some money from my parents.

7. Large purchases make me feel:

(a) like a grown-up; (b) a little uneasy; (c) successful and in control

If you answered mostly **a** then you are a careful, methodical shopper. Your strengths in the home buying process are clear. You won't make an impulsive decision. Chances are you'll shop around a lot before you make your final choice. You have plenty of money saved. You are very money conscious. You and homeownership should have a beautiful relationship.

If you answered mostly **b** then you tend to pretty good with your money. You don't overspend, but you should focus on saving more. Homeownership comes with a lot of unexpected expenses. Build up an emergency fund and a downpayment account.

If you answered mostly **c** then you need to beware. You could very easily be an impulsive shopper. Looking good is really important to you, so be careful not to overspend on a home. You also may have a hard time with commitment. You may lease your car or return items to stores. Be sure you spend time running real numbers and putting together a solid plan for buying before you start the process.

Unit 3: The Consumer Society – Estimated world expenditure data

Consider the next data, reflecting estimated world expenditure in the following areas:

Global Priority	\$U.S. Billions
Cosmetics in the United States	8
Ice cream in Europe	11
Perfumes in Europe and the United States	12
Pet foods in Europe and the United States	17
Business entertainment in Japan	35
Cigarettes in Europe	50
Alcoholic drinks in Europe	105
*Narcotics drugs in the world	400
*Military spending in the world	780

Compare that to what was estimated as *additional* costs to achieve universal access to basic social services in all developing countries:

Global Priority	\$U.S. Billions
Basic education for all	6
Water and sanitation for all	9
Reproductive health for all women	12
Basic health and nutrition	13

(Source: *The state of human development, United Nations Human Development Report 1998, Chapter 1, p.37-adapted*)

- What is your opinion about these facts? Are they surprising?
- Which one do you consider the most shocking? Explain.
- What conclusions can you draw after analyzing the graph?

Unit 3: The Consumer Society - The problem isn't consumption – it's Consumerism by JON ALEXANDER on APRIL 29, 2010

I want to start this post by recognizing an important fact. We all consume. And we always will. The act of consumption is merely the act of using something, and we will always need to use things to fulfill **(1) fundamental human needs**.

There is a very important difference, though, between consumption and Consumerism. If consumption is the act, Consumerism is the social system which exists when that act becomes defining of a society. And it's Consumerism that causes the problems. Consumerism takes the act of consumption and turns it into the defining act of our role as social beings, rather than one expression of that role. We all consume, but in a healthy society, we should also participate to an equally significant extent in social groups and relationships that are beyond consumption. We should produce, and we should be citizens.

But in a Consumerist society, these other roles fade into the background. And this is dangerous, because with our roles as producers and as citizens (among others, perhaps) go balance and perspective in our societies. As Consumers, we become the center of the universe. We have an **(2) inflated sense of our own importance**. We have no real responsibility to anyone other than ourselves – we must look after our own interests first and foremost, and so become **(3) Savvy Consumers**.

With Consumerism, we lose our connection with where the products and services we consume come from, because we lose any real understanding that things have to be produced somewhere, by someone. But why should we question how a £4 radio or a £1 Christmas tree is produced? Why should we engage in the debate about organic food, when the FSA tells us the nutritional value is no different? **(4) The limit of our responsibility is to do the best for ourselves, by getting the quality we want at the best possible price**; and to do this as often as possible in order to feed our insatiable economy.

With the possible exception of the United States, we in the UK are the most fundamentally (perhaps even fundamentalist) Consumerist state in the world. Look at the rhetoric of Bush and Blair in the aftermath of 9/11, directly equating consumption with the fulfillment of civic duty, the maintenance of our way of life. Look at our language; how often do you hear people described as consumers, relative to any other role? And now we have a **(5) Young Consumer of the Year Award** for our children to aspire to. They work towards it in school hours. Increasingly, to be a good consumer is the future for which our schools prepare our children. Is this really what we want?

- 1- Write down 5 examples of fundamental human needs and put them in an order of how important they are to you (1-5).
- 2- Explain the expression "*inflated sense of our own importance*".
- 3- Explain, using your own words, what a *savvy consumer* is.
- 4- Do you agree with the statement? Why? Why not?
- 5- What do you think this is? Without knowing anything but the name, do you think it's a bad or good initiative?

(Source: <http://www.conservation-economy.org/the-problem-isnt-consumption-its-consumerism/>)

ENGLISH LESSON PLAN 2 – 11th FORM

Lesson: _____ (90m) Unit 3 – The Consumer Society Date: ____/____/____ Class: ____º____

Summary:

- ✓ Homework Correction.
- ✓ The history of advertising: Reading comprehension.
- ✓ The American 50's: a video illustration.
- ✓ The American 50's: reading comprehension.
- ✓ Historical Quiz.

Subsidiary Aims	Procedures	Interaction Patterns	Materials	Time
- Reviewing vocabulary given in last class.	-Homework correction.	Some students with teacher as moderator	Student's Book – Link UP 11º (p. 123)	15
- Getting acquainted with the origins of advertising and its historical evolution up to the American case.	-The teacher introduces the topic by asking the students: - <i>If you had to name a country at the center of the notion of consumerism, what would it be? Why?</i> - <i>What about Portugal? How does it compare?</i> - <i>Do you think that America is the point of origin of advertising?</i>	Debate/Plenary	Image 2 (optional)	3
-To find information and vocabulary regarding the beginning of advertisements.	-The teacher hands out Worksheet 4 and asks the students to read it and to answer the questions on it on their notebooks.	Individual Work	Worksheet 4	15
	-The teacher asks a student to read each question (a different student per question) and to state his answer. The teacher may also prompt other students to offer their answers and jotting down on the board important words or expressions.	Some students with teacher as moderator	Worksheet 4 Board	8
- Getting acquainted with the origin of modern advertisement – the American 50's.	-The teacher introduces the topic by reminding the students 'where did that last text stopped' or 'on which note or event' – USA, Philadelphia, 1 st Advertising Agency...and fast-forwards to another 'historical milestone': American Advertising in the 50s.	Teacher talk		2
-To be acquainted with terms such as 'baby boom', 'suburbia' a several other social and historical concepts of the 50's.	-The teacher displays some excerpts of videos that somewhat illustrate life in America in said period. Afterwards, students are asked to comment on those images, giving a general portrait – the teacher writes some expressions on the board. - Video 1: USA economy 1950s; - Video 2: Youth Culture 1950s;	Some students with teacher as moderator	Video1 Video 2 Computer Data Show	15
-Analyzing texts on the subject at hands.	-The teacher hands out a text, asks the students to read it (Worksheet 5) and to answer the questions	Individual Work	Worksheet 5 and Worksheet 6	15

	(Worksheet 6). The questions are to be discussed in pairs afterwards.			
	-The teacher asks a student to read each question (a different student per question) and to state his answer. The teacher may also prompt other students to offer their answers and jotting down on the board important words or expressions.	Some students with teacher as moderator	Worksheet 5 and Worksheet 6	7
-To shortly summarize the historical evolution of advertising and review related vocabulary.	-The teacher displays a quiz on PowerPoint, which will be answered by the students, by teams or in chorus, in a form of a game show such as 'Who wants to be a millionaire?'	Group or Pair work	PowerPoint 1 Computer Data Show	6
-To summarize contents.	-The teacher writes the homework assignment on the board –Manual: <i>Reading Link p.130-Reading Link and 131-Reading Link</i> - as well as the summary.	Teacher talk	Board	4

WORKSHEET – Short history of advertising.

1- Egyptians used papyrus to make sales messages and wall posters. Commercial messages and political campaign displays have been found in the ruins of Pompeii and ancient Arabia. Lost and found advertising on papyrus was common in Ancient Greece and Ancient Rome. Wall or rock painting for commercial advertising is another manifestation of an ancient advertising form, which is present to this day in many parts of Asia, Africa, and South America. The tradition of wall painting can be traced back to Indian rock art paintings that date back to 4000 BCE. Out-of-home advertising and billboards are the oldest forms of advertising.

As the towns and cities of the Middle Ages began to grow, and the general populace was unable to read, instead of signs that read "cobbler", "miller", "tailor", or "blacksmith" would use an image associated with their trade such as a boot, a suit, a hat, a clock, a diamond, a horse shoe, a candle or even a bag of flour. Fruits and vegetables were sold in the city square from the backs of carts and wagons and their proprietors used street callers (town criers) to announce their whereabouts for the convenience of the customers.

As education became an apparent need and reading, as well as printing, developed advertising expanded to include handbills. In the 18th century advertisements started to appear in weekly newspapers in England. These early print advertisements were used mainly to promote books and newspapers, which became increasingly affordable with advances in the printing press; and medicines, which were increasingly sought after as disease ravaged Europe. However, false advertising and so-called "quack" advertisements became a problem, which ushered in the regulation of advertising content.

2- Thomas J. Barratt from London has been called "the father of modern advertising". Working for the Pears Soap Company, Barratt created an effective advertising campaign for the company products, which involved the use of targeted slogans, images and phrases. One of his slogans, "*Good morning. Have you used Pears' soap?*" was famous in its day and well into the 20th century. Under Barratt's guidance, Pears Soap became the world's first legally registered brand and is therefore the world's oldest continuously existing brand.

An advertising tactic that he used was to associate the Pears brand with high culture and quality. Most famously, he used the painting Bubbles by John Everett Millais as an advertisement by adding a bar of Pears soap into the foreground. (Millais protested at this alteration of his work, but in vain as Barratt had bought the copyright. Barratt continued this theme with a series of adverts of well-groomed middle-class children, associating Pears with domestic comfort and aspirations of high society.

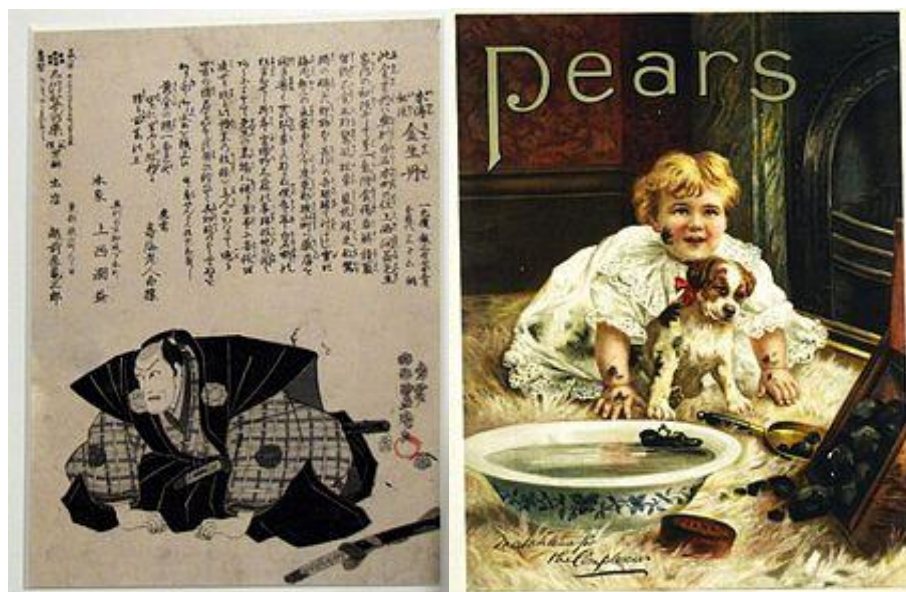
Barratt established Pears Annual in 1891 as a spin-off magazine which promoted contemporary illustration and color printing and in 1897 added the Pears Cyclopedia a one-volume encyclopedia. From the early 20th century Pears was famous for the annual "Miss Pears" competition in which parents entered their children into the high-profile hunt for a young brand ambassador to be used on packaging and in consumer promotions. He recruited scientists and the celebrities of the day to publicly endorse the product. Lillie Langtry, a British music hall singer and stage actress with a famous ivory complexion, received income as the first woman to endorse a commercial product, advertising Pears Soap.

Barratt introduced many of the crucial ideas that lie behind successful advertising and these were widely circulated in his day. He constantly stressed the importance of a strong and exclusive brand image for Pears and of emphasizing the product's availability through saturation campaigns. He also understood the importance of constantly reevaluating the market for changing tastes and mores, stating in 1907 that "tastes change, fashions

change, and the advertiser has to change with them. An idea that was effective a generation ago would fall flat, stale, and unprofitable if presented to the public today. Not that the idea of today is always better than the older idea, but it is different - it hits the present taste.

As the economy expanded across the world during the 19th century, advertising grew alongside. In the United States, the success of this advertising format eventually led to the growth of mail-order advertising.

In June 1836, French newspaper La Presse was the first to include paid advertising in its pages, allowing it to lower its price, extend its readership and increase its profitability and the formula was soon copied by all titles. Around 1840, Volney B. Palmer established the roots of the modern day advertising agency in Philadelphia. In 1842 Palmer bought large amounts of space in various newspapers at a discounted rate then resold the space at higher rates to advertisers. The actual ad – the copy, layout, and artwork – was still prepared by the company wishing to advertise; in effect, Palmer was a space broker. The situation changed in the late 19th century when the advertising agency of N.W. Ayer & Son was founded. Ayer and Son offered to plan, create, and execute complete advertising campaigns for its customers. By 1900 the advertising agency had become the focal point of creative planning, and advertising was firmly established as a profession. [18] Around the same time, in France, Charles-Louis Havas extended the services of his news agency, Havas to include advertisement brokerage, making it the first French group to organize. At first, agencies were brokers for advertisement space in newspapers. N. W. Ayer & Son was the first full-service agency to assume responsibility for advertising content. N.W. Ayer opened in 1869, and was located in Philadelphia.



Source: <http://en.wikipedia.org/wiki/Advertising>

Unit 3: The Consumer Society -- Short history of advertising, Part 1

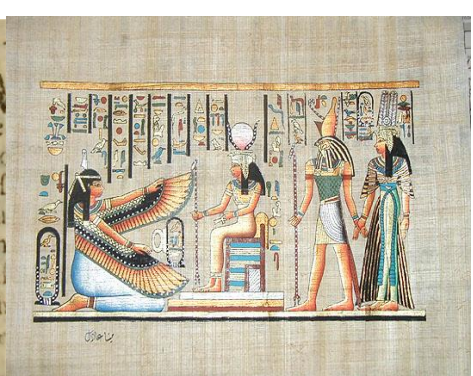
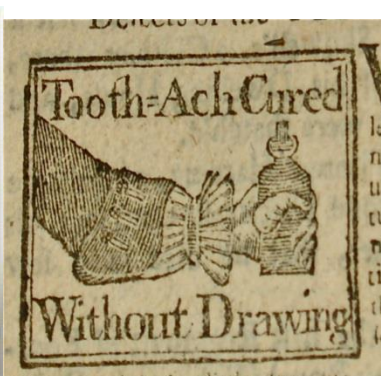
Egyptians used papyrus to make sales messages and wall posters. Commercial messages and political campaign displays have been found in the ruins of Pompeii and ancient Arabia. Lost and found advertising on papyrus was common in Ancient Greece and Ancient Rome. Wall or rock painting for commercial advertising is another manifestation of an ancient advertising form, which is present to this day in many parts of Asia, Africa, and South America. The tradition of wall painting can be traced back to Indian rock art paintings that date back to 4000 BCE. Out-of-home advertising and billboards are the oldest forms of advertising.

As the towns and cities of the Middle Ages began to grow, and the general populace was unable to read, instead of signs that read "cobbler", "miller", "tailor", or "blacksmith" would use an image associated with their trade such as a boot, a suit, a hat, a clock, a diamond, a horse shoe, a candle or even a bag of flour. Fruits and vegetables were sold in the city square from the backs of carts and wagons and their proprietors used street callers (town criers) to announce their whereabouts for the convenience of the customers.

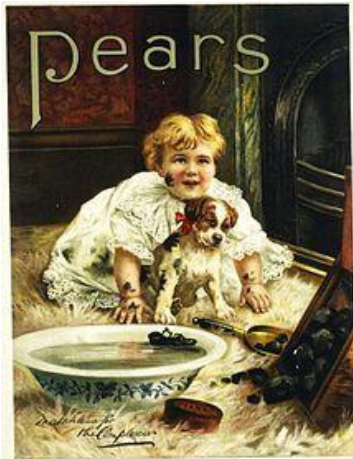
As education became an apparent need and reading, as well as printing, developed advertising expanded to include handbills. In the 18th century advertisements started to appear in weekly newspapers in England. These early print advertisements were used mainly to promote books and newspapers, which became increasingly affordable with advances in the printing press; and medicines, which were increasingly sought after as disease ravaged Europe. However, false advertising and so-called "quack" advertisements became a problem, which ushered in the regulation of advertising content.

Source: <http://en.wikipedia.org/wiki/Advertising>

- 1- What was the necessity/evolution that instigated the change from signs to handbills?
- 2- What were the first advertised products and where were they advertised?



Unit 3: The Consumer Society — Short history of advertising, Part 2

Source: <http://en.wikipedia.org/wiki/Advertising>

Thomas J. Barratt from London has been called "the father of modern advertising". Working for the Pears Soap Company, Barratt created an effective advertising campaign for the company products, which involved the use of targeted slogans, images and phrases. One of his slogans, "*Good morning. Have you used Pears' soap?*" was famous in its day and well into the 20th century. Under Barratt's guidance, Pears Soap became the world's first legally registered brand and is therefore the world's oldest continuously existing brand.

An advertising tactic that he used was to associate the Pears brand with high culture and quality. Most famously, he used the painting *Bubbles* by John Everett Millais as an advertisement by adding a bar of Pears soap into the foreground. (Millais protested at this alteration of his work, but in vain as Barratt had bought the copyright). Barratt continued this theme with a series of adverts of well-groomed middle-class children, associating Pears with domestic comfort and aspirations of high society.

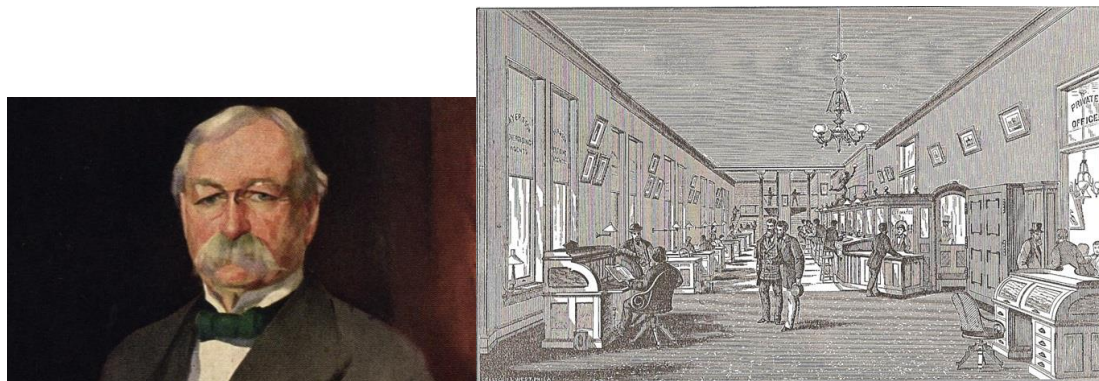
Barratt established Pears Annual in 1891 as a spin-off magazine which promoted contemporary illustration and color printing and in 1897 added the Pears Cyclopedia a one-volume encyclopedia. From the early 20th century Pears was famous for the annual "Miss Pears" competition in which parents entered their children into the high-profile hunt for a young brand ambassador to be used on packaging and in consumer promotions. He recruited scientists and the celebrities of the day to publicly endorse the product. Lillie Langtry, a British music hall singer and stage actress with a famous ivory complexion, received income as the first woman to endorse a commercial product, advertising Pears Soap.

Barratt introduced many of the crucial ideas that lie behind successful advertising and these were widely circulated in his day. He constantly stressed the importance of a strong and exclusive brand image for Pears and of emphasizing the product's availability through saturation campaigns. He also understood the importance of constantly reevaluating the market for changing tastes and mores, stating in 1907 that "tastes change, fashions change, and the advertiser has to change with them. An idea that was effective a generation ago would fall flat, stale, and unprofitable if presented to the public today. Not that the idea of today is always better than the older idea, but it is different - it hits the present taste.

1- What ideas did Barratt 'bring to the table'?

2- Which ones are still used today?

Unit 3: The Consumer Society — Short history of advertising, Part 3



As the economy expanded across the world during the 19th century, advertising grew alongside. In the United States, the success of this advertising format eventually led to the growth of mail-order advertising.

In June 1836, French newspaper La Presse was the first to include paid advertising in its pages, allowing it to lower its price, extend its readership and increase its profitability and the formula was soon copied by all titles. Around 1840, Volney B. Palmer established the roots of the modern day advertising agency in Philadelphia. In 1842 Palmer bought large amounts of space in various newspapers at a discounted rate then resold the space at higher rates to advertisers. The actual ad – the copy, layout, and artwork – was still prepared by the company wishing to advertise; in effect, Palmer was a space broker. The situation changed in the late 19th century when the advertising agency of N.W. Ayer & Son was founded. Ayer and Son offered to plan, create, and execute complete advertising campaigns for its customers. By 1900 the advertising agency had become the focal point of creative planning, and advertising was firmly established as a profession. Around the same time, in France, Charles-Louis Havas extended the services of his news agency, Havas decided to include advertisement brokerage, making it the first French group to organize. At first, agencies were brokers for advertisement space in newspapers. N. W. Ayer & Son was the first full-service agency to assume responsibility for advertising content. N.W. Ayer opened in 1869, and was located in Philadelphia.

Source: <http://en.wikipedia.org/wiki/Advertising>

- 1- What scheme did Volney B. Palmer used to profit from advertising?
- 2- What did Ayer & Son bring to the table when it comes to innovating the advertising business?

ENGLISH LESSON PLAN 3 – 11th FORM

Lesson: _____ (90m) Unit 3 – The Consumer Society Date: ____/____/____ Class: ____º____

Summary:

- ✓ Homework Correction.
- ✓ The mechanics of advertising: analyzing ads and its particular language.
- ✓ Reading comprehension.
- ✓ Listening to a song on the related topic.

Subsidiary Aims	Procedures	Interaction Patterns	Materials	Time
- Reviewing vocabulary given in last class.	-Homework correction.	Some students with teacher as moderator	Student's Book – Link UP 11º (P. 130 & 131)	15
-To draw conclusions from an image.	-The teacher displays Image 2 (The Corporate States of America) and asks the students if they recognize the logos/brands that are shown (and products). Then, the Apple, Nike and Starbucks' logos are singled out and the teacher confirms with the students that the majority of them would still identify those brands without its name being there.	Debate/Plenary	Image 2 Computer Data Show	5
-Acquire and applying specific vocabulary regarding advertising techniques.	-The teacher asks students to do in pairs the first Speaking Link (connecting slogans and finding the brands) and Vocabulary Link (finding the correct definition of advertising terms) on their book.	Pair Work	Student's Book – Link UP 11º (P. 136)	10
	-The teacher asks some students to read their answers and confirms its correction with the other students. The teacher then writes/adds on the board the words <i>Product Placement</i> .	Some students with teacher as moderator	Student's Book – Link UP 11º (P. 136)	5
	-The teacher asks the students to close their books and calls their attention to the expression <i>Product Placement</i> and asks them for a definition and where is it applicable- where can a company place its ads. The teacher can write some of them down.	Some students with teacher as moderator	Board	3
-Identifying and giving examples on different advertising techniques.	-The teacher displays a short video that defines what is a 'brand' and a second short video that exemplifies some advertising techniques. Students are asked to comment and give examples that come to mind. -Video 3:(What Is a Brand?- 04:27) -Video 4:(What is Branding?- 03:00)	Some students with teacher as moderator	Video 3 Video 4 Computer Data Show	8
	-The teacher hands out worksheet 7: linking exercise and explains it to the students briefly.	Individual Work/Pair Work	Worksheet 7	5
	-The teacher asks some students to read their answers and confirms its correction with the other students.	Some students with teacher as moderator	Worksheet 7	5

-Analyzing an ad using the previous information.	-The teacher hands out worksheet 10. The teacher asks the students to read the first page and to answer the questions on the second.	Individual Work	Worksheet 8	13
	-The teacher asks a student to read each question (a different student per question) and to state his answer. The teacher may also prompt other students to offer their answers and jotting down on the board important words or expressions.	Some students with teacher as moderator	Worksheet 8	7
-To interpret a musical lyric regarding the topic.	-The teacher has the students listening a song (both video clip and sound file are available) and completing the corresponding worksheet on it on their notebooks. Music can be played more than once to confirm or to get a more complete notion of the whole. -Video 5: (Lorde – Royals- 04:02);	Individual Work	Video 5 Computer Speakers Worksheet 9	10
-To summarize contents.	-The teacher writes the homework assignment on the board – Manual: Page 135.	Teacher talk	Board	4

Unit 3: The Consumer Society – Advertising Techniques

Persuasive Technique	How It Is Used		Intended Effect
<i>Bandwagon</i>	Uses the argument that a person should believe or do something because “everybody else” does.	1	• Consumers transfer admiration or respect for the celebrity to the product.
<i>Bait and Switch</i>	Dishonest tactic in which a salesperson lures customers into a store with the promise of a bargain.	2	• Consumers remember the ad and associate positive feelings with the product.
<i>Celebrity Spokesperson</i>	Uses a celebrity or famous person to endorse* a product.	3	• Consumers celebrate their own style, or rebel against what others are doing. • Consumers perceive the product as unique, stylish, or cool.
<i>Emotional Appeals</i>	Make viewers feel certain emotions, such as excitement, sadness, or fear.	4	• Consumers focus on the attack rather than the issues.
<i>Glittering Generalities</i>	Emphasizes highly valued beliefs, such as patriotism, peace, or freedom.	5	• The words appeal to consumers’ emotions, rather than their reason. • Purr words, such as “fresh” or “juicy,” make a product seem more desirable.
<i>Humor</i>	Used to make audiences laugh, but provides little information about the product or service.	6	• Consumers buy the product because they want to fit in. • Consumers assume that if others buy it, the product must be good.
<i>Individuality</i>	Appeals to consumers’ desire to be different from everyone else; the opposite of the bandwagon appeal.	7	• Consumers trust the product because it’s good enough for regular “folks.”
<i>Loaded Language</i>	Uses words with positive or negative connotations to describe a product or that of the competitor—such as purr, snarl, or weasel words.	8	• Consumers accept this information, often without enough real evidence to support the claim.
<i>Name-calling</i>	Attacks people or groups to discredit their ideas.	9	• Consumers are persuaded to buy a more expensive item.
<i>Plain Folk</i>	Shows ordinary people using or supporting a product or candidate*.	10	• Consumers believe the feature product is superior
<i>Product Comparison</i>	Compares a product with the “inferior” competition.	11	• Audience transfers that feeling to the product.

Unit 3: The Consumer Society - Analyzing Persuasive Techniques in Advertising

Understanding persuasive techniques can help you evaluate the messages that surround you and identify misleading information.

Strategy 1: Consider the message and the audience. The obvious goal of most ads is to get you to buy a product or “buy into” an idea. When you understand the message and audience, you can determine which techniques are being used and why. Ask yourself:

- **What is the message?** What does the ad want the consumer to buy?
- **Who is the audience?** Does the ad appeal to certain emotions or beliefs? What do those emotions or beliefs tell you about the audience?

Strategy 2: Spot the persuasive techniques. Advertisers strive to make each ad memorable, convincing, and exciting. Characters, slogans, text, and sounds are all part of the persuasive technique. Ask yourself:

- **Who appears in the ad?** The people who appear in the ad often reflect the target audience or whom members of that audience are likely to admire. Advertisers might choose specific celebrities to endorse products because they want the audience to associate the celebrity with the product. Actors or models might be chosen for many reasons. For example, they might be people just like the audience (**plain folk**), rebellious or unique (**individuality**), or “one of the crowd” (**bandwagon**).
- **Does the ad appeal to emotion or to logic?** Many ads today don’t provide information about the product, and some ads don’t even show the product. Instead, the ads appeal to the audience’s emotions, such as **pity, fear, or vanity**. For example, commercials for telephone companies often appeal to viewers’ emotions of happiness or nostalgia to leave them with a positive feeling about their product and company. Some ads use **humor** to persuade an audience.
- **What language is used?** Every word in an ad counts, but not all the words actually inform the audience. Loaded language, including **purr, snarl, and weasel words**, appeal to the audience’s emotions rather than their reason. Purr words—such as “tasty” and “sensational”—can make a product seem more desirable.
- **Does the slogan stick?** The best slogans are memorable and create an “image” of the product. Slogans are less about the actual product and more about the audience recalling a catchy phrase and associating it with the product.

Strategy 3: Understand the intended effects on the target audience. Most ads don’t employ just one persuasive technique. They often use several. Each technique is chosen to appeal specifically to the product’s target audience. Ask yourself: Why do I think these techniques were chosen?

Directions: *Adbusters* is an organization that is concerned with the effects of commercial forces on society and the environment. Consider the following advertisement created by the organization, and answer the questions.



1. What is the message? Explain.

2. What persuasive technique is being employed? Explain.

3. Who is the target audience? Explain.

4. Is this an effective ad? Why or why not?

Unit 3: The Consumer Society – Lorde - Royals

A. Complete the gaps by listening to the music.

I've never seen a diamond in the flesh
I cut my teeth on wedding rings in the movies
And I'm not proud of my _____,
In a torn-up town, no postcode _____

But every song's like gold teeth, grey goose, trippin'
in the bathroom
Blood stains, ball gowns, trashin' the hotel room,
We don't care, we're driving Cadillacs in our dreams.
But everybody's like Cristal, Maybach, _____ on
your **(1) timepiece**.

Jet planes, islands, tigers on a _____ leash.
We don't care, we aren't **(2) caught up in your love
affair**.

And we'll never be royals (royals).
It don't run in our blood,
That kind of _____ just ain't for us.
(3) We crave a different kind of buzz.
Let me be your ruler (ruler),
You can call me queen Bee
And baby I'll rule, I'll rule, I'll rule, I'll rule.
Let me live that _____.

[Verse 2]

My friends and I—we've cracked the code.
We count our _____ on the train to the party.
And everyone who knows us knows
that we're fine with this,
We didn't come from _____.

But every song's like gold teeth, grey goose, trippin'
in the bathroom
Blood stains, ball gowns, trashin' the hotel room,
We don't care, we're driving Cadillacs in our dreams.
But everybody's like Cristal, Maybach, _____ on
your timepiece.

Jet planes, islands, tigers on a _____ leash.
We don't care, we aren't caught up in your love
affair.

And we'll never be royals (royals).
It don't run in our blood,
That kind of _____ just ain't for us.

We crave a different kind of buzz.
Let me be your ruler (ruler),
You can call me queen Bee
And baby I'll rule, I'll rule, I'll rule, I'll rule.
Let me live that _____.

Ooh ooh oh
We're bigger than we ever dreamed,
And I'm in love with being queen.
Ooh ooh oh
Life is great without a care
We aren't caught up in your love affair.

...

B. Answer the following questions on your notebook.

1. Another word for timepiece could be _____. Why was this item chosen?
2. What does the author mean by '*love affair*'?
3. What '*different kind of buzz*' do they '*crave*'?
4. What message is Lorde trying to get across (if any)? How does it relate to the song's title?

(Source: <http://www.azlyrics.com/lyrics/lorde/royals.html>)



Lesson: _____ (90m) Unit 4 – The world around us - *Overpopulation* Date: 05/05/2014 Class: 11^ªA

Summary:

- ✓ **Overpopulation: definition, dimension and impact – Worksheet on videos and vocabulary exercises.**
- ✓ **Present Perfect vs. Present Perfect Continuous.**

Subsidiary Aims	Procedures	Interaction Patterns	Materials	Time
	- Copying the summary from the board.		Board	2
- Topic contextualization.	- To summarize/revise what was discussed in prior classes by asking the students their feedback.	Plenary		3
- To connect previous theme with current one.	- Video 1 is used to solidify the connection between the previous topic – consumerism – and the topic of the effects of mass consumption on the planet. The goal is to jot down key ideas and vocabulary on the subject by completing a worksheet on it (Doc 1). Video : https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU	Individual Work	Computer Data Show Doc. 1 Video 1	15
- To place 'man' at the center of these changes.	-The teacher introduces the topic by using the cartoon on page 168 of their textbook and the students are asked the students to interpret it, explain it and to find the common denominator on it – Man. The teacher may use questions 1 and 2 on the same exercise as guidelines.	Plenary	Link Up 11	5
- To establish a connection between mankind's impact on its surroundings.	- Students watch Video 2 (MAN) about the consequences of mankind's actions and answer some questions on it using Doc 1. Video 2: https://www.youtube.com/watch?v=P7TF_fK_iSs	Individual Work	Computer Data Show Doc. 1 Video 2	20
- To introduce the concept of overpopulation by associating it with its consequences.	- After watching the video, the students are asked if the growth of population is directly linked to the exponential increase of negative environmental consequences. This will be introduced through the notion of 'Man' as a collective subjective.	Plenary		3
- To be acquainted with a precise definition of 'overpopulation'.	- The students complete the gaps in the text using this unit's relevant vocabulary and later read the text aloud in order to correct it - Doc 2.	Individual / Pair Work	Doc. 2	12

- To get acquainted with the causes of overpopulation.	- Students use Doc. 3 to link each suggested cause to a short paragraph describing it. Afterwards, while each item is read and corrected, the students are asked to come up with a solution (if possible) to each one.	Individual Work Plenary	Doc. 3	15
- To practice the Present Perfect and Present Perfect Continuous structures.	- Using this unit's vocabulary, the students do a worksheet on both grammar structures. On this worksheet (Doc. 4) the students have a short explanation on the usage of each one as a reference.	Individual Work	Doc. 4	15
- Homework	- Manual, page 171 (Reading Link) + page 172 (ex. 2 and 3)			



1 – Use the information on the video Consumerism and Environmental Degradation to complete the following sentences.

- a) Some level of consumption is required to _____ an economy.
- b) The consumerist way of life is putting an enormous _____ on the environment.
- c) Producing goods requires _____ and all of them are _____.
- d) At the current rate, the _____ of natural resources is a realistic scenario.
- e) The problem will be not in _____ wants but in satisfying _____.
- f) On a larger scale, this sort of behavior is at the root of serious environmental problems such as melting ice caps, _____, _____, dying reefs and _____.

2 – Use the information on the video MAN to answer the following questions.

- a) Choose another title for this video:

- b) Is there any aspect of the video that you consider over exaggerated?

- c) In your opinion, is there an area that is more targeted by man than any other?

- d) What is the message that is being conveyed by this video?



OVERPOPULATION

sustain – shelter – sustainable – capacity – ecosystem – increase – waste – births – mortality – immigration – environment – ecosystem

Use the words in the box to fill in the gaps.

What is it?

Overpopulation is a condition where an organism's numbers exceed the carrying _____ of its habitat. In common terminology, the term usually refers to the relationship between the human population and its _____, the Earth.

Basics

Overpopulation does not depend only on the size or density of the population, but on the ratio of population to available _____ resources. It also depends on the way resources are used and distributed throughout the population. If a given environment has a population of 10 individuals, but there is food or drinking water enough for only 9, then in a closed system where no trade is possible, that environment is overpopulated; if the population is 100 but there is enough food, shelter, and water for 200 for the indefinite future, then it is not overpopulated. Overpopulation can result from an increase in _____ or a decline in _____ rates due to medical advances, from an increase in _____, or a depletion of resources. It is possible for very sparsely-populated areas to be overpopulated, as the area in question may have a meager or non-existent capability to sustain human life (e.g. the middle of the Sahara Desert).

The resources to be considered when evaluating whether an ecological niche is overpopulated include clean water, clean air, food, _____, warmth, and other resources necessary to sustain life. If the quality of human life is addressed, there may be additional resources considered, such as medical care, education, proper sewage treatment and _____ disposal. Overpopulation places competitive stress on the basic life sustaining resources, leading to a diminished quality of life.

The rapid _____ in human population over the course of the 20th century has raised concerns about the Earth's ability to _____ a large number of inhabitants. In 2009, the estimated annual growth rate was 1.10%, and the world population stood at roughly 6.7 billion. Current projections show a steady decline in the growth rate, and a population of around 9 billion by the year 2050. The scientific consensus is that the current population expansion and accompanying increase in usage of resources is linked to threats to the _____. The InterAcademy Panel Statement on Population Growth, which was ratified by 58 member academies in 1994, called the expansion in human numbers "unprecedented", and stated that many environmental problems were aggravated by the population expansion. At the time, the world population stood at 5.5 billion, and optimistic scenarios predicted a peak of 7.8 billion by 2050, a number that current estimates show will be reached around 2030.



The causes of Overpopulation

1- Choose the correct cause to its explanation and indicate a possible solution.

The main factors contributing to excessive growth of population are:

Increased birth rate

Decreased death rate

Lack of education

Cultural influences

Immigration/Emigration

_____ : Due to medical advancements, many of the once incurable diseases have cures today. Owing to advances in both preventive and curative medicine, diseases either have been eradicated or have more effective treatments now. There are effective ways to control epidemics and there are better measures to treat critical health ailments, thus leading to a drop in death rates. Developments in medicine have led to reduced mortality and increase in the average life expectancy of humans. Infant mortality rates are very low and cases of deaths during childbirth are less frequent. Good prenatal care has improved the chances of survival for both the mother and the baby.

_____ : Due to various fertility treatments available today, there are effective solutions to infertility problems, which increases chances of conception. Due to modern medicine, pregnancies are safer. In case of conception after a fertility treatment, there are chances of a multiple pregnancy, further contributing to increasing birth rates. In addition to this, there is a social pressure to have children. This further contributes to overpopulation. Early marriages also contribute to population growth as getting married at an early age increases the chances of having more children. And especially so with the uneducated class where family planning is not adopted.

_____ : Illiteracy is another important factor that contributes to overpopulation. Modern methods of birth control and family planning don't reach the illiterate sections of society. Furthermore, due to lack of awareness there is resistance in adopting such methods. An educated class can make more responsible decisions about marriage and childbirth. Thus, effective instruction is an effective tool to curb overpopulation.

_____ : The concept of birth control is not widely accepted. Adopting birth control measures is considered taboo in certain societies. Some of them foster beliefs where marrying at a certain age or

having a certain number of children is considered to be ideal. In others, male children are preferred. This indirectly forces couples to produce children until a child of the preferred gender is conceived. In addition, there is a pressure from the family and society to have children. Social norms influence decisions of starting and extending one's family. In cultures where a woman's role is considered to be that of a child-bearer, large families become the norm.

_____ : If the inhabitants of various countries migrate to a particular part of the world and settle in that region, the area has to face the negative effects of overpopulation. If the rates of emigration from and immigration to a country do not match, it results in increased population density in that country. The area becomes thickly populated. People inhabiting the area experience scarcity of resources. This leads to uneven distribution of natural resources which is a direct consequence of overpopulation. Though migration of people between regions does not affect the world population figure, it does lead to something that can qualify as localized overpopulation.

2- Now, according to your opinion, rate them by order of importance/relevance (1- most relevant to 5 – least relevant)

Increased birth rate	1 _____
Decreased death rate	2 _____
Lack of education	3 _____
Cultural influences	4 _____
Immigration/Emigration	5 _____

Present Perfect Simple or Present Perfect Continuous

We use the **Present Perfect** to say that an action happened at an unspecified time before now. The exact time is not important. You **CANNOT** use the Present Perfect with specific time expressions such as: yesterday, one year ago, last week, when I was a child, at that moment, that day, one day, etc.

We **CAN** use the Present Perfect with unspecific expressions such as: ever, never, once, many times,

We use the **Present Perfect Continuous** to show that something started in the past and has continued up until now. We are interested in the action and not in the result.

We **CAN** use the Present Perfect Continuous with "For five minutes," "for two weeks," and "since Tuesday" are all durations which can be used with the Present Perfect Continuous.

Subject + have/has + Verb (Past Participle)

(Affirmative) We have seen *An Inconvenient Truth* twice.

(Negative) We haven't seen that movie yet.

(Interrogative) Have you ever seen it?

Subject + have been / has been + Verb (-ing)

Mankind has been consuming limited natural resources.

Mankind hasn't been consuming limited natural resources.

Has mankind been consuming limited natural resources?

Fill in the gaps with the present Perfect or the Present Perfect Continuous

- 1- The Chinese Government _____ (not /do) enough yet regarding population control.
- 2- Where _____ (you /buy) that electric car?
- 3- Since that movie came out, people _____ (pay) attention to these issues.
- 4- Recently, I _____ (feel) really frustrated with this situation.
- 5- People _____ (not / colonized) the Moon.
- 6- My Prius _____ (break down) three times this week.
- 7- She _____ (watch) too much television lately.
- 8- Have _____ (you / exercise) regularly?
- 9- Nobody _____ (climb) that mountain.
- 10- I think I _____ (meet) him once before.
- 11- Certain companies _____ (pollute) the oceans since their start.
- 12- For some years now, environmentalists _____ (pay attention) to the effects of consumerism on the planet.



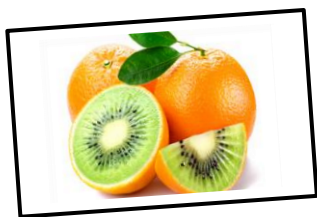
Lesson: _____ (90m) Unit 5 – The world around us – *Genetic and Bioethical Issues* Date: 12/05/2014 Class: 11ºA

Summary:

- ✓ Homework correction.
- ✓ GMO's: a viable response to the overpopulation crisis? Video and reading comprehension.
- ✓ Using modal verbs to express obligation.

Subsidiary Aims	Procedures	Interaction Patterns	Materials	Time
	- Copying the summary from the board.		Board	5
	- Homework Correction.	T - S		10
- To consolidate previous last lesson topic and vocabulary.	- Reading the text about the global overpopulation concern on page 180 (Reading Link) on page 181 and the following reading comprehension exercises (Vocabulary Link) on page 181.	Individual/Pair Work	Link Up 11	20
- Topic contextualization: identifying GM Food as a derivative topic of the overpopulation issue.	- After answering the questions on the text, the students are asked if, besides education (which is stated on the last paragraph of the text and was discussed on the previous lesson) they know of any solutions to the problem of overpopulation both in terms of prevention and in dealing with the existing problem. If the topic of GM Foods has not been suggested in the previous procedure, the teacher suggests it to the students and they are asked what they know about those subjects.	Plenary		5
- To be acquainted with the definition of GM foods and the main company behind their commercialization. - To acknowledge both sides of this issue.	- Students watch two videos on the subject and complete a worksheet with the relevant information regarding the process behind genetically manipulated foods. Video 1: https://www.youtube.com/watch?v=jAP6ZtfP9ZQ&list=PLsfndQ8oBSEMx4LBuKqfUDgLIrXsPLBLa&index=32 Video 2: https://www.youtube.com/watch?v=EGDGBSLcfRQ	Individual Work	Computer Data Show Doc. 1 Video 1 Video 2	20
- To analyze a controversial example through a real situation.	- Students read the article on the Zambian food shortage crisis and answer the questions on it.	Individual Work	Doc. 2	20
- To use the different modal verbs to state the several types of obligation.	- Bearing in mind the topic in discussion, the modal verbs are introduced using the last sentence on video 2. The students then use the exercises on page 186 – Grammar Link to revise and consolidate the use of those verbs.	Individual Work	Link Up 11	10

Anexo 20



1 – Use the information on the video *What is Genetically Modified Food* to complete the following sentences.

- a) The original idea was to make crops more _____ to external factors.
- b) In order to make tomato crops more resistant to low temperatures, scientists
_____.
- c) Genetic engineering, in this case applied to food, is a _____ technology.
- d) The best way to invade a cell by using _____.
- e) The Monsanto Company, after years of research, found a _____ that was naturally immune to RoundUp herbicide and their plan was to genetically engineer _____ from these bacteria into various plants.
- f) According to American Heritage Medical Dictionary, a GMO is defined as *an organism whose genetic characteristics have been _____ by the _____ of a modified gene or a gene from another organism using the techniques of genetic engineering.*
- g) In some countries, where _____ rates are very high, there have been many cases of citizens reacting against GM crops by _____.
- h) Scientists are now able to create seeds that _____.

2 – Use the information on both videos to fill out the following chart.

Pros	GM Foods	Cons
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____



1. Please read through the article below.

President Mwanawasa of Zambia has refused international food aid even though many in his country are starving.

Zambia, a landlocked nation in southern Africa, has suffered from severe drought for two years and is unable to feed many of its people. Yet, the country continues to refuse food aid from the international community.

More than 2.9 million people need food aid, according to the World Food Program, the United Nations agency that fights global hunger. But in August, Zambian President Levy Mwanawasa rejected the corn offered to the country because he says it is “poison” and poses health risks to his people.

Genetically modified food

The corn in question is genetically modified (GM) maize, mostly donated from the United States. Genetically modified food contains genetic material from another organism. That material has been added to the crop to add traits that the crop did not originally possess, such as resistance to insects or tolerance to drought.



Critics of GM foods say the technology is untested and the long-term effects unknown. In addition, they fear that GM crops will infect a nation’s native crops, causing later problems. Many critics of GM technology are in Europe, where many GM foods are prohibited or require special labeling. President Mwanawasa has said that he does not want the introduction of GM foods to hurt his export trade with Europe.

The European Union issued statements in November saying that scientists have not found evidence of harm to humans from genetically modified foods. They also said that trade with the EU would not be negatively affected if Zambia accepts the GM food aid.

Zambia's GM food concerns

The World Food Program, which distributes the food aid, says that they won’t force Zambia to accept the shipments but they can’t guarantee replacement of the corn with different food. They fear that many people will die if they don’t receive food. They also worry that people will riot if they do not get the food, which has already been sent to the country and is rotting in storage.

Zambia based its rejection of the genetically modified food on its own scientific report on the food's possible effects on the health and economic welfare of the country. Their report concluded that there was insufficient evidence to show the safety of GM foods. But some critics of the report, including the opposition political party, say that it is inaccurate.

And while scientists debate the research, Zambian myths about the effects of GM food continue to spread. Some believe it makes women infertile, while others think it infects people with HIV/AIDS.

Other countries in the region that need food aid but don't want GM foods are accepting the corn after it has been milled -- a process that prevents the planting of the GM corn seeds. Zambia has rejected this offer. However, Zambia has allowed the milled corn to be given to Angolan and Congolese refugees in camps within the country.



The GM food debate

Many international organizations such as Food First, a research and policy group, have criticized the international community for offering the GM food. They believe that it puts Zambia in an impossible position of having to accept food that the U.S. cannot sell to Europe and Japan or having to refuse international assistance, which it needs.

They also criticize the use of GM seeds, saying the system forces poor farmers to become increasingly dependent on multinational corporations. They recommend the purchase of non-GM foods from other developing countries.



Other human rights groups in Zambia say that the rejection is unrealistic. They believe that Zambia should accept the corn if it is milled.

The debate within the country cuts across political and class lines. Refusing GM foods was popular with the urban elite who saw the issue as a test of national strength. Hungry villagers, however, wanted the food aid, but lacked the political power to accomplish this goal, according to foreign diplomats in the country.

1) Approximately how many people need food in Zambia? Why?

2) What is genetically modified food? Why is it grown?

3) What do critics of GM foods believe?

4). Why has President Mwanawasa rejected the food aid? What are some of the myths about GM food? What does the European Union (EU) believe?

5) What are other countries that are receiving GM corn doing with the food?

Lesson: _____ (90m) Unit 6 – The world around us – *Genetic and Bioethical Issues* Date: 16/05/2014 Class: 11ºA

Summary:

- ✓ Homework correction.
- ✓ GM Foods: Debating pros and cons.
- ✓ Writing an article on the subject.

Subsidiary Aims	Procedures	Interaction Patterns	Materials	Time
	- Copying the summary from the board.		Board	5
	- Homework correction: Modal verbs Zambian Food Crisis Worksheet	T-S	Board	20
- To discuss and debate the advantages and disadvantages of using GMO's as a solution to an overpopulation problem.	- The students are divided into three groups: <i>pros</i> , <i>cons</i> and <i>evaluators</i> . The first two groups are handed a list of arguments reflecting each position on the topic and a few minutes to go over them. The third group will be handed a chart through which they will evaluate their colleagues. Afterwards, one student at a time (and a student per topic), the first argument will be presented to the other group and after that the other group will choose a rebuttal from their list and a representative to explain it. This will go on until all the arguments have been discussed and/or refuted.	S-S (Role-play)	Doc 1 - Cons Doc 1 - Pros Doc 2	45
- To state, in writing, their personal opinion on the subject using a <i>pro</i> and <i>con</i> text structure.	- The students will be asked to put, in writing, their opinion regarding the use of genetically modified foods. For this purpose they will be asked to do this using a newspaper column format and this same format will be presented to them in the form of Doc. 3. The teacher will collect the articles at the end of the class.	Individual Work	Doc. 3	20



What Are the Pros and Cons of Genetically Engineered Food?

Cons

Unexpected Side-Effects: Some of the effects of genetically engineered food on human health may be unpredictable. The many chemical compounds present in foods behave in extremely complex ways in the human body. If the food contains something not normally present in the human diet, it is hard to tell what its effects may be over time. Although GM foods are rigorously tested, there may be some subtle, long-term effects that cannot be detected yet.

Problems with Labeling of GM Food: It may not be clear to customers exactly what they are eating when they purchase GM foods. Not all countries have a requirement to label food, or ingredients, as genetically modified, and even where such foods are clearly labeled, people may not take the time to read the information. People with an allergy to a specific ingredient may be unexpectedly affected by a GM food that contains that substance. Vegetarians and vegans might unknowingly eat plant-based foods containing genes that originally came from animals.

Ecological Damage: It is possible that genes for resistance to insect pests, diseases and herbicides might spread to native plants. Pollen from GM crops could be transferred by insects or wind to wild plants, fertilizing them and creating new, modified plants. This could lead to herbicide-resistant weeds and to the uncontrollable spread of plant species normally kept in check by natural predators and diseases. This might damage delicate ecosystems.

Effects on Non-GM Crop: Pollen from genetically modified crops can also spread to fields containing non-GM crops. This can result in supposedly non-GM foods actually containing material from genetically engineered crops. This has happened in at least one well-documented case, leading to a lengthy legal wrangle between a farmer and a well-known GM company. Many complex legal issues involving compensation and ownership may arise. Another problem may be a blurring of the distinction between foods that have been modified and those that have not, creating problems for consumers.

Over-Use of Herbicides: The planting of herbicide-resistant crops might encourage farmers to use weed killers more freely, since they could then be applied indiscriminately to crop fields. As a result, the excess could be carried away by rainfall to pollute rivers and other waterways. The chemicals may poison fish and other wild animals and plants, and could get into human drinking water as well.

The Benefits May Not Be Available to Everyone: The potential to end poverty and malnutrition may not be realized if patent laws and intellectual property rights lead to genetically engineered food production being

monopolized by a small number of private companies. The owners of the rights to produce GM foods may be reluctant to allow access to technology or genetic material, making countries in the developing world even more dependent on industrialized nations. Commercial interests may override worthy and potentially achievable goals, limiting the benefits to the world as a whole.



What Are the Pros and Cons of Genetically Engineered Food?

Pros

Better Pest and Disease Resistance: Genetic modification of crops can produce varieties that are more resistant to pests and diseases, reducing losses and lessening the dependence on pesticides. For example, a gene that gives resistance to a fungal infection in a wild plant can be inserted into a food plant that lacks this protection. The crop is then less susceptible to this disease.

Improved Stress Tolerance: Genes that give greater tolerance of stress, such as drought, low temperatures or salt in the soil, can also be inserted into crops. This can extend their range and open up new areas for food production.

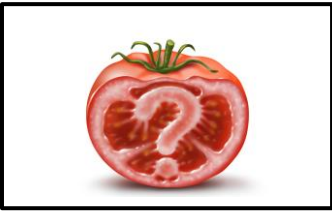
Faster Growth: Crops can be altered to make them grow faster, so that they can be cultivated and harvested in areas with shorter growing seasons. This again can extend the range of a food crop into new areas or perhaps allow two harvests in areas where only one is currently practical.

More Nutritious Crops: Plants and animals can be engineered to produce larger amounts of essential vitamins and minerals, such as iron, helping to solve nutrition problems in some parts of the world. They can also be altered to change the amounts of protein, carbohydrates, and saturated and unsaturated fats that they contain. This could lead to the production of foods designed specifically for a healthy diet for all consumers.

Production of Medicines and Vaccines by Crops: It may be possible to have plants and animals produce useful medicines and even vaccines, so that prevention and treatment of human diseases in some places can be achieved cheaply and efficiently through the diet.

Resistance to Herbicides: Crops can be modified to be resistant to specific herbicides, making it much easier to control troublesome weeds. Farmers can simply apply the weed killer to a crop field, killing the unwanted plants and leaving the food crop unaffected. For example, GM oilseed rape — the source of canola oil — is resistant to one chemical that's widely used to control weeds.

Better Tasting Foods: Foods can be engineered to taste better, which could encourage people to eat more healthy foods that are currently not popular because of their taste, such as broccoli and spinach. It may be possible to insert genes that produce more or different flavors as well.



Genetically modified food to fight hunger?

Do we need genetically modified food to quell global hunger? That controversial question prompts emotional debate. The truth is anything but clear-cut.

The World Health Organization estimates that over a billion people suffer from hunger worldwide. That's despite the fact that more food is being produced than ever before.

This happens for a variety of reasons. Much of the food is lost during the harvest, partly due to the lack of storage facilities or transportation options. In industrial countries 40 percent of all food is destroyed rather than eaten. Also, over a third of the world's arable land is used to grow animal feed - corn, grain and soy beans. The increasing number of crops used as biofuel also impact the amount of land used to grow food. That drives up prices, making food ever more expensive, and there's no change to be seen in the foreseeable future. The number of people on the planet is growing - in 2050 there will be over 8 billion. Most will live in cities, forecasts say, and the demand for meat and energy will continue to rise. Many experts say conventional agriculture won't get us very far in solving those problems.

They say that the only way to boost agricultural production and fight global hunger is with the help of genetically altered plants.

What about you? Where do you stand when it comes to GM Food?

- Use the information you have gathered on the subject to write an article on it and remember to introduce the topic, to mention some strong pros and cons and to add your personal opinion on it.

[illegible]

Lesson: _____ (90m) Unit 6 – The world around us – *Changing our living patterns* Date: 19/05/2014 Class: 11ºA

Summary:

- ✓ **GM Foods Debate: Presenting the final arguments and debating.**
- ✓ **Overpopulation and Cloning: listening and reading comprehension.**

Subsidiary Aims	Procedures	Interaction Patterns	Materials	Time
	- Copying the summary from the board.		Board	5
- To discuss and debate the advantages and disadvantages of using GMO's as a solution to an overpopulation problem.	- After presenting each set of arguments, the group referred as evaluators/audience will sum up their conclusions and will be asked to state which spokesperson and or argument felt more convincing. Afterwards, the students are asked what is their opinion on their subject - at this point the teacher may write a few sentences on the board to serve as prompts.	S-S (Role-play) Plenary	*Doc. 1-Cons *Doc. 1-Pros *Doc 2 *Previous Class	40
- Topic contextualization	- Having discussed the creation and use of GM Foods as a tool to lessen the effects brought by overpopulation, the students are now asked if the same type of scientific knowledge (regarding gene manipulation) could be applied to another area. The goal here is to make transition between the previous topic and the concept of <i>cloning</i> - specifically, <i>human cloning</i> .	T-S		5
- To be acquainted with the definition of cloning and its related vocabulary.	- The students are asked to do the activities on Doc. 1 in which the objective is to contextualize and define the concept of cloning and the related vocabulary. The first exercise, which is to grade by level of importance some of the most significant scientific breakthroughs is to be done in pairs in order to reach a consensus.	Individual / Pair Work	Doc. 1	15
- To analyze an example of a couple that considers overpopulation when it comes to having children.	- Using the sentence in bold from the text on Doc.1 - <i>single and infertile parents could have children</i> - the transition is made to the listening comprehension on page 179 which is related to one the more controversial aspects of cloning and it's also directly linked to the first topic discussed on this unit - Overpopulation.	Individual Work	Link Up 11 + Teacher CD	10
- To explore ethical and moral scenarios and to state a personal opinion regarding each one.	- Having been given an example (although a non-conventional one) of a situation in which a cloning based intervention could be used to help a person's life, the students are now asked to read the scenarios on Doc. 2 and choose two - one in which they are strongly in favor of the	Individual Work	Doc. 2 Notebook	15

	use of cloning technology and another in which they are strongly against it. After answering the questions at the end of each scenario, the teacher asks the students for their answers and justifications concerning each choice.			

Anexo 27



Science and Modern Life

A - Which of the following scientific discoveries do you think have been the most important for modern life?

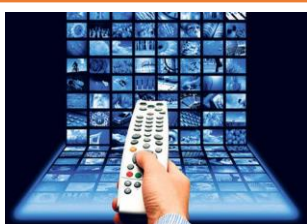
Individually rank the following scientific achievements from 1 to 10 in order of importance (1 being the most important, number 10 being the least important):

- Atomic Bomb ____
- Wireless technology ____
- Computers ____
- Cloning ____
- Penicillin/Antibiotics ____

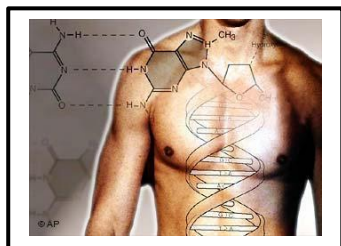
- Solar Power ____
- Air Travel ____
- Plastic ____
- Electricity ____
- Robots ____



B - Can you think of any other scientific discovery that should be on the list? Try to come up with one and justify your choice.



Anexo 28



Focus on CLONING

A - Cloning: The process of producing a _____, cell product, or _____ that is genetically identical to the unit or individual form from which it was _____.

derived - cell - organism

B - Human Cloning: the creation of a genetically _____ copy of a human specifically for medical _____ or for a medical treatment. To be used _____ as a last _____.

research - strictly - identical - resort

The Human Cloning Debate - <http://www.directessays.com/viewpaper/33767.html#>

1 *In the past few years, human cloning has gone from a laboratory fantasy to a global debate. There are many arguments supporting both negative and positive effects of human cloning. Human cloning raises a lot of challenging questions about human liberty, dignity, and identity. Will human cloning be a great step for man, or will it lead to moral abyss? This question is asked all the time. With great research one would realize that*

5 *with the implementation of human cloning, there would be a huge medical and non-medical advancement. People with superior or mental attributes would be cloned, large armies could be created, single and infertile parents could have children, and certain species could be saved from extinction. In contrast to all the positives of human cloning, there are more negatives related to the subject, mostly moral and ethical negatives coming from ethicists, psychologists, theologians and the church, as well as many mandated laws against the cloning*

10 *of humans. Cloning could also cause a serious overpopulation crisis.*

C - Find evidence in the text for the following statements.

- a) Cloning is no longer a make-believe concept.
- b) Human cloning poses questions when it comes to one's individuality.
- c) In medical terms, there would be an enormous breakthrough.
- d) In terms of animal preservation, cloning could be a decisive step.
- e) Objections to cloning have already reached lawmakers.



Cloning Discussion.

Where do you stand on each of these scenarios regarding the use of cloning technology?

Scenario 1

Jane is blind and has a guide dog called Bobby.

Bobby has been her guide dog for 10 years but is getting old. Bobby is Jayne's best friend and she feels that without him she couldn't live. Should Jayne be allowed to clone Bobby before he dies?

Should people be allowed to clone their pets?

Scenario 2

There is only one Giant Panda left on earth. It does not have a partner to breed with so once it dies the species will be extinct. Should scientists be allowed to clone another Giant Panda to keep the species alive?

Should scientists be allowed to clone endangered species?

Scenario 3

Scientists believe that *stem cells* found in human embryos could be used to cure a range of diseases.

Should scientists be allowed to clone human embryos to create stems cells for medical purposes?

Scenario 4

Mrs. Jones eldest son Mark is 10 years old and is dying with cancer. Should Mrs. Jones be allowed to clone Mark before he dies?

Should people be allowed to clone other humans or clone themselves?

Scenario 5

John Green is a farmer in Texas and he wants to clone his prize bull to sell it and make money.

Should farmers be allowed to clone their best animals to make money?

Scenario 6

A developing country with food shortages want to clone their best food producing animals, cows, chickens, pigs etc. to try and produce more food per animal to solve their food shortages.

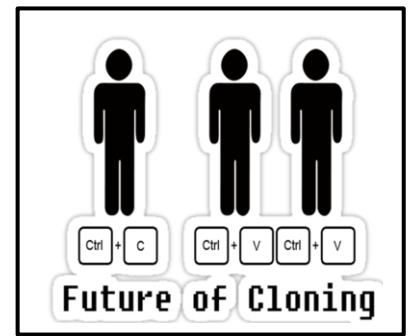
Should countries be allowed to clone animals to increase food production?

Lesson: _____ (90m) Unit 6 – The world around us – *Cloning Issues* Date: 23/05/2014 Class: 11ªA

Summary:

- ✓ Cloning: Exploring moral and ethical scenarios - reading comprehension.
- ✓ Modal verbs: Uses and exercises.
- ✓ 'Are your meals costing the Earth?' - Reading Comprehension.

Subsidiary Aims	Procedures	Interaction Patterns	Materials	Time
	- Copying the summary from the board.		Board	5
- To be acquainted with the historical evolution of cloning.	- The students read a brief text on the history of cloning and do the following exercise, which is based on the key vocabulary concerning the topic.	Individual Work	Doc. 1	15
- To state opinion regarding the moral and ethical challenges of cloning.	- The students will be presented a series of scenarios - Doc. 2 (previous class) and regarding each one, the students, in pairs, will have to come up with a solution for each one. The scenarios will focus on moral and ethical choices but always containing a strong sentimental (and thus conflictive) aspect to each case in order to spark debate between pairs. The results on each answer can be used to debate some issues. This particular activity is introduced by showing a short clip in which the human cloning process and its moral and ethical implications are briefly explained. Video 1: https://www.youtube.com/watch?v=dzJx2dI8MA8	Pair Work And Plenary	*Doc. 2 Video 1	25
- To use modal verbs in the correct circumstance.	- Having done a revision on the characteristics of this set of verbs on the students are asked to practice them using the exercises on Doc. 2. The theory will still be present in the first exercise in which the students are prompted to write examples for each verb and place each one with the correct definition.	Individual Work	Doc. 2	15
- To go over the several topics discussed on this unit.	- With the upcoming test in mind, the students read the text on page 201 and do the following reading comprehension questions on it. This particular text condenses several of the topics discussed on this unit such as food, overpopulation and other Earth-threatening issues.	Individual Work	Link Up 11	30



A- Read the following text on the History of Cloning.

Although the origins of cloning are uncertain, there are records of what can be considered of a relatable use dating from as far as the Middle Ages. Tissue culture came into commercial use in the 1950's, primarily to reproduce orchids, which was prompted as form of a very lucrative business, and in the 1970's its use with other plants became widespread.

Frogs were the first animals to be cloned using embryonic cells, in the early 1950's. By the early 1980's embryonic cell techniques were being used to clone laboratory animals, including mice; livestock, including cattle and sheep. By the late 1990's researchers had developed cloning methods that used adult animal cells. In 1996, a lamb (called Dolly) was the first vertebrate cloned from an adult body cell. In 1998, researchers cloned dozens of mice from adult body cells. The resulting mouse clones were then themselves cloned, producing multiple generations of cloned mice. In 2000, researchers cloned a pig using an adult body cell, creating a litter of five clones. The techniques eventually developed in such experiments could potentially be used to engineer pig organs for transplants into humans.

The advances in cloning techniques in the late 1990's increased the likelihood that human beings could be cloned, raising concerns about the ethics of doing so. In response to such concerns, several nations banned government-funded research into cloning humans. In 2000, Great Britain granted a patent to a United States company for a specific cloning process and for the human embryos resulting from the process for their first few days of development. In 2004, a few scientists began to use nuclear-transfer techniques to produce human embryos that were clones of adults. Stem cells were then extracted from these embryos for medical research.

B- Find the word(s) on the text that corresponds to the definition:

- Group of connected cells in an animal or plant that are similar to each other, have the same purpose, and form the stated part of the animal or plant _____.
- The smallest basic unit of a plant or animal _____.
- Animals, such as cows and sheep, and birds, such as chickens, kept on a farm _____.
- That has a spine / backbone _____.
- A group of animals that are born at the same time and have the same mother _____.
- To cause worry / Issues / Problems _____.
- An animal that is developing either in its mother's womb or in an egg _____.
- A cell, especially one taken from a person or animal in a very early stage of development that can develop into any other type of cell _____.



A- Fill the table using the appropriate Modal Verbs

Would - Can - Could - Will - Shall - May - Must - Might - Should

Modal Verb	USE	EXAMPLE
	- Capacity; - Permission/request;	
	- Capacity in the past; - Polite permission/request; - Suggestion; - Possibility, low probability or one possibility out of many;	
	- Polite permission/request; - Possibility, more probable than 'could';	
	- Same as 'may';	
	- Advice; - Rational probability;	
	- Obligation, necessity; - Very high probability;	
	- Obligation in legal documents; - Suggestions; - Future tense (British English);	
	- A voluntary action; - A promise; - A prediction;	
	- Conditional;	

	- Past of Will; - Repetition in the past;	
--	--	--

Some of these common modal verbs have synonyms we often use.

Examples:

Must = have to, need to

She **must** leave = she **has to** live = she **needs to** leave

Should = ought to

He **should** speak to his boss = he **ought to** speak to his boss

When we speak, we use contractions with some of the modal verbs in the negative form.

B- Complete the sentences with one of the two choices.

1. You really _____ watch TV this much. (shall / shouldn't)
2. She _____ be at work, she always works at this time. (must / could)
3. Speak up, I _____ hear you! (can't / couldn't)
4. I _____ hear a word he said. (can't / couldn't)
5. Andrew _____ call his wife urgently. (must / should)
6. Thank you for calling the Monsanto Company, how _____ I help you? (can't / may)
7. If I go to New York, I _____ definitely see the MOMA. (will / would)
8. If I went to an American supermarket, I _____ inevitably see GM products. (will / would)
9. It _____ happen, but it is very unlikely that GM Foods will be recalled worldwide. (shall / could)
10. Emma _____ eat GM Foods, her parents simply just don't buy it. (can't / may)



C- Match the two columns to identify the use of each modal verb.

1. Abe should call Lyla soon after their meeting. _____
2. Lyla should be happy to get his call. _____
3. Abe calls but she does not pick up, she must be working. _____

- Obligation
- Possibility
- Low probability
- Rational probability
- Certainty
- Polite request
- Permission

4. No problem, he can call her back later. _____
5. Later, he tells her they could go out to dinner again. _____
6. She says she may be available Friday. _____
7. Abe asks if he can call her back Friday morning. _____
8. She says she could be in a meeting, the afternoon is better. _____
9. Friday afternoon, Abe asks: May I pick you up at 6 pm? _____
10. He must be on time to make a good impression. _____

ENGLISH TEST - 11th FORM - MARCH 2014

NAME: _____ NO. _____ CLASS: _____

The end task you are expected to do is to write about advertising and consumerism. Activities A and B will provide you with input for Activity C.

v1

ACTIVITY A

1. Below is a series of ways of attracting potential buyers used in ads/commercials. Match each of the ways in A with the corresponding example in B. Two of the examples do not apply. Write only the letters and the numbers. (15p)

A	B	Products advertised
a. humour	1. Why don't you put a tiger in your tank?	petrol
b. imperative	2. It keeps going, and going, and going...	batteries
c. metaphor	3. The best a man can get.	razor blades
d. repetitions	4. Skimmed milk does not come from skinny cows.	milk
e. scientific evidence	5. Clinical tests show it works in 75% of the cases.	face cream
	6. Always finger-licking chicken wings!	fast-food
	7. Just do it!	sports clothes

2. Read the following sentences and choose the correct option to fill in each gap. In your answer write only the number and the letter. (15p)

- He doesn't even notice it, but _____ has to tell him that he is a compulsive buyer.
(A) everybody (B) someone (C) no one (D) anywhere
- My friend doesn't ask _____ for help when she goes shopping.
(A) everything (B) someone (C) no one (D) anyone
- Some teenage girls are accused of not spending _____ time studying and at the same time spending _____ dollars on unnecessary clothes or beauty products.
(A) many/many (B) much/many (C) a few/lots of (D) much/much
- As an old friend, may I give you _____?
(A) an advice? (B) a advice? (C) some advice? (D) some advices?
- The news on SIC _____ always interesting.
(A) are (B) is (C) never been (D)
- He's not very good at painting, so _____ by a professional.
(A) he painted his own car (B) someone painted his car (C) he was painted (D) he had his car painted

1. Complete the following text about marketers with the words bellow. Use each word only once. Write only the letters and the words. (10p).

goods - demand - consumption - profit - concerned -
messages - strategy - consumers - goal - ad

The main __ (a) __ of marketers is to increase __ (b) __ of their product so corporations can make more money. Most of the time, companies are not __ (c) __ with our well-being, although they act like they are so they can sell us more stuff and make more money. Marketers do answer to __ (d) __ through the laws of supply and __ (e) __. When consumers buy less of a product, marketers are forced to analyze their product and the advertising __ (f) __ they're using to promote it. Sometimes they

change their advertising __ (g) __ ; and sometimes they modify the product—or stop selling it altogether. While marketers answer to consumers in this way, their response is motivated by financial __ (h) __ and not the consumer's well-being.

ACTIVITY B - Read the detached text "Targeting Teens"

1. Say whether the following statements are *True* or *False* and find evidence in the text to account for your answers. (24p)

- a) Products are advertised as a solution to a person's insecurities.
- b) 'Wanting to fit' in is not a relevant factor from a marketer's point of view.
- c) Commercial speech is legally protected by the US Constitution.
- d) Media Education seems to be lessening the effects of certain types of advertising.

2. List three reasons given in the text as to why advertisers focus on teenagers. (18p)

3. Replace the words/expressions in bold by its suitable equivalent below. Write only the items and the letters. (18p)

- a) *All of an ad's components are **consciously created** ...* (l. 5-6)
(A) created with great difficulty (B) not prepared (C) wrongly made (D) carefully planned/designed
- b) *... producers that specifically **capitalize on teen insecurity** ...* (l. 12-13)
(A) become famous (B) waste money (C) invest money (D) take advantage of
- c) *... Cigarette advertising and alcohol advertising would seem **to fall squarely** into this category...* (l.22-23)
(A) not to belong (B) to perfectly fit (C) to hardly fit (D) to fall short

4. Say who or what the following words refer to. Write only the letters and the corresponding answers. (16p)

- a) they (line 7)
- b) them (line 10)
- c) their (line 19)
- d) it (line 31)

5. Complete the following sentences about paragraphs 1-3 using the information in the text as well as your own words. (24p)

- a) (P.1) Marketing experts do their best to
- b) (P.2) Teens are considered a prime target for marketers because...
- c) (P.3) If public health risk is taken into account when considering junk food advertising,...

ACTIVITY C

Choose ONE of the following topics and write about 160 - 200 words on it. (60p)
You may use the input provided by Activities A and B.

- A. Write a text on the influence advertising or other factors such as peer pressure have on your choices as a consumer. It is to be published in a special issue of an online youth magazine about consumerism.
- B. Write a text on the causes and consequences of compulsive shopping. It is to be published in a special issue of an online youth magazine about consumerism.

- Don't forget to find an appropriate title. -

ACTIVITY B - Read the following TEXT:

Targeting Teens

There is nothing accidental in an ad. It is never "just a picture." A team of marketing experts, including psychologists, puts a lot of time, thought, and money into commercial advertisements. Most often, products are pitched to make us believe that our perceived deficiencies can be overcome by buying a certain product: We will become better basketball players if we buy the right shoes, or we will have more friends if we use the right cell phone network. All of an ad's components are consciously created to try to make us think or feel a certain way, and they are used to distract us from things that would deter us from buying that product.

Advertisers use strategies that are meant to manipulate specific consumer groups into wanting and buying more stuff. Targeting teens is one of them. The 35 million teenagers in the United States today are considered the country's largest consumer demographic because teens often have disposable income, and are susceptible to peer pressure and "fitting in." Not only that, but the so called "Merchants of Cool" are advertisers and producers that specifically capitalize on teen insecurity and ultimately use "cool" to sell products, whether it's music, shoes, or soda. On average, America's teens view 3,000 ads a day, and in 2012, they spent \$120 billion, and influenced their parents to spend an additional \$70 billion. With that much money at stake, it's easy to understand why teens are such a prime target for marketers. Teens don't have to be pawns of the advertising world. Knowledge of strategies that advertisers use can help them be more aware of their consumer choices and influence the market in meaningful ways.

Clearly, advertising represents big business and can have a significant effect on young people. Unlike free speech, commercial speech, in the US, does not enjoy the same protections under the First Amendment of the Constitution. Advertisements can be restricted or even banned if there is a significant public health risk. Cigarette advertising and alcohol advertising would seem to fall squarely into this category, and ads for junk food could easily be restricted.

One solution that is noncontroversial and would be easy to implement is to educate children and teenagers about the effects of advertising—media literacy. Curricula have been developed that teach young people to become critical viewers of media in all of its forms, including advertising. Media education seems to be protective in mitigating harmful effects of advertising, including the effects of cigarette, alcohol, and food advertising and it is often appealing from a student's perspective.

<http://www.sfenvironmentkids.org/>

<http://pediatrics.aappublications.org/content/118/6/2563.full>

(abridged and adapted)

ANEXOS – ESPANHOL

(Formato de Plano de Aula cedido pela colega de estágio – Irina Francisco)



ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
Ano Letivo 2013-2014

PLAN DE CLASE

Profesor/a orientador/a: Daniela Moreira
Profesor/a en prácticas: Rafael Nunes
Fecha: 06/05/2014

Identificación

Profesor: Rafael Nunes Grupo: 7ºB N.º de alumnos: 30 Nivel: A1	Tema: Compras Libro: ¡Ahora Español! 1 Tiempo: 90 minutos Fecha: 06/05/2014
---	--

Sumario/Contenidos: Vamos de Compras: tiendas y productos. Ejercicios de vocabulario. Pronombres Demostrativos.

Objetivos Específicos

Léxicos: Identificar tiendas, productos, prendas de vestir y accesorios de moda.

Funcionales: Describir prendas de vestir. Pedir en una tienda. Preguntar o decir el precio.

Socioculturales: Contrastar los hábitos de compras entre los dos países.

Gramaticales: Determinantes Demostrativos. Pronombres personales de objeto indirecto.

Destrezas

- Comprensión y expresión oral.
- Comprensión escrita y lectora.

Contenidos

Léxicos: Tiendas. Productos. Prendas de Vestir. Accesorios de moda.

Funcionales: Describir prendas de vestir. Pedir en una tienda. Preguntar o decir el precio.

Gramaticales: Determinantes Demostrativos. Los Numerales Cardinales de 100 hasta 1000. Pronombres personales de objeto indirecto.

Actividades / Estrategias

- Interacción: profesor-alumno / alumno-alumno.
- Análisis de imágenes y frases.
- Realización de fichas de trabajo.
- Visionado de un video.

Nota introductoria y contextualización de la clase

En esta clase se introduce la unidad 9 - *Vamos de Compras* - en la que el objetivo de esta unidad es que los alumnos y alumnas adquieran las competencias comunicativas y conozcan y utilicen el vocabulario y las estructuras gramaticales básicas para comprar productos necesarios en su vida cotidiana.

La unidad, de la forma que está estructurada en el manual, empieza por enseñar los diferentes tipos de tiendas y productos para después se centralizar en la tienda de ropa y en el vocabulario. Estos dos centros de interés

no son muy amplios, aunque se de la misma importancia o espacio a las tiendas y sus productos que al vocabulario relacionado con las prendas de vestir.

Es utilizando este último punto de vocabulario, que se enseña la gramática de esta unidad, es decir, los ejercicios con los demostrativos, numerales cardinales de cien hasta mil y los pronombres de complemento directo (3ª persona del singular y del plural) se enseñan utilizando el vocabulario relacionado con compras en una tienda de moda (pero no exclusivamente). Aunque parezca que sean demasiadas componentes de gramática en poco tiempo, la proximidad con su lengua materna y el tamaño de cada una, son factores que el profesor puede aprovechar para enseñarlas todas en una sola clase. En segunda clase, después de las presentaciones, se hará una ficha de trabajo que servirá de repaso al contenido gramatical y de vocabulario de la unidad.

Será también una unidad en la que se pondrá en práctica la tarea final indicada en sus manuales y que consiste en la creación y teatralización de un diálogo en una tienda. Se les dará a los alumnos esta indicación en la primera clase y su ejecución será en segunda clase, la de cuarenta y cinco minutos. Para todo esto, será necesario formar grupos y enseñarles un ejemplo - en formato de texto o en formato de video - para que tengan una idea de lo que se les pide y esto tendrá que ser hecho en la primera clase.

Desarrollo de las actividades

Registro del sumario (5 minutos):

El Profesor proyectará la lección y el sumario para que los alumnos los copien para sus cuadernos.

Actividad de contextualización del tema (15 minutos):

Para empezar, el profesor utiliza el video (Anexo 1) para trabajar el tema de los diferentes tipos de tiendas, En este video, se refieren tres aspectos - tipos de productos, la tienda en la que se puede comprarlos y como dirigirse a un/a dependiente/a de determinada tienda – algo que es la componente principal de la tarea final. Primero, los alumnos ven el video y solo después se les entregan las fichas de trabajo (Anexo 2) que serán utilizadas para registrar la información del video. Utilizando solamente su memoria, intentan rellenar los cuadros en la ficha. El profesor pasa el video una vez más para confirmar las respuestas.

Actividad de ampliación y consolidación de léxico (10 minutos):

En seguida, se pide a los alumnos que hagan los ejercicios de una ficha de trabajo (Anexo 3) sobre los diferentes tipos de tiendas y productos (dando particular atención a las prendas de vestir), relacionando los conceptos entre sí y con las imágenes. En esta ficha de ejercicios, se añade algún vocabulario más a lo que ya tenían en la primera ficha.

La corrección se hace preguntando a los alumnos por su respuesta. En caso de dudas mientras la realización de los ejercicios (como suele y es normal haber), el profesor debe intentar ayudar sus alumnos no les dando la respuesta sino intentando darles orientaciones en español.

Actividad de registro de contenidos gramaticales (20 minutos):

Los determinantes demostrativos son introducidos a través de un video (Anexo 4) y se proyectará en la pizarra un cuadro (Anexo 5) con los determinantes organizados por categorías para facilitar el registro en los cuadernos.

En seguida, se proyectará en la pizarra un PowerPoint (Anexo 6) sobre los numerales de 100 hasta 1000 y el proceso de registro se podrá hacer en sus cuadernos o entonces con el cuadro de la página 117 de sus manuales.

Por último, los pronombres de complemento directo serán enseñados utilizando un PowerPoint (Anexo 7). En cada momento será dada una explicación sobre cada componente gramatical y los alumnos registran en sus cuadernos la información.

Actividad de consolidación de contenidos gramaticales y de vocabulario (10 minutos):

Después del registro en sus cuadernos, se practican las estructuras y reglas enseñadas utilizando los ejercicios de sus manuales - páginas 116, 117 y 118 (ejercicio 7). En este tipo de situación, creo que será siempre mejor para los alumnos elegir ejercicios de repetición o de construcción de frases, eso porque, a través de la repetición inmediatamente después de la teoría, los alumnos tienen tendencia a fijar mejor la mayoría de las reglas. Esto se encuadra en un esfuerzo extra de memorización y automatización del mecanismo lingüístico que suele diferir del de su propia lengua.

La corrección de este conjunto de ejercicios es hecha oralmente, preguntando a los alumnos por su respuesta.

Actividad de lectura e interpretación de texto (15 minutos):

En seguida, los alumnos tienen un primer contacto con la estructura de un dialogo en una tienda (en este caso varios tipos de tiendas cada una con su producto y expresiones), o sea, el mismo tipo de texto que se les va a pedir para crear e teatralizar en la clase siguiente. Esto se hace con los textos de la página ciento catorce y ciento quince de sus manuales. Se pide a los alumnos que los lean y se analizan las palabras y expresiones que sirven de marcadores a los diferentes momentos del dialogo. Esta primera lectura se hace en silencio, pero se advierte a los alumnos que después, algunos de ellos van a leer el texto. En esa segunda lectura el enfoque estará en la entonación y ritmo de lectura. En seguida se les pide que hagan en parejas los ejercicios de interpretación del texto - página ciento quince, ejercicios dos y tres. La corrección se hace oralmente preguntando a los alumnos por su respuesta.

Trabajo en grupo / Preparación de la tarea final de la unidad (15 minutos):

Es en este momento que se establecerán los grupos (parejas o en último caso de tres elementos) y se les explicará la tarea final. Cada grupo tendrá, en casa, que crear un diálogo que tendrán que teatralizar en la clase siguiente. Uno de ellos será el/la dependiente/a y los otros elementos serán los clientes. Tendrán la estructura del dialogo en sus manuales como ejemplo y la libertad de añadir frases así como elegir el tipo de tienda y productos. Se les indica también que las presentaciones serán de tres minutos.

Material/recursos didácticos

- Cuaderno
- Libro
- Libro de Ejercicios
- Bolígrafo
- Lápiz
- Goma
- Pizarra
- Ordenador
- Fotocopias
- Proyector
- Hojas de trabajo

Evaluación

- Observación directa (interés, empeño, respeto por las reglas de conducta).
- Dominio de las competencias pretendidas.
- Participación en las actividades.
- Corrección de las actividades realizadas.

Bibliografía

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y ANAYA.
- Pacheco L. (2013) *¡Ahora Español! 1 - Espanhol - Nivel 1 - 7.º Ano*. Areal Editores

Webgrafía

- Video 1: <http://www.youtube.com/watch?v=3GiPVPj21c0>
- Video 2: <http://www.profedelee.es/2014/01/demostrativos-explicacion-actividad.html#.U1PxAPIdV8o>

Anexos

- Anexo 1** – Video: De Tiendas.
- Anexo 2** –Ficha de trabajo sobre el video De Tiendas.
- Anexo 3** – Ficha de trabajo sobre Tiendas y productos.
- Anexo 4** – Video: Determinantes Demostrativos.
- Anexo 5** – PowerPoint: Determinantes Demostrativos.
- Anexo 6** – PowerPoint: Numerales Cardinales 100 - 1000.
- Anexo 7** – PowerPoint: Pronombres de Complemento Directo.



ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
Ano Letivo 2013-2014

PLAN DE CLASE

Profesor/a orientador/a: Daniela Moreira
Profesor/a en prácticas: Rafael Nunes
Fecha: 09/05/2014

Identificación

Profesor: Rafael Nunes Grupo: 7ºB N.º de alumnos: 30 Nivel: A1	Tema: Compras Libro: ¡Ahora Español! 1 Tiempo: 45 minutos Fecha: 09/05/2014
---	--

Sumario/Contenidos: Presentaciones orales. Ejercicios de consolidación del vocabulario relacionado con las tiendas.

Objetivos Específicos

Léxicos: Identificar tiendas, productos, prendas de vestir y accesorios de moda.

Funcionales: Pedir en una tienda. Preguntar o decir el precio.

Destrezas

- Comprensión y expresión oral.
- Comprensión escrita y lectora.

Contenidos

Léxicos: Tiendas. Productos.

Funcionales: Pedir en una tienda. Preguntar o decir el precio.

Actividades / Estrategias

- Interacción: profesor-alumno / alumno-alumno.
- Análisis de imágenes y frases.
- Realización de fichas de trabajo.

Nota introductoria y contextualización de la clase

Esta clase servirá para crear una situación o escena - en este caso en una tienda - lo más aproximada posible de una situación de comunicación real. Según Hadfield (apud Dolores, M. & Fons N. 1990) *Los juegos proporcionan una oportunidad de comunicación real, aunque dentro de unos límites definidos artificialmente, por lo que constituyen un puente entre la clase y el mundo real. Es en este contexto que se intentará crear un clima de estímulo a la utilización de la lengua española al mismo tiempo que el enfoque está en la explotación de su propio conocimiento e imaginación.*

Al mismo tiempo, se intentará llevar los demás alumnos a evaluar sus compañeros para que no se limiten a ser sólo espectadores, sino que reconozcan el esfuerzo de sus compañeros. Se les enseñarán también un corto conjunto de parámetros de evaluación que sirvan de referencia para su registro.

Desarrollo de las actividades

Registro del sumario (5 minutos):

El Profesor proyectará la lección y el sumario para que los alumnos los copien para sus cuadernos.

Presentaciones Orales / Tarea Final de la Unidad (25 minutos):

Se elige un grupo para empezar las presentaciones y se indica a los otros alumnos que van a asistir, que tendrán que rellenar una ficha (Anexo 1) que sirve para evaluar hasta qué punto sus compañeros lograron transmitir su mensaje. Tendrán que recoger información de los diálogos de sus compañeros, así como evaluarlos a través de una calificación.

Actividad de repaso de contenidos gramaticales y de vocabulario (15 minutos):

Partiendo de lo enseñado en las clases anteriores, los alumnos realizan una serie de ejercicios que contienen los contenidos gramaticales, así como el vocabulario de la unidad. Los ejercicios son de las páginas ciento diez (1), ciento doce (2) y ciento trece (4).

Material / Recursos didácticos

- Cuaderno
- Libro
- Libro de Ejercicios
- Bolígrafo
- Lápiz
- Goma
- Pizarra
- Ordenador
- Fotocopias
- Proyector
- Hojas de trabajo

Evaluación

- Observación directa (interés, empeño, respeto por las reglas de conducta).
- Dominio de las competencias pretendidas.
- Participación en las actividades.
- Corrección de las actividades realizadas.

Bibliografía / Webgrafía

Bibliografía

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y ANAYA.
- Pacheco L. (2013) *¡Ahora Español! 1 - Espanhol - Nivel 1 - 7.º Ano*. Areal Editores

Webgrafía

- Dolores, M. & Fons N. (1990). *La Aplicación De Los Juegos a La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera*. Retirado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.p

Anexo 1– Ficha de evaluación del Alumno



ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
Ano Letivo 2013-2014

PLAN DE CLASE

Profesor/a orientador/a: Daniela Moreira

Profesor/a en prácticas: Rafael Nunes

Fecha: 23/04/2014

Identificación

Profesor: Rafael Nunes Grupo: 7ºE N.º de alumnos: 30 Nivel: A1	Tema: La comida Libro: ¡Ahora Español! 1 Tiempo: 90 minutos Fecha: 23/04/2014
---	--

Sumario/Contenidos: “Dime lo que comes” - Vocabulario y ejercicios. El Pretérito Perfecto. Creación de un dialogo en un restaurante.

Objetivos Específicos

Léxicos: Identificar y relacionar comidas, alimentos, bebidas, formas de pago y cantidades.

Funcionales: Pedir algo en un restaurante, expresar cantidad, expresar acuerdo o desacuerdo y hablar de acciones pasadas.

Socioculturales: Contrastar la comida y los hábitos con relación a los alimentos entre los dos países.

Gramaticales: Pretérito Perfecto.

Destrezas

- Comprensión y expresión oral.
- Comprensión escrita y lectora.

Contenidos

Léxicos: Comidas, alimentos, bebidas, formas de pago y cantidades.

Funcionales: Pedir algo en un restaurante, expresar cantidad, expresar acuerdo o desacuerdo y hablar de acciones pasadas.

Gramaticales: Pretérito Perfecto, muy, mucho, también y tampoco.

Actividades /Estrategias

- Interacción: profesor-alumno / alumno-alumno.
- Análisis de imágenes y frases.
- Realización de fichas de trabajo.

Nota introductoria y contextualización de la clase

En esta clase se introduce la unidad 7 *Dime lo que comes* prevista en la programación del 7º curso -nivel A1.

Educar a los alumnos sobre hábitos saludables en alimentación y nutrición es un objetivo que cada día persiguen más escuelas y eso se refleja en la elaboración de los currículos. Además, hay cada vez más profesores se preocupan por hacer llegar a sus alumnos recomendaciones sobre una dieta sana y equilibrada. Si añadimos a todo esto el aspecto de que la comida es uno de los elementos más representativos de una

cultura, incluso más allá del lenguaje, el cual puede ser compartido por varias culturas a la vez, se entiende la importancia de esta unidad. Según Morales, *la comida forma parte de las tradiciones, de los rituales, de las creencias, de la memoria colectiva y de la cotidianeidad de un pueblo* y eso permitirá a los alumnos que, además de revisaren sus hábitos de alimentación, obtengan una visión más alargada de la cultura española.

Con la utilización de los materiales visuales en estas clases se pretende que los alumnos (re)conozcan la pirámide de los alimentos y los distintos grupos que la forman. Se trabajará el vocabulario relacionado con la comida y la alimentación. Casi todas las actividades tienen como base el uso de imágenes y su asociación con la palabra siempre en un contexto lúdico.

Será también una unidad en la que se pondrá en práctica la tarea final indicada en sus manuales y que consiste en la creación y teatralización de un diálogo en un restaurante. Se les dará a los alumnos esta indicación en la primera clase y su ejecución será en segunda clase, la de noventa minutos. Pero, será necesario formar grupos y enseñarles un ejemplo - en formato de texto o en formato de video - para que tengan una idea de lo que se les pide y esto tendrá que ser hecho en la primera clase.

Al nivel de la gramática, se empezará la enseñanza del Pretérito Perfecto. La explicación, en este nivel, de una acción terminada en pasado, donde la unidad de tiempo todavía continúa, suele ser más complicada que la memorización y aplicación de la propia estructura compuesta.

Desarrollo de las actividades

Registro del sumario (5 minutos):

El Profesor proyectará la lección y el sumario para que los alumnos los copien para sus cuadernos.

Actividad de contextualización del tema (3 minutos):

Para empezar, el profesor hace algunas preguntas a los alumnos por sus gustos y hábitos alimentares. En este momento el profesor corrige a sus alumnos en caso de errores. Incluso, el profesor puede aprovechar ese tipo de errores (que suelen provenir del *portuñol*) para preguntarles si creen que hay muchas diferencias en las palabras y expresiones relacionadas con la comida del español para el portugués. También se puede aplicar la misma pregunta sobre diferencias entre la propia comida y los hábitos de los españoles con relación a ella.

Actividad de uso del vocabulario (22 minutos):

En seguida, el profesor pide a los alumnos que hagan dos fichas de trabajo (Anexos 1 y 2) sobre el vocabulario de la comida. En estas fichas, el enfoque está en las palabras en que hay un cambio mayor con relación a las palabras que los estudiantes conocen en portugués. También se les enseñará los grupos de comida y las diferentes comidas/platos en España. El profesor la corregirá con el grupo, en voz alta añadiendo algunos ejemplos más en la pizarra si es necesario.

Explicación de contenidos gramaticales (15 minutos):

Después de la corrección de la actividad anterior, el profesor elige a un alumno y le pregunta sobre lo que *ha comido* hoy - utilizando, a propósito, la estructura del Pretérito Perfecto para percibir si el alumno sabe contestarlo. La pregunta será proyectada inmediatamente en un PowerPoint (Anexo 3) en el que se enseña a los alumnos la teoría del Pretérito Perfecto para que copien para sus cuadernos.

Actividad de consolidación de contenidos gramaticales (15 minutos):

A continuación, los alumnos practican la estructura en una ficha de ejercicios (Anexo 4). Primero en un ejercicio con el enfoque en la conjugación de los verbos y después, en el segundo ejercicio, crean frases sobre sí mismos. El profesor la corregirá con el grupo, en voz alta escribiendo algunos ejemplos en la pizarra si es necesario.

Actividad de lectura e interpretación de texto (15 minutos):

En seguida, los alumnos tienen un primer contacto con el menú de un restaurante, con algunos de los platos típicos de España y, aún más importante, con la estructura de un diálogo en un restaurante, o sea, el mismo tipo de texto que se les va a pedir para crear e teatralizar en la clase siguiente. Esto se hace con el texto de la página noventa de sus manuales. Se pide a los alumnos que lo lean y se aprovecha para analizar las palabras y expresiones que sirven de marcadores a los diferentes momentos del diálogo. Esta primera lectura es hecha en silencio, pero se advierte a los alumnos que después, algunos de ellos van a leer el texto. En esa segunda lectura el enfoque estará en la entonación y ritmo de lectura. En seguida se les pide que hagan en parejas los ejercicios de interpretación del texto - página noventa y uno, ejercicios tres, cuatro y cinco. En el último se identifican las expresiones/marcadores del diálogo. La corrección se hace oralmente preguntando a los alumnos por su respuesta.

Trabajo en grupo / Preparación de la tarea final de la unidad (15 minutos):

Por último, con relación a la tarea siguiente, la preparación de la tarea final, se llama la atención de los alumnos para el Anexo 5, un PowerPoint con algunas imágenes de platos típicos de España en el que también se enseñan algunos ingredientes. Esto servirá para que los alumnos elijan los platos para su teatralización y amplíen su vocabulario con relación a la comida española.

Es en este momento que se establecerán los grupos (de cuatro elementos) y se les explicará la tarea final. Cada alumno tendrá, en casa, que crear un menú (semejante al menú de la página ochenta y nueve de sus manuales) y escribir un diálogo sobre una comida en un restaurante. Uno de ellos será el camarero y los otros elementos serán los clientes. Tendrán la estructura del diálogo en sus manuales como ejemplo y la libertad de añadir frases. Se les indica también que las presentaciones serán de cuatro minutos.

Material / Recursos didácticos

- Cuaderno
- Libro
- Libro de Ejercicios
- Bolígrafo
- Lápiz
- Goma
- Pizarra
- Ordenador
- Fotocopias
- Proyector
- Hojas de trabajo

Evaluación

- Observación directa (interés, empeño, respeto por las reglas de conducta).
- Dominio de las competencias pretendidas.
- Participación en las actividades.
- Corrección de las actividades realizadas.

Bibliografía

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y ANAYA.
- Pacheco L. (2013) *¡Ahora Español! 1 - Espanhol - Nível 1 - 7.º Ano*. Areal Editores

Webgrafía

- Morales, R. (????) La Cultura de la Comida. Disponible en:
<https://moralesrosi.wordpress.com/investigacion/la-cultura-de-la-comida/> (adaptado para Nota introductoria y contextualización de la clase)
- <http://www.imagexia.com/piramide-alimentos-sanos/> (Imagens usadas nas fichas de trabalho)
- http://www.ciao.es/Opiniones/Jolca_aceitunas_sin_hueso__146542 (Imagens usadas nas fichas de trabalho)
- <http://amgosdasformigas.blogspot.pt/> (Imagens usadas nas fichas de trabalho)

Anexos

- Anexo 1** – Ficha de trabajo: La Comida/Imágenes
- Anexo 2** – Ficha de trabajo: La Comida/Grupos de Alimentos/Comidas/Cantidades
- Anexo 3** – PowerPoint: El Pretérito Perfecto
- Anexo 4** – Ficha de trabajo: Practicar el Pretérito Perfecto
- Anexo 5** – PowerPoint: Comida típica de España



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



ESCOLA SECUNDÁRIA
QUINTA DO MARQUÊS
402606

ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
Ano Letivo 2013-2014

PLAN DE CLASE

Profesor/a orientador/a: Daniela Moreira

Profesor/a en prácticas: Rafael Nunes

Fecha: 02/05/2014

Identificación

Profesor: Rafael Nunes Grupo: 7ºE N.º de alumnos: 30 Nivel: A1	Tema: La comida Libro: ¡Ahora Español! 1 Tiempo: 45 minutos Fecha: 02/05/2014
---	--

Sumario/Contenidos: Presentaciones orales. Ejercicios de consolidación del pretérito perfecto y del vocabulario de la comida.

Objetivos Específicos

Léxicos: Identificar y relacionar comidas, alimentos, bebidas, formas de pago y cantidades.

Funcionales: Pedir algo en un restaurante.

Socioculturales: Contrastar la situación de pedir algo en un restaurante en los dos países.

Destrezas

- Comprensión y expresión oral.
- Comprensión escrita y lectora.

Contenidos

Léxicos: Comidas, alimentos, bebidas, formas de pago y cantidades.

Funcionales: Mantener un dialogo en un restaurante.

Actividades /Estrategias

- Interacción: profesor-alumno / alumno-alumno.
- Realización de fichas de trabajo.

Nota introductoria y contextualización de la clase

En esta clase se sigue trabajando en la unidad 7 *Dime lo que comes* prevista en la programación del 7º curso - nivel A1.

Esta clase servirá para crear una situación o escena - en este caso en un restaurante - lo más aproximada posible de una situación de comunicación real. Según Hadfield (apud Dolores, M. & Fons N. 1990) *Los juegos proporcionan una oportunidad de comunicación real, aunque dentro de unos límites definidos artificialmente, por lo que constituyen un puente entre la clase y el mundo real.* Es en este contexto que se intentará crear un clima de estímulo a la utilización de la lengua española al mismo tiempo que el enfoque está en la explotación de su propio conocimiento e imaginación.

Al mismo tiempo, se llevará los demás alumnos a evaluar sus compañeros para que no se limiten a ser sólo espectadores sino que reconozcan el esfuerzo de sus compañeros. Se les enseñaran también un corto conjunto de parámetros de evaluación que sirvan de referencia para su registro.

Desarrollo de las actividades

Registro del sumario (5 minutos):

El Profesor proyectará la lección y el sumario para que los alumnos los copien para sus cuadernos.

Presentaciones Orales / Tarea Final de la Unidad (25 minutos):

Se elige un grupo para empezar las presentaciones y se indica a los otros alumnos que van a asistir, que tendrán que rellenar una ficha (Anexo 1) que sirve para evaluar hasta qué punto sus compañeros lograron transmitir su mensaje. Tendrán que recoger información de los diálogos de sus compañeros, así como evaluarlos a través de una calificación.

Actividad de consolidación de contenidos gramaticales y léxicos (15 minutos):

Después de terminadas las presentaciones, el profesor les dirá a los alumnos que hagan ejercicios de su cuaderno de actividades - las páginas cuarenta y dos (1, 2, 3), cuarenta y tres (6) y cuarenta y cinco (10). Los alumnos podrán hacerlos en parejas y, cuando terminen, el profesor los corregirá con todo el grupo.

Material / Recursos didácticos

- Cuaderno
- Libro
- Libro de Ejercicios
- Bolígrafo
- Lápiz
- Goma
- Hojas de trabajo

Evaluación

- Observación directa (interés, empeño, respeto por las reglas de conducta).
- Dominio de las competencias pretendidas.
- Participación en las actividades.

Bibliografía / Webgrafía

Bibliografía

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y ANAYA.
- Dolores, M. & Fons N. (1990). *La Aplicación De Los Juegos a La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera*. Retirado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf
- Pacheco L. (2013) *¡Ahora Español! 1 - Espanhol - Nível 1 - 7.º Ano*. Areal Editores

Anexos

Anexo 1 - Ficha de Trabajo - Poema (Cedida pela colega de estágio Irina Francisco)

Anexo 2 - Ficha de Trabajo - Texto *Cena en Familia* (Cedida pela colega de estágio Irina Francisco)

Anexo 3 - Ficha de Trabajo – Menú (Cedida pela colega de estágio Irina Francisco)

FICHA DE TRABALHO

Las Cantidades | La Comida | En el Restaurante

1. Encuentra, en el poema, las palabras que expresan cantidad.

LA POBRE VIEJECITA

Érase una viejecita
Sin nadita que comer
Sino carnes, frutas, dulces,
Tortas, huevos, pan y pez
Bebía caldo, chocolate,
Leche, vino, té y café,
Y la pobre no encontraba
Qué comer ni qué beber.

Y esta vieja no tenía
Ni un ranchito en que vivir
Fuera de una casa grande
Con su huerta y su jardín

Nadie, nadie la cuidaba
Sino Andrés y Juan Gil
Y ocho criados y dos pajes
De librea y corbatín

Nunca tuvo en qué sentarse
Sino sillas y sofás
Con banquitos y cojines
Y resorte al espaldar

Ni otra cama que una grande
Más dorada que un altar,
Con colchón de blanda pluma,
Mucha seda y mucho olán.

Y esta pobre viejecita
Cada año, hasta su fin,
Tuvo un año más de vieja
Y uno menos que vivir

Y al mirarse en el espejo
La espantaba siempre allí
Otra vieja de antiparras,
Papalina y peluquín.

Y esta pobre viejecita
No tenía que vestir
Sino trajes de mil cortes
Y de telas mil y mil.

Y a no ser por sus zapatos,
Chanclas, botas y escarpín,
Descalcita por el suelo
Anduviera la infeliz

Apetito nunca tuvo
Acabando de comer,
Ni gozó salud completa
Cuando no se hallaba bien

Se murió del mal de arrugas,
Ya encorvada como un tres,
Y jamás volvió a quejarse
Ni de hambre ni de sed.

Y esta pobre viejecita
Al morir no dejó más
Que onzas, joyas, tierras, casas,
Ocho gatos y un turpial

Duerma en paz, y Dios permita
Que logremos disfrutar
Las pobreza de esa pobre
Y morir del mismo mal

2. Lee el texto siguiente.

Una Cena en Familia

Camarero – Buenas noches, señores.

Pablo – Buenas noches. ¿Puede traernos el menú, por favor?

Camarero – Sí, claro, aquí está. ¿Qué van a querer de primero?

Pablo – Bueno, de primer plato quiero un revuelto de pimientos con morcilla. Y tu Concha, ¿qué quieres?

Cocha – Yo voy a empezar con unos espárragos con salsa vinagreta.

Javier – Pues yo prefiero una ensalada de tomate y queso al orégano.

Pablo – Muy bien. Pues de primer plato queremos un revuelto de pimientos y morcilla, unos espárragos con salsa vinagreta y una ensalada de tomate y queso al orégano.

Camarero – ¿Y para beber?

Concha – Para mí es un zumo de naranja natural, por favor.

Pablo – Yo prefiero una cerveza.

Javier – Yo quiero un vaso de vino, por favor.

Camarero – Buena elección, señores. Les traigo la comida enseguida.

...

Camarero – ¿Qué van a tomar de segundo?

Pablo – ¿Qué nos sugiere?

Camarero – Nuestras especialidades son la paella valenciana y el cocido madrileño pero tenemos

también merluza al horno, dorada a la plancha, pollo asado y solomillo a la pimienta.

Concha – Para mí es un solomillo a la pimienta.

Pablo – Yo prefiero dorada a la plancha.

Javier – Pues yo voy a tomar paella a la valenciana.

...

Camarero – ¿Qué van a tomar de postre?

Pablo – Yo quiero un helado de vainilla. ¿Y tú Javier?

Javier – Para mí es un flan.

Concha – Y para mí unas natillas.

Camarero – ¿Van a tomar café?

Javier – Yo no.

Concha – Para mí sí.

Pablo – Para mí también.

Concha – Entonces son dos cafés solos, por favor.

...

Pablo – Camarero, por favor.

Camarero – Sí, señores, ¿desean algo más?

Pablo – No, gracias. ¿Puede traernos la cuenta?

Camarero – Aquí está. Son €45,00. ¿Van a pagar en efectivo o con tarjeta?

Pablo – Con tarjeta.

Concha – Pablo, no olvides la propina.

Pablo – Sí, claro.



2.1. Señala verdadero (V) o falso (F) según lo que dice el texto.

	V	F
a) De primer plato, Pablo pide unos espárragos con salsa vinagreta.		
b) Javier no quiere comer entradas.		
c) Todos beben sangría, excepto Concha, que prefiere agua.		
d) Concha y Pablo comen ambos solomillo a la pimienta.		
e) De segundo plato Javier come paella a la valenciana.		
f) De postre Pablo come un helado de vainilla.		
g) Todos beben café.		

3. Completa el diálogo siguiente con los verbos que faltan en presente de indicativo.

Camarero: - Buenas tardes. Aquí tienen el menú. ¿Qué 1 _____ (querer, ustedes) comer?

Antonio: - De primer plato 2 _____ (querer, yo) paella, de segundo un filete de ternera poco hecho.

Camarero: - Lo 3 _____ (sentir, yo), no tenemos paella, ¿4 _____ (querer, usted) alguna otra cosa?

Antonio: - Sí, entonces 5 _____ (querer, yo) unos calamares fritos y el filete de ternera, por favor. De postre 6 _____ (querer, yo) un helado.

Camarero: - Y ustedes, señoras, ¿qué van a tomar?

Adela: - Yo quiero unos pimientos rellenos y una merluza a la plancha, si es fresca. No me gusta congelada. De postre, un flan.

Camarero: - Por supuesto, señora, en este restaurante sólo congelamos las ideas, ¡ja, ja!

Raquel: - Pues yo 7 _____ (preferir, yo) jamón con melón. De postre 8 _____ (querer, yo) una manzana.

Camarero: - ¿Desean algo para beber?

Raquel: - Nos gustaría beber un vaso de vino.

Adela: - No, para mí 9 _____ (poder, él) ser una agua.

(Al terminar la comida)

Camarero: - ¿Les ha gustado la comida?

Antonio: - Todo ha sido muy sabroso. ¿10 _____ (poder, él) traernos la cuenta, por favor?

Camarero: - Sí, aquí tiene. El servicio no está incluido. 11 _____ (poder, ustedes) pagar en metálico o con tarjeta de crédito.

Raquel: - Con tarjeta. Aquí tiene su propina.

Camarero: - Muchas gracias.



Restaurante *Mis Cubiertos*

MENÚ

PRIMER PLATO

Ensalada de tomate, queso y oréganos.....	€2,00
Mejillones con salsa picante.....	€4,00
Melón con jamón.....	€3,00
Patatas bravas.....	€2,75

SEGUNDO PLATO

Carne

Albóndigas con espagueti.....	€6,50
Filete de ternera con patatas fritas.....	€8,50
Hamburguesa al plato.....	€6,00
Rollitos de pavo con champiñones.....	€8,50

Pescado

Bacalao al pil pil.....	€7,00
Merluza a la marinera.....	€6,50
Pasta de atún y perejil.....	€6,00
Salmón al horno.....	€8,50

POSTRES

Flan.....	€1,50
Helado de limón casero.....	€1,75
Macedonia de frutas.....	€2,00
Natillas.....	€2,00

BEBIDAS

Agua.....	€1,00
Cerveza.....	€1,50
Coca-cola.....	€2,00
Vino.....	€4,00
Zumo de naranja natural.....	€1,50



ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
Ano Letivo 2013-2014

PLAN DE CLASE 1 & 2

Profesor/a orientador/a: Daniela Moreira

Profesor/a en prácticas: Rafael Nunes

Fecha: 24/03/14

Identificación

Profesor: Rafael Nunes
Grupo: 9º E
N.º de alumnos: 29
Nivel: A2

Tema: Trabajo y características personales
Libro: Español 2 – Nivel Elemental II
Tiempo: 90 minutos
Fecha: 24/03/14

Sumario/Contenidos: Unidad 8 - Las profesiones: vocabulario y ejercicios.
El Estilo Indirecto.

Objetivos Específicos

Lexicales: Ampliar vocabulario sobre las profesiones, locales de trabajo y las características de personalidad.

Funcionales: Expresar opinión y justificarla. Relacionar las características con las profesiones.

Socioculturales: Contrastar al nivel de las profesiones en los países.

Gramaticales: Convertir el discurso directo al indirecto.

Destrezas

- Comprensión y expresión oral.
- Comprensión escrita y lectora.

Contenidos

Léxicos: Las profesiones, locales de trabajo y las características de personalidad.

Funcionales: Estructuras de opinión y caracterización psicológica.

Gramaticales: El Estilo Indirecto

Actividades / Estrategias

- Interacción: profesor-alumno / alumno-alumno.
- Análisis de imágenes y frases.
- Realización de fichas de trabajo.

Contextualización de la Unidad Didáctica

En esta clase se introduce la unidad 8 “¡A trabajar!”, prevista en la programación del 8º curso -nivel A2.

Se intentará llevar los alumnos a reflexionar sobre la idea de una futura profesión, o sea, sobre los distintos tipos de profesiones que existen en la actualidad. Así, serán presentados a los alumnos diferentes tipos de materiales visuales y escritos para que puedan madurar o incluso ampliar sus ideas sobre este tema. No solo se pretende que desarrollen sus destrezas de comprensión y expresión, sino que ponderen sobre los diversos tipos de profesiones y reconozcan la relación entre tener una profesión, ganar dinero y su independencia a través de ella. También se añadirá a este tema, además del campo léxico alrededor del tema de las profesiones

(como los locales de trabajo, vocabulario de la enseñanza y algunos objetos), las características de personalidad.

Según Sánchez (1994), *al nivel de la gramática, en esta unidad, se trabaja el discurso indirecto. La reproducción literal de palabras en español no presenta grandes problemas al estudiante extranjero. Es de todo conocido que a través de los puntos se puede conseguir una representación literal del discurso que se intenta reproducir, sin que haya que realizar ningún tipo de concordancia entre el verbo de lengua y su verbo dependiente (sin embargo, no se dejará de identificar y enseñar todos los elementos a los alumnos). Lo mismo no sucede con el estilo indirecto, es decir, la reproducción de las palabras de un interlocutor por medio de un verbo de lengua del que dependerá a modo de oración subordinada. En ese caso (...) existe una relación necesaria entre los tiempos del verbo de lengua y los tiempos de la oración subordinada. Aunque, en este nivel, sólo se enseñe el primero cambio (presente de indicativo - pretérito imperfecto), esto ya supone un grado de dificultad añadida para el alumno.*

Con estas tres clases se intentará que el alumno adquiriera una serie de conocimientos, conceptos, actitudes y hábitos que le irán introducir en el mundo en el que más tarde se tendrá que desenvolver y al cual llegará a través de su trayecto por los diferentes grados de enseñanza. Según Vigotsky (apud Castorina 2005), *el medio social es crucial para el aprendizaje, (...) produce la integración de los factores social y personal. El fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. El entorno social influye en la cognición por medio de sus "instrumentos", es decir, sus objetos culturales (...) y su lenguaje e instituciones sociales).*

Contextualización de las actividades

Para empezar, el profesor recurre a los ejercicios de la unidad anterior y que están relacionados con el tema del dinero - ejercicio cuatro de la página setenta y cuatro del manual. El profesor empieza por preguntar a los alumnos lo que harían con quinientos euros si les fuera dado este valor en ese momento. En seguida les indica el cuadro de la página ya referida para escriban algunas ideas. No tienen que rellenar todas las categorías sino las que sean de su interés.

Este tipo de ejercicio, en el que se solicita una respuesta más personal y libre del alumno es el tipo de ejercicio más adecuado al nivel de la motivación. También realizarán el ejercicio siguiente - rellenar huecos en frases célebres sobre dinero - que ayudará la contextualización del próximo tema a través de la exploración posterior de palabras relacionadas con el mundo del trabajo.

La corrección del primer ejercicio se hará preguntando a algunos alumnos por su respuesta e incluso, se les pregunta por sus justificaciones de manera a que intenten utilizar vocabulario adquirido o adquirir nuevo a través de la corrección del profesor. En el segundo, se pide, a la vez, a un alumno que lea una cita con su respuesta preguntándole en seguida se está de acuerdo con la misma. Esto tiene el mismo objetivo de la corrección del ejercicio anterior.

El profesor pregunta a sus sí alumnos conocen una manera de tener esos mismos quinientos euros por mes (o más) sin que sean un regalo, sin que les sean proporcionados. Se intentará llevar los alumnos al tema de las profesiones y su campo léxico. La palabra utilizada para hacer la transición podrá ser *suelo*.

En seguida se les enseña a los alumnos un PowerPoint (Anexo 1) en forma de cuestionario. Se les presenta una definición de una profesión y cuatro opciones para que elijan la que piensan ser la correcta. Algunas de las opciones incorrectas son opciones provenientes de errores frecuentes de los alumnos en su proceso de

aprendizaje de la lengua española. Esos errores deberán ser señalados por el profesor. Los alumnos registran la definición y sólo después intentan adivinar la palabra correcta, registrándola también.

La clase sigue con una ficha (Anexo 2) relacionada con el tema de las profesiones en la que los alumnos tienen varios ejercicios de manipulación del vocabulario relacionado con el léxico del tema ya referido y al que se añaden, aunque de manera más ligera, las características personales. Esto sólo se trabaja en el último ejercicio de la ficha y está integrado en la necesaria práctica de una estructura sintáctica fija.

La corrección de este conjunto de ejercicios se hace oralmente, preguntando a los alumnos por su respuesta. En el último ejercicio, en el que se pide a los alumnos que creen frases utilizando las profesiones y los adjetivos de personalidad, el profesor podrá escribir algunos ejemplos en la pizarra, aunque la estructura de las mismas no cambie. También pregunta a los alumnos se están de acuerdo con lo que sus compañeros están diciendo.

Después de la corrección, el profesor elige a una frase que hay sido utilizada y escríbela en la pizarra. Se escribe el nombre del alumno que la dice, dos puntos y la propia frase entre comillas. Esto servirá para hacer la transición para el tema del discurso indirecto.

La explicación del estilo indirecto se hará con recurso al PowerPoint (Anexo 3). Las diapositivas estarán de acuerdo con sus manuales y sólo enseñarán la transición del presente de indicativo para el pasado. Los alumnos registran las reglas, así como los ejemplos. Debido a la cantidad de diapositivas, el profesor podrá indicar, de manera más específica, los trozos más indicados para registrar.

Después del registro en sus cuadernos, se practica utilizando el manual, algunas de las estructuras y reglas enseñadas en el PowerPoint anterior. En este tipo de situación, creo que será siempre mejor para sus alumnos elegir ejercicios de repetición de construcción de frases, eso porque, a través de la repetición inmediatamente después de la teoría, los alumnos tienen tendencia a fijar mejor la mayoría de las reglas. Esto se encuadra en un esfuerzo extra de memorización y automatización del mecanismo lingüístico que suele diferir del de su propia lengua.

La corrección de este conjunto de ejercicios es hecha oralmente, preguntando a los alumnos por su respuesta.

Duración y encadenamiento de las actividades

- | | |
|--|-----|
| - Registro del sumario: el profesor escribe el sumario y pide a los alumnos que lo copien. | 5m |
| - Actividad de contextualización / motivación y expresión oral:
El profesor utiliza los dos ejercicios de la página 74 de la unidad 7 para introducir el tema del trabajo a través del tema anterior, el dinero. | 7m |
| - Corrección de los ejercicios de contextualización solicitando la participación de los alumnos no sólo para contestar pero también para justificar su respuesta. | 6m |
| - Introducción/contextualización del tema:
El profesor pregunta a los alumnos si conocen una manera de tener una cantidad fija de dinero al final del mes. El objetivo es llevarlos al concepto de <i>suelo</i> . | 2m |
| - Actividad de ampliación y registro de léxico:
Se proyecta un PowerPoint (Anexo 1) sobre las profesiones conteniendo también palabras del campo léxico de cada una. | 20m |
| - Actividad de ampliación y consolidación de léxico: | |

Los alumnos realizan una ficha de trabajo (Anexo 2) sobre todo el léxico relacionado con el trabajo y las profesiones, incluyendo algunas características personales.

15m

- La corrección se hace oralmente, preguntando a algunos alumnos por su respuesta. Se utilizará una frase de un alumno para hacer la transición del tema siguiente.

8m

- Registro de contenidos gramaticales:

Se proyecta un PowerPoint (Anexo 3) sobre el estilo indirecto en el que enseñan las reglas y ejemplos.

12m

- Se utiliza el ejercicio 1 de la página 86 y el ejercicio 3 de la página 87 para practicar el estilo indirecto.

8m

- Corrección de los ejercicios de consolidación de contenidos gramaticales:

La corrección es hecha oralmente, preguntando a algunos alumnos por su respuesta.

5m

- Se escribe en la pizarra la tarea de casa, el ejercicio 1 de la página diecinueve y el ejercicio 2 de página veinte del cuaderno de actividades.

2m

Material / Recursos didácticos

- Cuaderno
- Libro
- Libro de Ejercicios
- Ordenador
- Proyector

Evaluación

- Observación directa (interés, empeño, respeto por las reglas de conducta).
- Dominio de las competencias pretendidas.
- Participación en las actividades.
- Corrección de las actividades realizadas.

Bibliografía / Webgrafía

- Castorina, J. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Amorrortu Editores SL. España.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MECD y ANAYA.
- Morgadéz M., Moreira L. & Meira S. (2013) *Español 3 – Nivel Elemental III*. Porto Editora.
- Sánchez M. (1994). *Del Texto a La Gramática: Sobre la Enseñanza del Estilo Indirecto Libre en la clase de E/LE*. Retirado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0381.pdf

Anexos

- Anexo 1 - PowerPoint: Cuestionario Profesiones
- Anexo 2 - Ficha de Trabajo: Las Profesiones
- Anexo 3 - PowerPoint: Estilo Indirecto

A

1. Relaciona los elementos de las dos columnas.



1	suelo	a)
2	propina	
3	jubilado	
4	candidato	
5	despido	
6	(en) paro	
7	jefe	
8	oficina	
9	vacaciones	
10	currículum	

- a) Dinero que se recibe al final del mes.**
- b) Decisión del empresario por la que termina a la relación laboral que tenía con un empleado.
- c) Relata nuestra experiencia profesional.
- d) El que manda en un servicio.
- e) Gratificación pequeña con que se recompensa un servicio eventual.
- f) Un salón destinado al trabajo que suele tener ordenadores, sillas y mesas de trabajo.
- g) Ya no trabaja pues tiene más de 65 años.
- h) La persona que busca trabajo.
- i) Situación de quien se encuentra privado de trabajo.
- j) Descanso temporal de una actividad habitual, principalmente del trabajo remunerado o de los estudios.

2- Completa los huecos con las palabras del ejercicio anterior. No necesitarás de utilizarlas todas.

"Un amigo puede ser un _____, un _____ rara vez será tu amigo."

"Nadie necesita más unas _____ que el que acaba de tenerlas."

"Un _____ bien elaborado es importante porque despertará interés en el empleador y te facilitará el acceso a la siguiente etapa de selección de personal."

"Debido a la crisis, cada vez más gente está dispuesta a trabajar sin recibir _____."

"Uno de los aspectos más visibles de esta crisis es el _____ juvenil."

"Se sugiere una _____ del 10 al 15 por ciento del costo de la comida en los restaurantes."

B

1. Relaciona las profesiones con los verbos.

Albañil: _____	REGISTRAR	SERVIR	ENTREGAR	ESCRIBIR
Cartero: _____				
Camarero: _____	CORTAR	CANTAR	CONDUCIR	
Médico: _____		CURAR	CONSTRUIR	ENSEÑAR
Pintor: _____				
Cocinero: _____	PINTAR	COCINAR	PROTEGER	
Taxista: _____				
Peluquero: _____	Profesor: _____	Escritor: _____		
Cantante: _____	Cajero: _____	Policía: _____		

2. Utiliza la estructura del ejemplo y las palabras en el cuadro para construir frases con las características más adecuadas a cada profesión.

*(Profesor) Yo creo que, para ser un buen **profesor**, tienes/hay que ser **comunicativo y alegre**.*

- a) Policía - _____.
- b) Azafata - _____.
- c) Médico - _____.
- d) Alumno - _____.
- e) Ama de casa - _____.
- f) Enfermera - _____.
- g) Actor - _____.
- h) Abogado - _____.
- i) Futbolista - _____.

Amable - Ambicioso - Atento

Aventurero - Cuidadoso

Curioso - Directo - Discreto

Divertido - Educado - Eficiente

Elegante - Energético - Equilibrado

Exigente - Hermoso - Imaginativo

Paciente - Pacífico - Puntual

Realista - Reservado - Responsable

Seguro - Sensible - Sincero

Sofisticado - Talentoso - Valiente



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



ESCOLA SECUNDÁRIA
QUINTA DO MARQUÊS
402606

ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
Ano Letivo 2013-2014

PLAN DE CLASE

Profesor/a orientador/a: Daniela Moreira

Profesor/a en prácticas: Rafael Nunes

Fecha: 26/03/14

Identificación

Profesor: Rafael Nunes Grupo: 9º E N.º de alumnos: 29 Nivel: A2	Tema: Trabajo y características personales Libro: Español 2 – Nivel Elemental II Tiempo: 45 minutos Fecha: 26/03/14
--	--

Sumario/Contenidos: Corrección de los deberes. Visionado y explotación de un video - “41 y vive con sus padres”. Lectura e interpretación del texto “Cartas de jóvenes españoles que decidieron emigrar”.

Objetivos Específicos

Lexicales: Utilizar vocabulario relacionado con el mundo del trabajo.

Funcionales: Reproducir un mensaje dicho por otra persona.

Socioculturales: Contrastar la situación de los jóvenes con su primer empleo en los países.

Gramaticales: Aplicar la estructura del estilo indirecto.

Destrezas

- Comprensión y expresión oral.
- Comprensión escrita y lectora.

Contenidos

Léxicos: El mundo del trabajo.

Funcionales: Expresar opinión.

Gramaticales: El Estilo Indirecto

Actividades / Estrategias

- Interacción: profesor-alumno / alumno-alumno.
- Análisis de imágenes y frases.
- Análisis de documentos vídeo.
- Realización de fichas de trabajo.

Contextualización de la Unidad Didáctica

En esta clase se sigue trabajando en la unidad 8 “¡A trabajar!”, prevista en la programación del 8º curso -nivel A2.

En la clase anterior los alumnos trabajaron el léxico sobre profesiones, realizaron una ficha de trabajo sobre el mismo tema y se ha introducido el tema gramatical de la unidad, el estilo indirecto sobre lo cual hicieron algunos ejercicios en sus manuales habiendo sido también el tema elegido para su tarea de casa.

En esta clase se va utilizar el video y una tarea de comprensión escrita para profundizar el tema del mundo del trabajo para que los alumnos hagan el contraste (o busquen las semejanzas) entre los dos países con relación al tema del empleo y de la independencia de los jóvenes a través de ello. A medida que las capacidades cognitivas de los adolescentes se van desarrollando, ellos comienzan a pensar cada día más en el futuro y sus posibilidades y, este tipo de trabajo, en esta unidad, servirá ese propósito.

Contextualización de las actividades

Después de haber escrito el sumario, el profesor empieza corrigiendo la tarea de casa preguntando a los alumnos por su respuesta. Las dos tareas de casa son tareas en las que se pide a los alumnos la conversión de verbos y de marcadores de tiempo y espacio del discurso directo para el indirecto.

En seguida se utilizará el video (Anexo 4) para trabajar el tema del empleo relacionándolo con la independencia de jóvenes. En este video, un chico, a través de su video blog hablará de un caso en Italia en el que un hombre de 41 años que, teniendo un buen empleo, fue legalmente notificado por sus padres para salir de casa de ellos. Según Benedetti (2010) *el formato de video se utiliza porque los sentidos de la vista y el oído desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje. De ahí la importancia de incorporar los medios audiovisuales dentro del aula para consolidar conceptos, promover la motivación, favorecer la reflexión y fomentar la participación activa de los estudiantes.*

Primero se les entregan las fichas de trabajo que serán utilizadas para registrar la información del video.

Los alumnos ven el video e eligen la respuesta más adecuada. Se pasa el video una vez más para confirmar las respuestas.

En la misma ficha, los estudiantes tienen, una vez más, que practicar la conversión de frases de estilo directo al estilo indirecto, pero siempre con relación al tema y, en este caso, al video.

La corrección de la primera parte se hace oralmente, así como de la segunda. En el segundo ejercicio también se pedirá la respuesta de los alumnos pero, en este caso, se escribirá o proyectará en la pizarra la frase completa.

Después de la corrección del ejercicio basado en el video, los alumnos que van a trabajar la situación inversa, o sea, van a leer cartas de jóvenes que tuvieron no sólo que dejar la casa de sus padres pero también su país en busca de empleo. En la ficha (Anexo 5) hay dos testigos en la forma de carta de dos jóvenes que emigraron para otros países debido a los efectos de la crisis. El profesor pregunta previamente si hay alguno estudiante que piense en hacer lo mismo y pedirle su opinión sea la respuesta afirmativa o negativa.

La corrección se hace después de pedir a dos alumnos que lean los textos. La primera parte se corrige oralmente y en la segunda - las preguntas de interpretación - también se pedirá la respuesta de los alumnos pero, en este caso, se escribirá o proyectará en la pizarra la frase completa.

Duración y encadenamiento de las actividades

- Registro del sumario: el profesor escribe el sumario y pide a los alumnos que lo copien.

5m

- Verificación y corrección de los deberes (pág. 19 y 20 - C.A.): se pregunta a algunos alumnos por su respuesta, escribiendo la misma en la pizarra o proyectándola utilizando el PowerPoint.

10m

- Visionado de un vídeo (Anexo 4):

Se enseña a los alumnos un video y, antes de empezar, se explica lo que tendrán de hacer, se aclaran dudas de vocabulario y sólo después ven el video para buscar la información.

8m

- La corrección es hecha oralmente, pero, en el segundo ejercicio, se puede escribir la respuesta en la pizarra o proyectarla a través del ordenador.

7m

- Actividad de lectura e interpretación de un texto (Anexo 5):

Se les da a los alumnos una ficha con un texto con relación al tema del primer empleo y se les pide que contesten a las preguntas en sus cuadernos.

10m

- La corrección es hecha oralmente y se registrará en la pizarra la frase más adecuada de las respuestas propuestas por los alumnos.

5m

Material / Recursos didácticos

- Cuaderno
- Libro
- Libro de Ejercicios
- Bolígrafo
- Lápiz
- Goma
- Pizarra
- Ordenador
- Fotocopias
- Proyector
- Hojas de trabajo

Evaluación

- Observación directa (interés, empeño, respeto por las reglas de conducta).
- Dominio de las competencias pretendidas.
- Participación en las actividades.
- Corrección de las actividades realizadas.

Bibliografía / Webgrafía

- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MECD y ANAYA.
- Benedetti, L. (2010) *La Utilización De Las TIC En La Clase De Español Como Lengua Extranjera*. Retirado de: <http://docplayer.es/3919986-La-utilizacion-de-las-tic-en-la-clase-de-espanol-como-lengua-extranjera.html>
- Morgadéz M., Moreira L. & Meira S. (2013) *Español 3 – Nivel Elemental III*. Porto Editora.
- Video: <http://www.youtube.com/watch?v=50Un--2Ls>

Anexos

Anexo 4 - Video: *41 años y vive con sus padres*.

Anexo 5 - Ficha de comprensión escrita del texto: "Cartas de jóvenes españoles que decidieron emigrar"

A- Utiliza la información del videoblog de David para señalar la respuesta más adecuada.

a) Una pareja italiana acaba de denunciar a su propio hijo de 41 años por...

- no querer abandonar su habitación;
- no querer abandonar su hogar;
- no querer pagar por su hogar;

b) Debido a la crisis económica mundial...

- los hijos cada vez salen más tristes de casa de sus padres;
- los hijos cada vez quieren salir mas temprano de casa de sus padres;
- los hijos cada vez salen más tarde de casa de sus padres;

c) En este caso, el aspecto más curioso era que su hijo...

- no tenía problemas al nivel económico;
- tenía un buen trabajo pero mal remunerado;
- no tenía un trabajo pero estaba bien remunerado;

d) Los padres buscaron ayuda...

- a través de abogados de una asociación de consumidores;
- a través de una oficina de abogados;
- a través de amigos que son abogados en una asociación;

e) Su jijo se pone ... cuando se le dice que vaya de casa.

- nervioso;
- agresivo;
- ansioso;

Vocabulario

Padeciendo - sufriendo

Parásitos - abusadores

Aferran - agarran

Ultimátum - notificación final

Controvertido - discutido

Informes - descripciones

Pegar - maltratar

Ponerse la pilas - animarse o motivarse para hacer algo

Trabajo basura - mal pago



f) Según el chico que está hablando, vivir con los nietos, en casa de sus abuelos es...

- una imposibilidad;
- una barbaridad;
- un mal necesario;

g) Independientemente de la crisis de hoy, una persona tiene que...

- primero elegir a un trabajo que le guste para después empezar a trabajar;
- elegir únicamente a un trabajo de basura para ganar dinero;
- trabajar en lo que sea para independetizarse;

B- Pasa las frases al estilo indirecto.

1- **David:** "Los padres no tienen privacidad con su hijo en la misma vivienda."

2- **Policía:** "El hombre se pone agresivo cuando le hablan de salir de casa."

3- **Los padres:** "Nuestro hijo es muy bien remunerado pero no se vay de nuestro hogar."

Cartas de jóvenes españoles que decidieron emigrar

No lo cuento a mis amigos para no parecer arrogante



“Me llamo Gonzalo, soy un joven español de 27 años que hace 4 dejó España para embarcarse en un viaje en busca de un futuro mejor (...). Cuando hablo con mis amigos me da lastima escuchar su situación laboral. Intento no hablarles de la mía por miedo a parecer arrogante o hacerles sentir inferiores. Mi sueldo triplica en la mayoría de los casos los suyos, mi horario laboral es menor que el suyo, dispongo de un mayor número de vacaciones y mi empresa me paga cursos de formación. Si alguna vez les he herido con algún comentario, espero que entiendan que lo único que reflejo es impotencia y rabia. Rabia por saber que grandes profesionales como ellos, están explotados por menos de 1000 euros. Rabia por ver que el termino "un futuro mejor" no tiene cabida en este país. Rabia por ver como nuestros políticos cada día nos lo ponen más duro. Rabia por no poder tener mi misma situación laboral actual, en el país que amo y al que algún día, quizás pueda regresar. Rabia, por ver que los jóvenes de hoy, en vez de soñar solo pueden optar por el pesimismo y lo peor es no poder hacer nada para cambiarlo... Desde la distancia, expresando la incompreensión de quien está en la lejanía”.- *Gonzalo Martín de Andrés. Suiza*



Mis padres me han pedido que no vuelva a España

“Ahora estoy en Leiden, una ciudad preciosa entre Amsterdam y La Haya. He estado 5 meses trabajando con la beca y después he conseguido un contrato temporal de 3 meses más, pero nada más. El contrato se termina dentro de un mes y medio así que ya estoy buscando otra cosa, eso sí, en Holanda, porque mis padres me pidieron por favor que no volviera a España porque allí no hay nada ahora mismo. Aquí la cosa tampoco es tan fácil como parece... las empresas se aprovechan de la situación para pagar poco (y sospecho que también la situación de "español que lo va a aceptar todo porque su país está en crisis") aunque no me gusta quejarme ya que en España posiblemente no tendría ni eso. Con el sueldo de becario se puede sobrevivir siempre y cuando no haya gastos como hipotecas, etc. Pero hay que tener en cuenta que el coste de vida es más alto y los alquileres están por las nubes. Datos de interés: el salario mínimo bruto es de 1407.60 euros al mes, el alquiler entre 500 y 1.200 euros al mes. Los alimentos, especialmente las verduras, son carísimos (he llegado a ver 1 pimiento por 1 euro). - *Gloria Figas. Leiden (Holanda)*”

<http://www.primerempleo.com/noticias/detalle-noticia-empleo.asp?id=7678> - Adaptación

1- Une las dos columnas para obtener la información que está de acuerdo con los textos.

1. Para Gonzalo es difícil...	
2. Para él, el sueldo de 1000 euros...	
3. En el caso de Gloria, ella ...	
4. Sus padres le dijeron...	
5. Para Gonzalo...	
6. Fuera de España tampoco...	
7. Gonzalo dijo que...	
8. Los españoles aceptan todo...	

- A. porque su país está en crisis.
- B. escuchar sus amigos hablando de su situación laboral.
- C. para no volver a casa.
- D. tenía rabia a los políticos.
- E. es fácil sobrevivir.
- F. es una explotación.
- G. ya está buscando otro empleo.
- H. lo peor es que los jóvenes no pueden hacer nada para cambiar la situación.

2- Contesta a las siguientes preguntas sobre el tema de los textos.

a) ¿Cuál es la diferencia del sueldo de Gonzalo para el sueldo de sus amigos?

b) ¿Qué dijo él sobre “un futuro mejor” en España?

c) ¿Y tú? ¿También estás pensando en buscar trabajo en otro país? Justifica tu respuesta.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
Ano Letivo 2013-2014

PLAN DE CLASE

Profesor/a orientador/a: Daniela Moreira
Profesor/a en prácticas: Rafael Nunes
Fecha: 28/04/2014

Identificación

Profesor: Rafael Nunes Grupo: 8ºD N.º de alumnos: 30 Nivel: A2	Tema: Estudiar en España Libro: ¡Ahora Español! 1 Tiempo: 45 minutos Fecha: 28/04/2014
---	---

Sumario/Contenidos: El Gerundio - ejercicios con las rutinas diarias.

Objetivos Específicos

Funcionales: Decir lo que se está haciendo.

Gramaticales: Utilizar el Gerundio.

Destrezas

- Comprensión y expresión oral.
- Comprensión escrita y lectora.

Contenidos

Léxicos: Horarios. Momentos de la rutina diaria.

Funcionales: Utilización de la perífrasis de estar + gerundio.

Gramaticales: El Gerundio.

Actividades / Estrategias

- Interacción: profesor-alumno / alumno-alumno.
- Análisis de imágenes y frases.
- Realización de fichas de trabajo.

Nota introductoria y contextualización de la clase

En esta clase se introduce la unidad 9 - Estudiando en España en la que se trabajará/repasará la rutina diaria, más específicamente la de un estudiante español (o en España si fuera del punto de vista de un alumno extranjero) y, al nivel de gramática, se les enseñará el gerundio. El gerundio, en conjunto con las horas van a servir como alternativa al presente de indicativo para que los estudiantes logren hablar un poco más de su rutina diaria.

Según Mecalco (2004), *lo que aprendemos en el mundo varía mucho en función de lo que necesitamos y de los ámbitos en los que aprendemos, de acuerdo con Delval (1999), los aprendizajes son de cuatro tipos: los primeros tienen que ver con el desenvolvimiento en el medio físico, los segundos con la adquisición de las capacidades sociales; el tercer tipo se refiere a los aspectos más generales de la vida y cuarto al conocimiento escolar. Estos conocimientos se adquieren a través de diferentes vehículos que pueden ser la actividad guiada por los adultos (en este caso los profesores) y compañeros, la actividad propia y la social, ésta última nos llega*

a través de narraciones, rituales sociales, actividad escolar o de la lectura. Estos aprendizajes serán los básicos y necesarios para poder movernos en el mundo. En este caso el enfoque va a ser en la experiencia más desarrollada de estudiar en un país extranjero - algo que será trabajado en las clases 2 y 3 de esta unidad - y que ayudará a construir un puente para la cultura española para que se haga el contraste entre los hábitos de los dos países.

En esta primera clase se enseña y practica la componente gramatical introduciéndola con el repaso de los momentos de la rutina diaria (no específica del estudiante español).

Desarrollo de las actividades

Registro del sumario (5 minutos):

El Profesor proyectará la lección y el sumario para que los alumnos los copien para sus cuadernos.

Actividad de contextualización del tema (8 minutos):

Para empezar este tema, el profesor utilizará una técnica dramática que suele ser mucho beneficiosa en clases de lengua extranjera, la mímica. Esta técnica, según Pérez (2009) *hace posible que la expresión oral y comunicación sean más fácil y comprensible ya que se hace uso no sólo de las palabras sino también de lenguaje corporal. Teniendo en cuenta que a la mayoría de los alumnos que están aprendiendo una lengua extranjera les cuesta mucho expresarse oralmente, el uso de las técnicas dramáticas es un poderoso recurso didáctico que facilitará la tarea a nuestros alumnos.*

El profesor pide a algunos alumnos que, delante de sus compañeros, teatralicen algunos momentos de la rutina diaria. A cada estudiante será indicada una hora (las horas de la página noventa y cuatro sirven perfectamente y ni siquiera se tiene que utilizarlas todas) y una actividad teniendo ellos que representarla. Inmediatamente después de cada presentación pide a los otros alumnos que intenten decir/adivinar cuál es la actividad - lo que sus compañeros están haciendo - y registra algunos ejemplos en la pizarra utilizando ya la perífrasis del verbo *estar + gerundio*.

Actividad de registro de contenidos gramaticales (15 minutos):

La explicación del gerundio que tendrá como punto de partida las frases del ejercicio anterior, se hace con recurso al PowerPoint (Anexo 1). Las diapositivas están de acuerdo con sus manuales y enseñan las formas regulares e irregulares. Los alumnos registran las reglas, así como los ejemplos.

Actividad de consolidación de contenidos gramaticales (15 minutos):

Después del registro en sus cuadernos, se practica utilizando el manual, algunas de las estructuras y reglas enseñadas en el PowerPoint anterior. En este tipo de situación, creo que será siempre mejor para nuestros alumnos elegir ejercicios de repetición de construcción de frases, eso porque, a través de la repetición inmediatamente después de la teoría, los alumnos tienen tendencia a fijar mejor la mayoría de las reglas. Esto se encuadra en un esfuerzo extra de memorización y automatización del mecanismo lingüístico que suele diferir del de su propia lengua. La corrección se hace preguntando a los alumnos por su respuesta. Esta actividad de consolidación consiste en la realización de los ejercicios 1 y 2 de la página noventa y seis de sus libros.

Material / Recursos didácticos

- Cuaderno
- Libro
- Libro de Ejercicios
- Bolígrafo
- Lápiz
- Goma

- Pizarra
- Ordenador
- Fotocopias
- Proyector
- Hojas de trabajo

Evaluación

- Observación directa (interés, empeño, respeto por las reglas de conducta).
- Dominio de las competencias pretendidas.
- Participación en las actividades.
- Corrección de las actividades realizadas.

Bibliografía / Webgrafía

Bibliografía

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y ANAYA.
- Pérez, M. (2009). *Recursos Didácticos en el Aula de Inglés*. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas nº 16. Granada. España.
- Mecalco, M. (2004) *La escuela como vida cotidiana*.
Retirado de: <http://189.208.102.74/u094/revista/58/04.html>
- Pacheco L. (2013) *¡Ahora Español! 2 - Espanhol - Nível 2 - 8.º Ano*. Areal Editores

Anexos

Anexo 1 – PowerPoint sobre el Gerundio.



ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
Ano Letivo 2013-2014

PLAN DE CLASE

Profesor/a orientador/a: Daniela Moreira
Profesor/a en prácticas: Rafael Nunes
Fecha: 30/04/2014

Identificación

Profesora: Rafael Nunes Grupo: 8ºE N.º de alumnos: 30 Nivel: A2	Tema: Estudiar en España Libro: ¡Ahora Español! 1 Tiempo: 90 minutos Fecha: 30/04/2014
--	---

Sumario/Contenidos: Unidad 9 'Estudiando en España' – visionado de videos e interpretación de un texto. Auto caracterización del alumno.

Objetivos Específicos

Léxicos: Ampliar el vocabulario sobre el mundo de la enseñanza.

Funcionales: Caracterizarse como alumno. Decir lo que se está haciendo. Comparar las rutinas diarias y sistemas educativos de Portugal y España.

Socioculturales: Contrastar las rutinas diarias y sistemas educativos de Portugal y España.

Destrezas

- Comprensión y expresión oral.
- Comprensión escrita y lectora.

Contenidos

Léxicos: Horarios. Momentos de la rutina diaria.

Funcionales: Auto caracterización como alumno. Decir lo que se está haciendo. Comparar las rutinas diarias y sistemas educativos de Portugal y España.

Gramaticales: Gerundio.

Actividades / Estrategias

- Visionado de un vídeo;
- Interacción: profesor-alumno / alumno-alumno.
- Análisis de imágenes y frases.
- Realización de fichas de trabajo.

Nota introductoria y contextualización de la clase

Estas serán la segunda y tercera clases de la unidad didáctica Estudiar en España – cuyo tema es la rutina diaria de los estudiantes españoles y el mundo de la enseñanza. En la clase anterior los alumnos han repasado alguno vocabulario relacionado con las actividades de la rutina diaria y han registrado en sus cuadernos el tema gramatical, el gerundio, haciendo en seguida ejercicios de consolidación gramatical sobre el mismo tema.

En esta clase el enfoque está en el repaso y ampliación del vocabulario relacionado con la enseñanza y el cotidiano de un estudiante en España. Este tema es explotado a través de los estudios en España que llevará los alumnos a que reconozcan los diferentes aspectos del contraste cultural entre los dos países en ese

contexto mientras exponen sus propias ideas sobre la escuela y sobre sí mismos como alumnos. Al nivel del tema y también del vocabulario, se enseñarán algunos aspectos de los niveles de la enseñanza avanzada en España para que sea posible a los alumnos reflexionar sobre la posibilidad de estudiar en España o incluso en otro país.

Desarrollo de las actividades

Registro del sumario (5 minutos):

El Profesor proyectará la lección y el sumario para que los alumnos los copien para sus cuadernos.

Actividad de re-contextualización del tema/visionado de un video (10 minutos):

Se retomará el tema de la rutina diaria de un estudiante a través del visionado de un vídeo (Anexo 1) en el que se acompaña la rutina diaria de una estudiante española en la facultad. Los alumnos tendrán que utilizar la información en ese video para rellenar una ficha de trabajo (Anexo 2) con la información del video. El profesor los corregirá, como habitualmente, en voz alta, pidiendo a cada alumno que lea su respuesta y escribiendo o proyectando las respuestas.

Actividad de ampliación y consolidación de léxico (20 minutos):

A continuación, los alumnos harán una ficha de trabajo para ampliar y utilizar el vocabulario de la unidad jugando con imágenes y las propias definiciones de cada una (Anexo 3). En seguida el profesor los corregirá, como habitualmente, en voz alta, pidiendo a cada alumno que lea su respuesta.

Actividades de contextualización del tema (20 minutos):

Se empieza el tema de los estudios en España utilizando el cuestionario de la página noventa y cinco. Se pide a los alumnos que lo hagan para que, de una forma más divertida, empiecen su auto caracterización como alumnos- algo que forma parte de los objetivos de esta unidad. Después de terminar, el profesor lee cada pregunta del cuestionario y pide que los alumnos pongan su mano al aire cuando escuchen la respuesta que eligieron de manera a que se haga una pequeña encuesta.

En seguida, se les pregunta lo que piensan que tendrían que hacer si fueran a estudiar en un país extranjero, específicamente, España - para esto se utilizará el ejercicio 3 de la página noventa y siete. Este ejercicio sirve de introducción al texto siguiente (mientras mantiene la utilización del gerundio) en el que retrata una experiencia de un alumno portugués en España. La corrección se hace oralmente y el profesor registra en la pizarra los verbos de cada respuesta.

Actividad de lectura y comprensión de un texto (20 minutos):

El texto de las páginas cien y ciento y uno es un retrato de una experiencia de un alumno portugués en España, concretamente, su experiencia viviendo con una familia española.

Se pide a los alumnos que lo lean en silencio y que hagan los ejercicios 2 y 3. Después de hacerlo, el profesor pide a algunos alumnos que lean el texto para sus compañeros e inmediatamente después la corrección se hace oralmente, preguntándoles por sus respuestas. El ejercicio 4 se hace oralmente y en forma de respuesta libre.

Actividad de visionado de un video (10 minutos):

En este video (Anexo 4) sirve para explotar aún más el concepto de vivir en España. La unidad siguiente de sus manuales tiene el enfoque en la ciudad Madrid así que, en esta unidad, se va a aprovechar el mismo personaje del video anterior (la chica estudiante) para conocer un poco de donde vive dejando la capital y todo alrededor para las próximas clases.

Esto sirve perfectamente los objetivos de la clase pues hay continuidad a través del propio personaje, así como al nivel de la mezcla de los dos tópicos de esta unidad, conocer un poco de España y de su sistema educativo (indicando a los alumnos el cuadro 1b de la página noventa y ocho) a través de la rutina de una estudiante. La metodología utilizada en esta actividad es semejante a la utilizada en el visionado anterior - los alumnos

tendrán que utilizar la información en ese video para rellenar una ficha de trabajo (Anexo 5) con la información que logren obtener. El profesor los corregirá, como habitualmente, en voz alta, pidiendo a cada alumno que lea su respuesta.

Material / Recursos didácticos

- Cuaderno
- Libro
- Libro de Ejercicios
- Bolígrafo
- Lápiz
- Goma
- Pizarra
- Ordenador
- Fotocopias
- Proyector
- Hojas de trabajo

Evaluación

- Observación directa (interés, empeño, respeto por las reglas de conducta).
- Dominio de las competencias pretendidas.
- Participación en las actividades.
- Corrección de las actividades realizadas.

Bibliografía / Webgrafía

Bibliografía

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y ANAYA.
- Pacheco L. (2013) *¡Ahora Español! 2 - Espanhol - Nivel 2 - 8.º Ano*. Areal Editores

Webgrafía

- Video 1: <https://www.youtube.com/watch?v=M0iG68Of3y4>
- Video 2: <https://www.youtube.com/watch?v=lvMh0OrcttM>

Anexos

- Anexo 1** – Video 1: Mi Rutina Diaria.
- Anexo 2** – Ficha de Trabajo: Mi Rutina Diaria.
- Anexo 3** – Ficha de Trabajo: Vocabulario Estudios.
- Anexo 4** – Video 2: Un Paseo Por Mi Ciudad.
- Anexo 5** – Ficha de Trabajo: Un Paseo Por Mi Ciudad.



Español (8º Curso) - Unidad 9 - Estudiando en España – Mi Rutina Diaria

1. Utiliza la información del video para decir si las frases siguientes son verdaderas (V) o falsas (F).

- a. A las siete menos veinticinco, Eva sigue desayunando. ____
- b. A las ocho y media, ella está cogiendo el autobús para la facultad. ____
- c. Eva estudia Comunicación Multimedia en el Campus de Ponferrada. ____
- d. Las clases son de las nueve hasta las dos. ____
- e. Después de comer, Eva se va a la biblioteca para estudiar un poco. ____
- f. A las cinco, está corriendo en el Parque del Temple con un amigo. ____
- g. Al final de la tarde, vuelve a casa en tren. ____
- h. Antes de cenar, suele estar trabajando en su ordenador. ____
- i. En su casa se suele cenar tarde. ____
- j. Después de cenar, Eva siempre ve una película o un programa de televisión ____



2. ¿Y tú? ¿Qué sueles estar haciendo a las...?

(Ejemplo: 06:00 - Por las seis, suelo estar durmiendo.)

(Ejemplo: 21:00 - Por las nueve, estoy cenando con mis padres.)

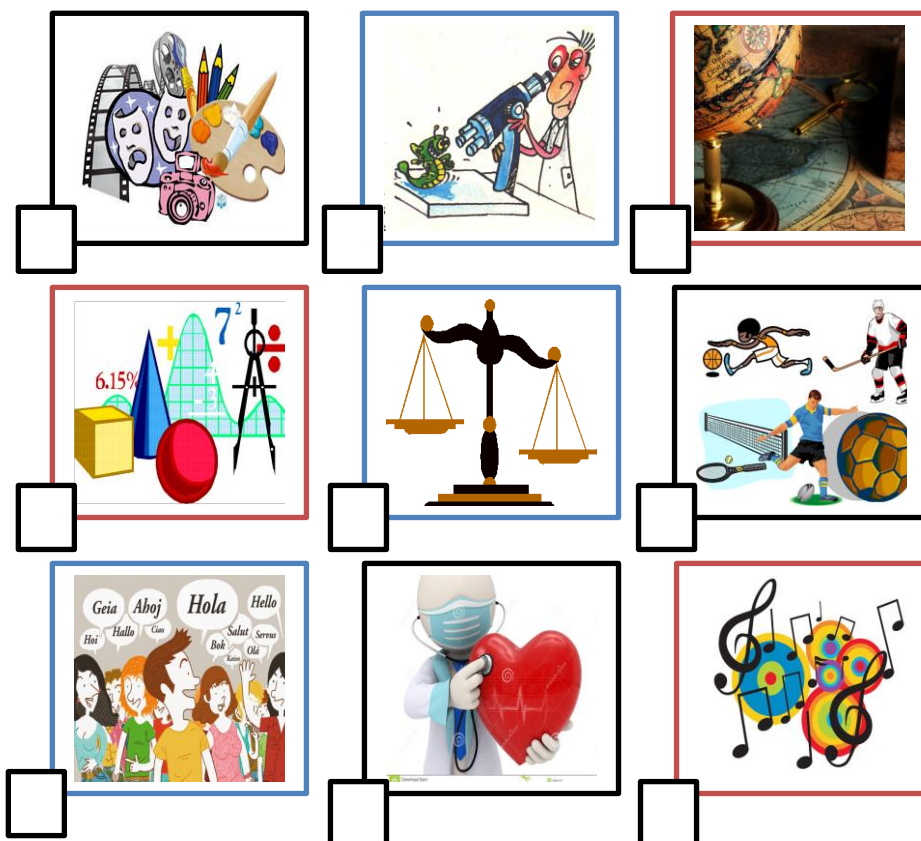


- a. (07:00) _____
- b. (08:00) _____
- c. (10:30) _____
- d. (13:00) _____
- e. (16:30) _____
- f. (19:00) _____
- g. (21:30) _____
- h. (23:00) _____

Español (8º Curso) - Unidad 9 - Estudiando en España

1. Música
2. Derecho
3. Biología
4. Medicina
5. Matemáticas
6. Historia
7. Arte
8. Deportes
9. Idiomas

1. Relaciona la asignatura con el dibujo.



2. Las siguientes palabras tienen relación con los estudios. Agrúpalas por categorías.

Historia - preguntar - Derecho - profesor/a - escuela - director/a - estudiar - colegio - Ciencias Naturales - comprender - biblioteca - enseñar - Biología - universidad - Tecnología - escuchar - Medicina - aula - leer - hacer un examen - estudiante - Idiomas - escribir - Matemáticas - practicar - Literatura - asistir - Instituto - suspender -

Acciones

Lugares

Personas

Asignaturas

3. Relaciona los elementos de las dos columnas.

1	asignatura	a)
2	repasar	
3	beca	
4	aula	
5	aprobar	
6	curso	
7	examen	
8	grupo	
9	“chuleta”	
10	suspender	

k) Cada una de las materias que se enseñan en un instituto.

- l) Lugar donde se dan las clases.
- m) Prueba que se hace para comprobar o demostrar el aprovechamiento en los estudios.
- n) No obtener la puntuación necesaria para aprobar un examen.
- o) Ayuda económica para cursar estudios.
- p) Conjunto de alumnos que forma una clase.
- q) Año de aprendizaje que frecuenta el alumno.
- r) Volver a estudiar lo estudiado para refrescar la memoria.
- s) Obtener calificación positiva en un examen.
- t) Entre estudiantes, papel pequeño con apuntes que se lleva oculto para usarlo disimuladamente en los exámenes.

4. Ahora tú. ¿Como sería tu horario perfecto en el Instituto?

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes





Español (8º Curso) - Unidad 9 - Estudiando en España – Un paseo por mi ciudad

1. Utiliza la información del video para rellenar las frases y contestar a las preguntas con la información correcta.

- a. Para Eva, su ciudad es _____ y _____.
- b. El primero monumento que ella nos enseña es un _____.
- c. La oficina del turismo está localizada en la _____.
- d. Enfrente de la oficina de turismo está el _____.
- e. El segundo monumento al que Eva nos lleva es una _____.
- f. El símbolo de los peregrinos del Camino de Santiago es una _____.
- g. ¿Qué hay en la Plaza del Ayuntamiento? _____
- h. ¿Y en la parte nueva de la ciudad? _____
- i. ¿Dónde vive Eva? _____
- j. ¿Y cómo es?



http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Castillo_de_Ponferrada_murallas.jpg



ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
Ano Letivo 2013-2014

PLAN DE CLASE

Profesor/a orientador/a: Daniela Moreira

Profesor/a en prácticas: Rafael Nunes

Fecha: 18/02/2014

Identificación

Profesor: Rafael Nunes Grupo: 9º E N.º de alumnos: 29 Nivel: B1	Tema: Trabajo, ocupaciones y profesiones Libro: Español 3 – Nivel Elemental III Tiempo: 90 minutos Fecha: 18/02/2014
--	---

Sumario/Contenidos: Unidad 5 - Quien algo quiere, algo le cuesta: Las profesiones y las características de personalidad. Registro y ejercicios de vocabulario.

Objetivos Específicos

Lexicales: Ampliar vocabulario sobre las profesiones, locales de trabajo y las características de personalidad.

Funcionales: Expresar opinión y justificarla. Caracterizar psicológicamente y relacionar las características con las profesiones.

Socioculturales: Contraste al nivel de las profesiones en los dos países.

Destrezas

- Comprensión y expresión oral.
- Comprensión escrita y lectora.

Contenidos

Léxicos: Las profesiones, locales de trabajo y las características de personalidad.

Funcionales: Estructuras de opinión y caracterización psicológica.

Actividades / Estrategias

- Interacción: profesor-alumno / alumno-alumno.
- Análisis de imágenes y frases.
- Análisis de documentos vídeo.
- Realización de fichas de trabajo.

Contextualización de la Unidad Didáctica

En esta clase se introduce la unidad 5 “*Quien algo quiere, algo le cuesta*”, prevista en la programación del 9º curso -nivel B1.

Se intentará llevar los alumnos a reflexionar sobre la idea de una futura profesión, o sea, sobre los distintos tipos de profesiones que existen en la actualidad. Así, serán presentados a los alumnos diferentes tipos de materiales de tipo visual, auditivo y escrito para que puedan madurar o hasta ampliar sus ideas sobre este tema. No solo se pretende que desarrollen sus destrezas de comprensión y expresión, sino que ponderen sobre los diversos tipos de profesiones y reconozcan los cambios existentes en la sociedad actual. También se

añadirá a este tema, además del campo léxico alrededor del tema de las profesiones (como los locales de trabajo, vocabulario de la enseñanza y algunos objetos), las características de personalidad haciendo la conexión entre los dos campos eligiendo las características más adecuadas a cada profesión.

Según Vigotsky (apud Shunk 1997), *el medio social es crucial para el aprendizaje, (...) produce la integración de los factores social y personal. El fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. El entorno social influye en la cognición por medio de sus "instrumentos", es decir, sus objetos culturales (...) y su lenguaje e instituciones sociales).*

Uno de los objetivos de esta clase que me parece muy importante (y que debemos intentar alcanzar en nuestras clases) es que los alumnos reflexionen sobre el tema propuesto y aunque tengan sus preferencias, opiniones o inclinaciones, sepan aceptar otras situaciones, comprenderlas y no juzgarlas de acuerdo con posibles prejuicios.

Contextualización de las actividades

En esta clase, los alumnos deben ser capaces de identificar las diferentes profesiones, así como las características más adecuadas, o incluso necesarias, para tener un buen rendimiento en cualquiera que sea su profesión futura. Así, serán presentados a los alumnos diferentes tipos de documentos visuales, auditivos y escritos para que puedan madurar sus ideas sobre este tema.

Para empezar, el profesor recurre a una imagen de su libro, no solo para motivar a los alumnos sino para llevarlos a la descubierta del tema de la unidad. Esto sirve para motivar a los alumnos y la motivación es un concepto clave para el éxito del aprendizaje. Según Ausubel (1978), *determinadas formas de contextualización de la actividad por parte de los educadores y determinadas formas de interacción en el aula contribuyen positivamente a que los estudiantes desarrollen formas de enfrentarse a las tareas escolares que les ayudan a mantener el interés por aprender y a evitar el abandono del esfuerzo preciso.*

En seguida, se propone a los alumnos el visionado de un vídeo referente a las profesiones. En ese vídeo, distintas profesiones van apareciendo escritas, por sílaba y se pide a los alumnos que escriban en su cuaderno, por ejemplo, cuatro profesiones, dos que les gustaría ser y dos que no les gustaría. En este caso también se puede escribir en la pizarra algunas sugerencias de estructuras de opinión – *Me gustaría ser/No me gustaría ser/Yo podría ser/Yo jamás sería/...* En mi opinión, este tipo de documentos permite motivar a los alumnos y también mantener su atención y su interés, según Brandimonti, *el soporte audiovisual, representado por el cine y la televisión, nos puede proporcionar una fuente inagotable de recursos para las clases de E/LE al combinar sonido e imagen, presenta situaciones comunicativas completas, tal como sucede en la vida real y difícilmente reproducibles en el aula por el profesor, utilizando exclusivamente los libros de texto. Proporciona además una gran cantidad de información sociocultural (...).*

En seguida, para ampliar su vocabulario, registrándolo, se presenta a los alumnos un PowerPoint con imágenes y frases sobre diferentes profesiones, identificándolas y caracterizándolas. Según Starc y Benedetti, *entre las ventajas del uso de presentaciones de PowerPoint en la clase de lengua extranjera se destaca la posibilidad de integrar recursos en un único soporte. La combinación de texto con imágenes y elementos audiovisuales aumenta la motivación de los estudiantes a la vez que contribuye a concentrar su atención en el mensaje que se desea transmitir. Utilizamos esta herramienta para presentar temas de gramática y vocabulario y para reforzar explicaciones.*

Los alumnos escriben en su cuaderno las cortas descripciones.

Después, se pregunta a los alumnos que hablen sobre cuales las características más adecuadas para serse profesor o, incluso, un buen alumno. Se propone que hablen porque según Bourdieu (1985), *también se sostiene que educar a un alumno en el desarrollo de sus aptitudes orales es ayudarle a que tome conciencia de la importancia que tiene para su persona dicha actividad y perciba que ésta es siempre resultado de un trabajo cooperativo con compañeros y profesores.*

En seguida se pide a los alumnos que hagan una hoja de ejercicios en la que tienen que hacer la conexión entre una palabra – característica personal – y su definición. Este trabajo, también por su tamaño, deberá ser hecho en parejas. Según Tomás (2009), *de las formas de trabajo colectivas, suele ser una de las más eficientes y también de las mejor valoradas por los alumnos. (...) Sin llegar a romper la disposición habitual de una clase (...) cada alumno puede interactuar con su compañero, pudiéndose beneficiar de las ventajas de un trabajo cooperativo (...) al no poder desarrollar la tarea por sí sólo, el estudiante intercambia informaciones, procedimientos, recursos y materiales para llevarla a término. Pero aún más, acuden en ayuda recíproca puesto que su aportación es indispensable para que todos y cada uno de los miembros logren el objetivo propuesto. Los alumnos con mayores dificultades tienen la posibilidad de anclarse en otros para aunar esfuerzos y resolver mejor la tarea. Esto puede tener tanto ventajas motivadoras como generadoras de autoestima. Como contrapartida, los alumnos más adelantados, pueden encontrar una dimensión solidaria a su propio esfuerzo en tanto se enriquecen a sí mismo colaborando con los alumnos que tienen mayores dificultades. Así mismo, la discusión, el debate, la discusión de ideas, ayudan a los alumnos a interpretar y revisar sus puntos de vista.*

Inmediatamente después, la corrección es hecha con recurso a una presentación de PowerPoint, que, además de poner cada palabra con la frase correcta, ilustra también cada característica con una imagen. Se puede también pedir a un alumno, a la vez, que lea la frase proyectada en la pizarra. Después de encontrar la frase en la hoja, se le pregunta cuál fue la palabra elegida por él/ella.

Los dos ejercicios siguientes, en sus manuales, son la combinación de las dos áreas lexicales que fueron trabajadas hasta este punto, la identificación de profesiones (a través de imágenes) – 2A y la utilización de las características personales para decidir las que se son más adecuadas al buen rendimiento de una persona en cada una – 2B.

Los dos ejercicios son corregidos oralmente una vez que todo el vocabulario necesario está en sus libros, lo que disminuí la probabilidad de error ortográfico.

Duración y encadenamiento de las actividades

- Registro del sumario: el profesor escribe el sumario y pide a los alumnos que lo copien.

5m

- Actividad de contextualización / motivación y expresión oral:

El profesor muestra la imagen en la página del libro donde empieza da unidad 5 preguntando a los alumnos lo que piensan de la frase que la acompaña.

5m

- Actividad de visionado de un vídeo:

El profesor presenta a los alumnos el vídeo (Anexo 1) “Vocabulario ELE - Las profesiones” (anexo 1) para que los alumnos repasen algún vocabulario mientras pasa.

12m

- Actividad de ampliación de léxico:

El profesor enseña a los alumnos un PowerPoint (Anexo 2) con imágenes de algunas profesiones, así como cortas definiciones de cada una. Los alumnos registran en sus cuadernos la profesión y las frases.

15m

- Actividad de expresión oral:

El profesor escribe las palabras 'profesor' y 'alumno' en la pizarra y pregunta a los alumnos cuales son las características que cada uno tiene que tener para hacer bien su trabajo.

4m

- Actividad de conexión de vocabulario a conceptos:

En seguida, el profesor distribuye una hoja (Anexo 3) con un cuadro con algunas características y otro cuadro con la explicación/definición de cada una.

12m

- Corrección del ejercicio anterior a través de un PowerPoint (Anexo 4) con las soluciones e imágenes que describen cada una de las características en la hoja.

12m

- Se pide a los alumnos que hagan el ejercicio de la página cuarenta y ocho – 2-a.

5m

- Corrección oral del ejercicio anterior preguntando a algunos alumnos por su respuesta.

5m

- Se pide a los alumnos que hagan el ejercicio de la página cuarenta y ocho – 2-b.

6m

- Corrección oral del ejercicio anterior preguntando a algunos alumnos por su respuesta.

6m

- Se escribe en la pizarra la tarea de casa que es la realización de un crucigrama sobre las profesiones.

3m

Material / Recursos didácticos

- Cuaderno
- Libro
- Libro de Ejercicios
- Bolígrafo
- Lápiz
- Goma
- Pizarra
- Ordenador
- Fotocopias
- Proyector
- Hojas de trabajo

Evaluación

- Observación directa (interés, empeño, respeto por las reglas de conducta).
- Dominio de las competencias pretendidas.
- Participación en las actividades.
- Corrección de las actividades realizadas.

Bibliografía / Webgrafía

- ASELE. Actas XIV (2003). Giovanni Brandimonti. *El soporte audiovisual en la clase de ELE: El Cine y la Televisión*. Burgos.
- Ausubel, D (1978). *La psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas. México

- ASELE. Actas XIV (1994). José Rueda Bernao M. *Análisis de cuatro manuales para la enseñanza de Español, lengua extranjera*. Universidad de Alcalá. Madrid.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MECD y ANAYA.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?, Economía de los intercambios lingüísticos* Editora Akal S.A. Madrid.
- Castorina, José (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Amorrortu Editores SL. España.
- Morgadéz M., Moreira L. & Meira S. (2013) *Español 3 – Nivel Elemental III*. Porto Editora.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje - Segunda Edición*. UNAM. México.
- Starc, M. y Benedetti L. (2009). *La utilización de las TIC en la clase de Español como lengua extranjera*. Universidad Nacional del Sur. Argentina.
- Tomás, A. (2009). *Innovación y experiencias educativas – Metodología y organización del aula*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. España
- Video: <http://www.youtube.com/watch?v=UTTj6zU8kjQ>

Anexos

- Anexo 1 - Vídeo: Las profesiones - <http://www.youtube.com/watch?v=UTTj6zU8kjQ>
- Anexo 2 - PowerPoint: Las profesiones y el trabajo
- Anexo 3 - PowerPoint: Las características personales
- Anexo 4 - Hoja/Fotocopia: Las características personales
- Anexo 5 - Hoja/Fotocopia: Crucigrama sobre las profesiones



Español (9º Curso) – Unidad 5 - Las Características Personales

Característica	Definición
	Persona que no tiene juicio o sentido común.
	Persona que le gusta mantener todo en su lugar.
	Persona que no puede/logra ordenar las cosas.
	Persona que hace bien su trabajo.
	Persona que no realiza su trabajo de buena forma.
	Persona que repetidas veces olvida las cosas que debe hacer.
	Persona que pone atención a sus deberes y no los olvida.
	Persona que le gusta dar lo que tiene (y a veces lo que no tiene).
	Persona que no le gusta dar las cosas que tiene.
	Persona dedicada al trabajo.
	Persona que no le gusta trabajar.
	Persona que espera sin problemas.
	Persona que no le gusta esperar.
	Persona que no le gustan los enfrentamientos y prefiere seguir las órdenes de otros para evitar confrontación.
	Persona que utiliza su poder sobre otros para dominarlos y conseguir lo que quiere.
	Persona que llega siempre a la hora acordada.
	Persona que no llega a la hora acordada.
	Persona que le gusta imponerse metas altas para ser cada día mejor.
	Persona que no escucha consejos, no sigue las recomendaciones de nadie, siempre hace su propia voluntad.
	Persona que no le gusta compartir nada con nadie, solo piensa en si mismo.
	Persona que da o ayuda a las personas necesitadas, piensa en los demás.
	Persona que actúa de manera prudente, tiene buen juicio y toma las mejores decisiones en el momento preciso.
	Persona que actúa de manera imprudente, disparatada y no analiza antes de actuar.
	Persona con mucha capacidad de resolución de problemas y conocimiento aplicado a la vida.
	Persona con poco cerebro.
	Persona con una gran capacidad de lucha frente a los problemas y dificultades.
	Persona que no tiene miedo al hacer algo.
	Persona con miedo para hacer todo.
	Persona que está constantemente buscando armar un problema.
	Persona partidaria de promover la paz y se opone a los conflictos.
	Persona que escucha a quienes no comparten las mismas opiniones que él/ella y las respeta.
	Persona que no soporta que otra persona piense distinto a él.
	Persona que generalmente no se ríe mucho.
	Persona que demuestra alegría haciendo bromas.
	Persona que actúa groseramente o toscamente, no demuestra su educación.
	Persona que se toma todo muy serio.
	Persona que no permite que algo no se realice o se haga de mala forma, todo debe ser correcto.
	Persona muy tolerante que permite con facilidad.

	Persona que tiene la capacidad de abstracción y puede inventar cosas nuevas.
--	--

Perezoso/Flojo	Solidario	Bromista	Valiente	Generoso/a	Pacífico/a
Serio/a	Tonto/Estúpido	Creativo/a	Rudo/a	Trabajador/a	Dominante
Ineficiente	Puntual	Tacaño	Olvidadizo	Eficiente	Permisivo
Luchador	Estricto	Conflictivo	Grave	Sumiso/a	Insensato
Atento/a	Sensato	Exigente com uno mismo	Testarudo	Paciente	Intolerante
Cobarde	Impuntual	Inteligente	Desatinado	Tolerante	Egoísta
Ordenado/a	Impaciente	Desordenado			

(<http://www.spanish.cl/Vocabulary/Notes/Caracteristicas-Personales.htm> - Adaptación)

Español (9º Curso) – Unidad 5 - Las Características Personales



Horizontal: **1:** Si no sabes poner una bombilla, yo puedo ayudarte.

Vertical: **1:** Soy una mujer que escribe libros.

Vertical: **2:** Tengo un campo de maíz y una pequeña huerta con tomates, lechuga, pimientos y cebollas.

Vertical: **3:** Dicto sentencias y soy neutral. Siempre intento hacer justicia.

Vertical: **4:** Barro las calles de la ciudad.

Horizontal: **5:** Soy una joven de 32 años que trabaja en el bar de la Plaza Mayor.

Horizontal: **6:** Soy una mujer que diseña edificios. Me gustaría llegar a ser como Santiago Calatrava.

Horizontal: **7:** Conduzco un autobús que va de Valencia a Barcelona.

Vertical: **8:** Soy una joven que trabaja en Zara y me gusta ser amable con los clientes.

Horizontal: **9:** Estoy haciendo una estantería y una mesa para una casa.

Vertical: **10:** Corto y peino el pelo de mujeres y hombres.

Vertical: **11:** Normalmente apago fuegos, aunque alguna vez he rescatado gatos de los árboles y tejados.

Horizontal: **12:** Tengo una pequeña empresa de comida para llevar con cinco trabajadores.

Vertical: **13:** Toco la guitarra y esta noche tengo un concierto que será espectacular.

Horizontal: **14:** ¿Te duele algo? Ven a verme y te intentaré curar.

Horizontal: **15:** Soy una mujer que defiende a mis clientes en juicios. Son tantos los casos de divorcios en los que he trabajado que he decidido no casarme nunca.

Vertical: **16:** Tengo una finca con caballos, ovejas y vacas.

Vertical: **17:** Soy el comandante de un avión de Iberia.

Horizontal: **18:** Reparto cartas y paquetes.

Horizontal: **19:** Cambiarte el baño no es un problema para mí. Puedo ponerte el suelo y los azulejos nuevos.

Horizontal: **20:** Si tienes cualquier problema con el agua, llámame.

Horizontal: **21:** Soy un hombre que trabaja en un taller arreglando coches y motos.

(http://www.profedelee.es/2012/11/crucigrama-de-las-profesiones.html#.Uvj_W_I_t8p)



ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
Ano Letivo 2013-2014

PLAN DE CLASE

Profesor/a orientador/a: Daniela Moreira

Profesor/a en prácticas: Rafael Nunes

Fecha: 25/02/2014

Identificación

Profesor: Rafael Nunes
Grupo: 9º E
N.º de alumnos: 29
Nivel: B1

Tema: Trabajo, ocupaciones y profesiones
Libro: Español 3 – Nivel Elemental III
Tiempo: 90 minutos
Fecha: 25/02/2014

Sumario/Contenidos: Corrección de los deberes. Unidad 5 – Los Comparativos: ejercicios. Estudiando en España – audición de una entrevista. Lectura e interpretación del texto “Chica diez”.

Objetivos Específicos

Lexicales: Las características personales.

Gramaticales: Utilizar las estructuras de los comparativos.

Funcionales: Hacer comparaciones a través del análisis de datos.

Socioculturales: Contrastar personas y realidades de enseñanza.

Destrezas

- Comprensión y expresión oral.
- Comprensión escrita y lectora.
- Comprensión auditiva.

Contenidos

Léxicos: Adjetivos de caracterización personal. Las comunidades españolas.

Gramaticales: - Los comparativos de superioridad, inferioridad e igualdad de los nombres, adjetivos, verbos y adverbios.

Funcionales: Análisis y comparación de datos personales y de la enseñanza en España.

Actividades / Estrategias

- Interacción: profesor-alumno / alumno-alumno.
- Análisis de imágenes y frases.
- Realización de fichas de trabajo.

Contextualización de la Unidad Didáctica y Actividades

En esta clase se sigue trabajando la unidad 5 “*Quien algo quiere, algo le cuesta*”, prevista en la programación del 9º curso -nivel B1.

Se va a trabajar la utilización de los comparativos y profundizar la temática de la enseñanza como un medio necesario para lograr tener la profesión que desean al mismo tiempo que se hace un breve análisis al sistema de enseñanza en España.

Se empieza la clase escribiendo el sumario y pidiendo a los alumnos que lo copien. Mientras lo hacen, se hace la verificación de los deberes preguntando a los alumnos si los hicieron y registrando el nombre de quien no lo ha hecho en una tabla previamente elaborada.

El formato del crucigrama (tarea de casa) aplicado a las profesiones fue elegido porque, con el tiempo y según Crossman (apud Olivares 2008), *adquirió características que le permitieron ser clasificado no sólo como entretenimiento, sino como herramienta didáctica que desarrolla habilidades que mejoran la capacidad de comprensión de las personas que suelen resolverlos. Señala también que los crucigramas influyen en el desarrollo cognitivo y social, así como en las habilidades académicas, pues mejoran la atención y concentración, y promueven la búsqueda intensa de estrategias para la solución de problemas, poniendo a trabajar la mente y produciendo un desarrollo de la inteligencia. Los crucigramas mejoran la retención de información y la atención de los alumnos, desarrollan habilidades y destrezas, y, como pasatiempo promueven la concentración, el entretenimiento, la creatividad y la necesidad de estar informado en ámbitos tanto académicos como culturales, lo que conlleva al desarrollo de la inteligencia.*

La tarea es corregida pidiendo a los alumnos que lean la frase que describe la profesión que tenían de escribir ya la palabra que escribieron. El profesor registra la palabra en la pizarra y señala algunas de ellas en las que puede haber interferencia con el portugués o incluso con la puntuación.

En seguida, se pide a un alumno que diga una profesión que le guste. Mientras elige una, el profesor escribe las palabras *más* y *menos* en la pizarra y pregunta a la clase

Después, se presenta a los alumnos un PowerPoint con de los comparativos correspondientes a esta unidad (es decir, excluyendo el superlativo) así como ejemplos de cada caso e imágenes. Se pide a los alumnos que escriban en sus cuadernos la información y los ejemplos.

En el primero (Anexo 8) se hace la comparación entre dos jóvenes utilizando los adjetivos de caracterización personal y en el segundo se trabajarán datos que caracterizan algunos aspectos de la enseñanza en España (y que van a servir de conexión para el tema de la comprensión auditiva más adelante) – página cincuenta y uno, ejercicio 3.

La corrección de la primera parte de la hoja de ejercicios se hará oralmente.

La segunda parte, es donde se motiva los alumnos a que escriban sobre sí mismos y, de esta manera, se hace con que la tarea sea más apelativa y revestida de un formato más práctico de la utilización de la lengua dado que es aplicada a su propia vivencia y conocimientos. En este punto, el profesor puede escribir algunos ejemplos dichos por los alumnos en la pizarra.

En seguida, los alumnos que van a escuchar una entrevista sobre una alumna extranjera que estudia en España. Este tipo de actividad tiene es de gran importancia en una clase de ELE porque es importante comprender que un mensaje o información transmitido oralmente no es un proceso de recepción pasiva, aún más cuando integrada, en su contexto, en el contenido léxico en lo que se está trabajando. Entender se convierte en una etapa importante para el alumno cuando se tiene como objetivo poner en relación la nueva información con aquella de que ya disponemos. Además, según Rosa, *la audición controla la producción, evidentemente es casi imposible que nuestros alumnos puedan producir un sonido correcto de la lengua extranjera si no pueden, en primer lugar, discriminarlo auditivamente, por consiguiente, la corrección fonética tiene que comenzar por la discriminación auditiva para pasar más adelante a la producción.* En este ejercicio se podrá pedir a los alumnos que exploren primero lo va a ser exigido que seleccionen de esta audición. En este punto se clarifican dudas sobre el vocabulario del ejercicio.

La tarea de casa tiene como objetivo que los alumnos practiquen las estructuras trabajadas en clase y también que repasen algún vocabulario relacionado con el tema del Instituto.

Duración y encadenamiento de las actividades

- Registro del sumario: el profesor escribe el sumario y pide a los alumnos que lo copien.	5m
- Verificación y corrección de los deberes.	12m
- Actividad de contextualización, motivación y expresión oral: la introducción a los comparativos.	3m
- Actividad de explicación y registro de teoría gramatical con recurso al PowerPoint. Se pide a los alumnos que escriban en sus cuadernos la información y los ejemplos.	15m
- Actividad de consolidación gramatical por aplicación escrita de estructuras gramaticales. Se pide a los alumnos que hagan los ejercicios en Anexo 8, la comparación entre dos jóvenes utilizando los adjetivos de caracterización personal.	10m
- Corrección oral y escrita de los ejercicios anteriores preguntando a algunos alumnos por su respuesta.	5m
- Actividad de consolidación gramatical por aplicación escrita de estructuras gramaticales. Se pide a los alumnos que hagan los ejercicios en la página cincuenta y uno de sus libros sobre datos de la enseñanza en España.	5m
- Corrección oral de los ejercicios anteriores preguntando a algunos alumnos por su respuesta.	3m
- Los alumnos escuchan la grabación mientras seleccionan la información. La entrevista se escucha dos veces. Esto se hace con exploración previa de la estructura del ejercicio.	10m
- Corrección oral de los ejercicios anteriores preguntando a algunos alumnos por su respuesta.	5m
- Ejercicio de comprensión auditiva. Los alumnos escuchan la entrevista dos veces, la primera para la elegir una respuesta y la segunda para confirmarla.	7m
- Corrección oral de los ejercicios anteriores preguntando a algunos alumnos por su respuesta.	3m
- Se escribe en la pizarra la tarea de casa que es la realización del ejercicio 1 de la página cincuenta.	2m

Material / Recursos didácticos

- Cuaderno
- Libro
- Libro de Ejercicios
- Bolígrafo
- Lápiz
- Goma
- Pizarra
- Ordenador
- Fotocopias
- Proyector
- Hojas de trabajo

Evaluación

- Observación directa (interés, empeño, respeto por las reglas de conducta).
- Dominio de las competencias pretendidas.
- Participación en las actividades.
- Corrección de las actividades realizadas.

Bibliografía / Webgrafía

- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MECD y ANAYA.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer las cosas con las palabras: teoría y práctica de la evaluación lingüística*. Vol. I, Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona, España.
- Morgadéz M., Moreira L. & Meira S. (2013) *Español 3 – Nivel Elemental III*. Porto Editora.
- Olivares, G. (2008). Los Crucigramas en el aprendizaje del Electromagnetismo. Departamento de Energía. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. México
- Rosa, M.A. (2002). *La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos*. AISPI. Centro Virtual Cervantes.

Anexos

- Anexo 5 - Ficha de Trabajo: Crucigrama sobre las profesiones (Alumno)
- Anexo 6 - Hoja/Fotocopia: Crucigrama sobre las profesiones (Profesor)
- Anexo 7 -PowerPoint - Los Comparativos
- Anexo 8 - Ficha de trabajo: Comparativos.



Javi

Edad: 15

Altura: 1,79 m

Peso: 70 Kg

+ Hablador / + Perezoso / - Amable

+ Paciente / - Comunicativo /

= Inteligente



Victoria

Edad: 14

Altura: 1,67 m

Peso: 54 Kg

+ Independiente / - Agresiva / + Tímida

+ Organizada / - Tranquila /

= Inteligente

A- Rellena el cuadro con la información sobre los dos jóvenes

Javi	Victoria
<i>Javi es mayor que Victoria.</i>	
	<i>Victoria es más baja que Javi.</i>

Ahora te toca a ti.

Escribe frases comparándote a un compañero de clase o alguien de tu familia.

Ejemplo: *Mi hermano estudia más que yo.*

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____



Español (9º Curso) - Unidad 6 - ¿Qué son las tribus urbanas?



Completa el texto con las palabras adecuadas:

(cultura-placer-jóvenes-sociales-semejante-pertenecer-reglas-adaptarse)

Tribus urbanas son aquellas pandillas, bandas callejeras o simplemente agrupaciones de _____ que visten de forma similar, poseen hábitos comunes y lugares de reunión. Cuando los individuos se reúnen voluntariamente, por el _____ de estar juntos o por búsqueda de lo semejante, se trata de una banda.

Formar parte de una tribu urbana consiste en buscar en los semejantes modos de pensar y de sentir similares a los propios, compartiendo una _____ urbana, sin ser necesariamente conscientes de ello. El placer de _____ a una tribu urbana proviene de la suspensión de la exigencia de _____ a un universo adulto o social y a sus _____ de pensamiento y de conducta.

Las tribus urbanas autorizan actividades que están en los límites de las reglas morales y _____: el juego, la bebida, el escándalo... Sin embargo, las actividades realizadas no son el objetivo esencial de la banda: el objetivo es el de estar juntos porque se es _____.

(<http://todas-las-tribus-urbanas.blogspot.com.es/2013/05/que-es-una-tribu-urbana.html>)

Español (9º Curso) - Unidad 6 – Vestuario (página 58 del manual)



1.



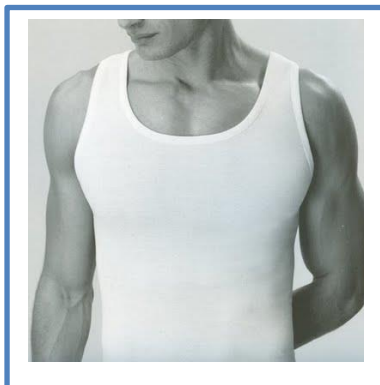
2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



10.



11.



12.



13.



14.



15.



16.



17.



18.

- Ropa deportiva que consta de un pantalón y una chaqueta o jersey amplios. _____
- Prenda para cubrir la cabeza, especialmente la de tela, piel o punto con visera. _____
- Pantalón resistente y, generalmente, de color azul, semejante a la usada en la ropa de los vaqueros del Lejano Oeste. _____
- Calzado compuesto de una suela que se asegura con correas o cintas. _____
- Prenda larga y estrecha, por lo común de lana o seda, con que se envuelve y abriga el cuello y la boca. _____
- Prenda para cubrir la mano, que se hace, por lo común, de piel, tela o tejido de punto, y tiene una funda para cada dedo. _____

Español (9º Curso) - Unidad 6 - ¿Eres Consumista?

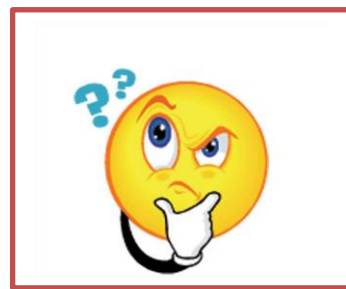
Compras compulsivas, un riesgo al alza con las rebajas.

1. “Este período puede aumentar la conducta de adquirir cosas que en realidad no se necesitan” - Así lo ha asegurado el vicepresidente de la Asociación Española de Psiquiatría Privada (ASEPP), José Antonio López Rodríguez reconociendo también que son periodos en los que es más difícil de detectar el problema porque "hay una cierta justificación" de algunas compras por el propio periodo de rebajas y "una mayor tolerancia" por parte de los familiares.
2. Generalmente, estas personas tienen una dependencia y una necesidad de comprar "superior a su voluntad" que, por tanto, suelen ser "incapaces de controlar". Cualquier excusa y cualquier situación es válida, pero lo que los diferencia es que no compran porque lo necesiten, sino para dar salida a su compulsión, reconoce López Rodríguez.
3. No obstante, aclara López Rodríguez, la condición social no es determinante y "el hecho de tener un mayor poder adquisitivo no implica que en personas con menos posibilidades no se reproduzca este tipo de trastorno".
4. Para evitar caer en estas tentaciones, este experto recomienda "no justificar la compra por las rebajas, sino por la necesidad que realmente exista".
5. Sobre todo porque, tras el deseo irresistible previo y la tensión interna que sólo se alivia con la compra, muchos de estos pacientes pasan a un sentimiento de frustración y enfado debido a lo inútil de la compra y la insatisfacción personal por no haber sido capaz de contenerse.
6. Estos episodios se pueden llegar a reproducir varios días a la semana y las personas afectadas tienden a ocultarlo a sus amigos y familiares (...). De hecho, reconoce este psiquiatra, el problema del comprador compulsivo es que no va a la consulta "hasta que la familia haya quemado la tarjeta".
7. Esto hace que en las consultas de Psiquiatría sólo se vean los casos más graves o los que se dan en personas con otro trastorno adicional. "En muchos casos son también trabajadores compulsivos o sufren una pérdida del control de sus impulsos en muchas áreas de su vida", según López Rodríguez. De hecho, se estima que el 60 por ciento de los casos puede hacerse crónico, de ahí que este experto aconseje acudir al médico "en el momento en que no se puede controlar el impulso y es más fuerte que su voluntad".

<http://www.laopiniondemalaga.es/vida-y-estilo/salud/2014/01/07/compras-compulsivas-riesgo-alza-rebajas/643589.html>- Adaptación



- a) **Comprar** (Párrafo 1): _____
- b) **Causa, motivo o razón** (Párrafo 1): _____
- c) **Sumisión a un poder mayor, a algo más fuerte.** (Párrafo 2): _____
- d) **Motivo o pretexto** (Párrafo 2): _____
- e) **Inclinación, pasión insistente por algo o alguien.** (Párrafo 2): _____
- f) **Entendido, experimentado, hábil, práctico en una ciencia o arte.** (Párrafo 4): _____
- g) **Reprimir o moderar una pasión.** (Párrafo 5): _____
- h) **Que tiene impulsos irresistibles.** (Párrafo 6): _____
- i) **Que se hace, padece o posee con continuación o por hábito.** (Párrafo 7): _____



¿De acuerdo?

“En los países ricos el consumo consiste en personas que gastan dinero que no tienen para comprar bienes que no quieren, para impresionar a personas que no aman.”

Joachim Spangenberg

Anexo 57

PLAN DE CLASE

Profesor/a orientador/a: Daniela Moreira
Profesor/a en prácticas: Rafael Nunes
Fecha: (no aplicada)

Identificación

Profesor: Rafael Nunes Grupo: 9º E N.º de alumnos: 29 Nivel: B1	Tema: Vestuario, tendencias de moda y tribus urbanas. Libro: Español 3 – Nivel Elemental III Tiempo: 90 minutos Fecha: 2014
--	--

Sumario/Contenidos: Corrección de los deberes. Los Relativos: ejercicios. Ágatha: Visionado de un video e interpretación de un texto.

Objetivos Específicos

Gramaticales: Construcción de frases utilizando los Relativos.

Destrezas

- Comprensión y expresión oral.
- Comprensión escrita y lectora.

Contenidos

Léxicos: Vestuario y moda.

Gramaticales: Los Relativos.

Funcionales: Expresar opinión.

Actividades / Estrategias

- Interacción: profesor-alumno / alumno-alumno.
- Análisis de imágenes y frases.
- Análisis de documentos vídeo.
- Realización de fichas de trabajo.

Contextualización de la Unidad Didáctica y Actividades

Esta será la segunda clase de la unidad didáctica “¿El hábito hace al monje?” cuyo tema es el vestuario y las tribus urbanas. En la clase anterior los alumnos han repasado y ampliado el léxico sobre vestuario, han hecho una ficha de trabajo en la que relacionaron el vocabulario con las imágenes. En esta clase se va a mantener la utilización del campo lexical de las ropas, aunque se trabajen los pronombres relativos. Es decir, las frases utilizadas para practicar la utilización de los relativos no se alejarán, al nivel del tema, de lo que forma parte de esta unidad.

Se empezará por corregir la tarea de casa en la que se pidió a los alumnos que contestaran a algunas preguntas sobre su relación con la moda. Esto se hará preguntando a algunos alumnos por su respuesta, escribiendo al mismo tiempo la estructura inicial de la respuesta en la pizarra o proyectándola.

En seguida, el profesor pide a los alumnos que hagan el ejercicio de la página 60 de sus libros. Sólo se dice a los alumnos que van unir algunas frases sobre moda (como se fuera un repaso) y que después se lo corregirá.

Esto es el ejercicio que va servir de introducción al tema de los relativos porque en la columna de la derecha, todas las frases empiezan por un relativo, algo que se llevará el grupo a percibir. La corrección se hará oralmente preguntando a algunos alumnos por su respuesta.

Después, tras haber corregido el ejercicio se enseña a los alumnos una presentación en PowerPoint (Anexo 5). En la presentación se enseñan solamente algunos pronombres relativos (los que forman parte del plan de unidad) con las reglas de utilización de cada uno y ejemplos que acompañan cada pronombre. En este caso, los alumnos no tienen que registrar esta información en sus cuadernos, o sea, lo que está siendo proyectado, porque después se les entregará una hoja con la información sobre los relativos y ejemplos de la utilización de los mismos. Esto sirve únicamente para repasar la información no teniendo los alumnos que preocuparse con la cuestión del tiempo para escribirlo todo, concentrando su atención en la explicación del profesor.

En seguida se les da a los alumnos la hoja con la teoría y ejemplos de los relativos (Anexo 6). Se llama la atención para algunos detalles que añaden más información a la que se les presentó en las diapositivas – como el pronombre *lo*. Esto se hace porque generalmente los alumnos suelen utilizarlo incorrectamente y confundiéndolo con el pronombre *el*.

Para practicar el uso de los relativos se pide a los alumnos que hagan los ejercicios dos y tres de las páginas sesenta y sesenta y uno de sus manuales. En el primero tienen que elegir el pronombre más adecuado y rellenar el hueco. En el segundo tendrán que unir dos frases a través del pronombre más adecuado al mismo tiempo que no se cambia el campo lexical – vestuario y compras.

La corrección del primero ejercicio se hace oralmente, preguntando la respuesta a algunos alumnos y este método se utiliza también en la corrección del segundo, aunque en este caso – unir frases- sea mejor escribir algunas de las frases en la pizarra para aclarar dudas.

Después de haber corregido los dos ejercicios, el profesor pregunta a los alumnos lo que estuvieron trabajando en esta unidad, como si fuera un resumen. Se intentará llevar los alumnos a que contesten algo como vestuario, moda, prendas de vestir, tribus, etc...

En seguida se les pregunta si conocen el nombre Ágatha Ruiz de la Prada y se les da la oportunidad de expresar sus sugerencias basándose solamente en el nombre.

La clase sigue con un visionado de un video (Anexo 8) sobre Ágatha Ruiz de la Prada pero, primero, se les da a los alumnos una ficha en la que tienen que, utilizando el contenido del video, elegir la opción más adecuada para cada respuesta. Cada pregunta sirve para añadir un pedazo de información sobre la diseñadora. Antes del visionado del video se pide a los alumnos que lean las preguntas, así como las hipótesis que tienen para cada respuesta.

En seguida, se les da a los alumnos un texto sobre Ágatha Ruiz de la Prada que les va a dar mucha más información sobre la diseñadora. Básicamente y con relación a este ejercicio, se debe pensar en dos tipos de lectura, la informativa y la interpretativa. La primera (la informativa) debe hacerse cuidadosamente, por ser el primer contacto de los alumnos con el texto. De esa lectura, se extraen informaciones sobre el contenido abordado y se prepara el próximo nivel de lectura. En el caso de la segunda (la interpretativa), se deben resaltar las palabras claves, pasajes importantes y, quizás, utilizar una palabra para resumir la idea central del

párrafo. Este tipo de procedimiento permite agilizar la capacidad mental y la visualización, lo que favorece el entendimiento. Las preguntas de interpretación son hechas teniendo en cuenta estos dos puntos.

La corrección es hecha oralmente, preguntando a los alumnos por su respuesta y, en seguida, escribiendo la misma en la pizarra o proyectándola en la pizarra. Se podrá escribir una estructura inicial de respuesta y después añadir las sugerencias de los alumnos.

Duración y encadenamiento de las actividades

- Registro del sumario: el profesor escribe el sumario y pide a los alumnos que lo copien. **5m**
- Verificación y corrección de los deberes (pág. 62) preguntando a algunos alumnos por su respuesta, escribiendo la estructura inicial de la misma en la pizarra o proyectándola utilizando el PowerPoint. **15m**
- Introducción al tema de gramática: el profesor pide a los alumnos que hagan el ejercicio de la página 60 de sus libros. Esto es el ejercicio que va servir de introducción al tema de los relativos. De inmediato, se hace la corrección preguntando a los alumnos por su respuesta. **5m**
- Actividad de repaso de contenidos gramaticales: después de haber corregido el ejercicio se enseña a los alumnos una presentación en PowerPoint (Anexo 5). En la presentación se enseñan y explican solamente algunos pronombres relativos (los que forman parte del plan de unidad) con las reglas de utilización de cada uno y ejemplos que acompañan cada pronombre. **8m**
- Se les da a los alumnos la hoja con la teoría y ejemplos de los relativos (Anexo 6) y se aclaran dudas pidiéndoles que lean la hoja en silencio y que pregunten al profesor las dudas que tengan. **7m**
- Actividad de consolidación gramatical: para practicar el uso de los relativos se pide a los alumnos que hagan los ejercicios dos y tres de las páginas sesenta y sesenta y uno de sus manuales. **12m**
- Corrección del ejercicio del uso de los pronombres relativos. **6m**
- Contextualización de tema: exploración oral, a través de sugerencias de los alumnos, del nombre Ágatha, el que se refiere al próximo tema: la vida y carrera de Ágatha Ruiz de la Prada. **2m**
- Visionado de un video (Anexo 8): este video servirá para introducir Ágatha Ruiz de la Prada a los alumnos. Se les da a los alumnos una ficha en la que tienen que elegir la respuesta correcta basándose en la información en el video.
- Ejercicio de comprensión escrita: Se pide a los alumnos que lean el texto en las páginas sesenta y cuatro y sesenta y cinco y que contesten a las preguntas sobre el mismo. **17m**
- Corrección del ejercicio de comprensión escrita: se pregunta a algunos los alumnos por su respuesta y se escribe la misma o se proyecta en la pizarra. **10m**
- Se escribe en la pizarra la tarea de casa: se les entrega a los alumnos una ficha (Anexo 7) para practicar el uso de los relativos. **3m**

Material / Recursos didácticos

- Cuaderno
- Libro
- Libro de Ejercicios
- Bolígrafo
- Lápiz
- Goma
- Pizarra
- Ordenador
- Fotocopias
- Proyector
- Hojas de trabajo

Evaluación

- Observación directa (interés, empeño, respeto por las reglas de conducta).
- Dominio de las competencias pretendidas.
- Participación en las actividades.
- Corrección de las actividades realizadas.

Bibliografía / Webgrafía

- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MECD y ANAYA.
- Morgadéz M., Moreira L. & Meira S. (2013) *Español 3 – Nivel Elemental III*. Porto Editora.
- Video: <http://www.youtube.com/watch?v=gUR4fdkJgA0>

Anexos

- Anexo 5 - PowerPoint sobre los Relativos.
- Anexo 6 - Hoja con la teoría y ejemplos de los Relativos.
- Anexo 7 - Ficha para exploración del video sobre Ágatha Ruiz de la Prada.
- Anexo 8 - Video (4:37m)

Español (9º Curso) - Unidad 6 - ¿El hábito hace al monje? – Relativos

Los pronombres relativos se usan para unir dos cláusulas, la segunda calificando al sujeto de la primera. Ellos son:

- **que**
- **el que, los que; la que, las que**
- *lo que*
- **quien, quienes**
- *el cual, los cuales; la cual, las cuales*
- *lo cual*
- *cuyo, cuyos; cuya, cuyas*
- *donde*

Que es el de más uso porque se refiere a personas y/o a cosas. Puede ser sujeto o complemento de su cláusula.

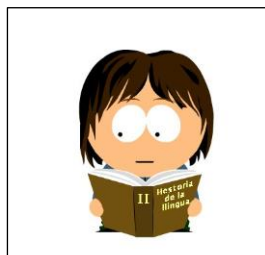
Ejemplos:

El hombre **que** está allí es mi hermano.

El alumno **que** estudió recibió buenas notas.

El coche **que** ellos compraron es un SEAT.

El profesor de español, **que** también enseña ruso, estudiaba en la Universidad de Granada.



El que, los que, las que, las que, se refieren a un nombre ya mencionado y se usan para evitar la repetición del sustantivo.

Ejemplos:

— ¿Hiciste el examen de español?

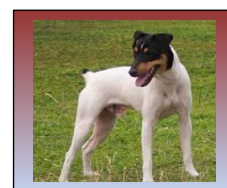
— No, **el que** hice era de matemáticas.

— ¿De qué raza son esos perros?

— **Los que** están aquí son pastores alemanes y aquéllos son Bodegueros de Andaluz.

— ¿Tienes una cazadora verde?

— No, **la que** tengo es gris.



— ¿Son españolas esas mujeres?

— ¿Cuáles? ¿**Las que** hablan allí?



Quien/quienes se usan solamente para referirse a seres humanos y suelen ser utilizadas en cláusulas que están marcadas por comas. Se puede sustituir el pronombre relativo que por **quien** o **quienes**, lo que es de uso más común.

Ejemplos:

Mi tío, **quien** era escritor, vivía en Madrid.

Mi tío, **que** era escritor, vivía en Madrid.

Esas mujeres, **quienes** están en el balcón, son muy ricas.

Esas mujeres, **que** están en el balcón, son muy ricas.



¡OJO! Se usa **quien** de sujeto, sólo en refranes y en algunas frases hechas.

Ejemplos:

Quien no trabaja, no come.

Sea quien sea, no quiero hablar con ellos.

¡OJO! **Lo** que se usa para referirse a ideas, acciones o conceptos. **Nunca se refiere a sustantivos**.

Ejemplos:

Lo que necesitamos es más **tiempo**.

Lo que él me dijo era pura **mentira**.

Perdí mi reloj, **lo** que me dejó muy triste.

Después de las preposiciones **a, de, en o con**, también se puede usar **que** cuando se refiere a cosas.

Ejemplos:

La fiesta de la que te hablé fue en casa de Tomás.

La fiesta de la cual te hablé fue en casa de Tomás.

La fiesta de que te hablé fue en casa de Tomás.



Español (9º Curso) - Unidad 6 - ¿El hábito hace al monje? – Relativos

1. Une las dos frases con **que, el que, la que, los que, las que**. (No te olvides de las preposiciones)

Ejemplo: Tengo un micrófono. Funciona con pilas. Tengo un micrófono que funciona con pilas.

a) El pijo es un mamífero. Vive en La Moraleja.

El pijo _____.

b) Ayer comimos ostras. ¿Te gustaron?

¿Te gustaron _____?

c) Estoy leyendo un libro. Me gusta mucho.

Me gusta mucho _____.

d) Paco trabaja con una señora. La señora es venezolana.

La señora _____.

e) He comprado unos videojuegos. Te había hablado de esos videojuegos.

He comprado _____.

f) Eso es el colegio. Mi hermana estudió ahí.

Ese es el colegio _____.

g) Esa empresa era alemana. Mi padre trabajó en ella.

La empresa _____.



2. Completa con **que, el que, la que, los que, las que**.

a) ¿Quién es esa chica?- **La que** trabaja con Roberto.

b) ¿Qué libro estás leyendo?- _____ me prestó Antonio.

c) Mi casa es _____ está en aquella esquina.

d) ¿Cuál es tu sombrero?- _____ tiene una pluma verde.

e) ¿Quiénes son esas chicas?- Son _____ estuvieron en mi fiesta.

f) ¿Quiénes son Pepe e Yolanda?- _____ viven en el sexto piso.

g) Mis amigos son _____ llevan las bufandas rojas.

h) El reloj _____ te regalaron no tenía pilas.





Español (9º Curso) - Unidad 6 - ¿El hábito hace al monje? – Ágatha

1. Utiliza la información del video para señalar la respuesta más adecuada.

a) Ágatha se considera una:

- diseñadora de joyas
- diseñador de ropas
- diseñadora de moda

b) Ágatha empezó en los años:

- 80
- 90
- 70



c) Ágatha es:

- hija, nieta y biznieta de arquitectos
- neta y biznieta de arquitectos
- hija de arquitectos

d) Ágatha trabajó con Pepe Rubio que era:

- genial y sencillo
- genial y bastante caótico
- genial pero poco trabajador

e) Fue Carmen de la Cuadra quien le sugirió a Ágatha que:

- hicieran su primera colección
- empezaran a diseñar accesorios
- empezaran a vender su colección

f) Las primeras reacciones a la primera colección de Ágatha fueron de:

- rechazo
- sorpresa
- contentamiento

g) Para Ágatha, lo más bonito en un trabajo es:

- el propio trabajo
- el éxito que tiene
- son los emprendedores

h) Como diseñadora 'democrática', a Ágatha le gusta:

- sólo hacer ropa excéntrica que llegue a todo el mundo
- hacer ropa bonita, repetida y que llegue a todos los españoles
- hacer ropa bonita, repetida y que llegue a todo el mundo



ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
Ano Letivo 2013-2014

PLAN DE CLASE

Profesor/a orientador/a: Daniela Moreira
Profesor/a en prácticas: Rafael Nunes
Fecha: 13/05/2014

Identificación

Profesor: Rafael Nunes
Grupo: 9ºE
N.º de alumnos:30
Nivel:B1

Tema: Personalidades hispanas
Libro: Español 3
Tiempo: 90 minutos
Fecha: 13/05/2014

Sumario/Contenidos: Las personalidades hispanas: Identificación e biografías. El pretérito pluscuamperfecto: ejercicios y contraste con los otros pretéritos.

Objetivos Específicos

Léxicos: Áreas de la cultura hispánica.

Socioculturales: Identificar y reconocer los hechos de importantes personalidades hispánicas.

Gramaticales: Utilizar correctamente el Pluscuamperfecto de indicativo. Contrastar los diferentes pretéritos. Escribir tú propia biografía.

Destrezas

- Comprensión y expresión oral.
- Comprensión escrita y lectora.

Contenidos

Léxicos: Datos biográficos de importantes personalidades hispánicas.

Gramaticales: El Pluscuamperfecto de indicativo, pretéritos perfecto, indefinido e imperfecto.

Actividades / Estrategias

- Interacción: profesor-alumno / alumno-alumno.
- Análisis de imágenes y frases.
- Realización de fichas de trabajo.

Nota introductoria y contextualización de la clase

En esta clase se introduce la unidad 9 - Caras Vemos, Corazones No Sabemos. El uso de las celebridades o personalidades históricas es un recurso clásico que busca obtener la atención del grupo y transferir los significados asociados a esos personajes del ámbito del deporte o del entretenimiento, generalmente, a la cultura de un país y a los hechos de estos ciudadanos que tienen en común la lengua española.

Según Lita & Sáez (2012) *la incidencia de las personalidades hispánicas en la enseñanza es todavía más efectiva en las clases dirigidas a los alumnos porque muestran ser más permeables a la presencia y asociación de las celebridades con las áreas de donde vienen*. Esta unidad representa además una oportunidad de la utilización de materiales como artículos de periódicos, fragmentos de películas, etc...

Al nivel de la gramática, esta es la unidad en la que se enseña el Pluscuamperfecto de Indicativo y se repasan los pretéritos perfecto, indefinido e imperfecto contrastándolos. Esto es significativo porque se puede aprovechar el

contraste entre los pasados en español para practicar la estructura del texto biográfico algo que se relaciona fácilmente con los datos biográficos que acompañan cada personalidad.

Desarrollo de las actividades

Registro del sumario (5 minutos):

El Profesor escribe la lección y el sumario para que los alumnos los copien para sus cuadernos.

Actividad de contextualización del tema (10 minutos):

El profesor pregunta a los alumnos si tuviesen que elegir personalidades de su país para enseñar en una clase a alumnos extranjeros, cuales elegirían y de que áreas serían. En seguida les pregunta cuales son las personalidades o celebridades españolas que conocen.

Después de contestaren, se les pide que hagan el ejercicio 1 de las páginas ochenta y ocho y ochenta y nueve en el que tienen que relacionar imágenes, nombres y una corta descripción de cada personalidad. El profesor hace la primera parte del ejercicio con los alumnos - la identificación/conexión de los nombres con las imágenes y después pide a los alumnos que hagan la conexión con la corta descripción.

Se corrige pidiendo a los alumnos que lean la descripción y después el nombre que han puesto a cada una.

Actividad de contextualización del tema y de introducción de la unidad gramatical (15 minutos):

En seguida, se les da a los alumnos una ficha (Anexo 1) en la que se añade unas celebridades más - la mayoría de Latinoamérica - y, además de intentar adivinar cuál es la personalidad que corresponde a cada trozo de información, los alumnos tendrán que rellenar huecos. Esos huecos tienen que ver ya con los diferentes tipos de pasados que van a ser trabajados más adelante. La corrección se hace de la misma manera que en el ejercicio anterior.

Actividad de registro de contenidos gramaticales (20 minutos):

El profesor utiliza el PowerPoint (Anexo 2) para proyectar la teoría del Pretérito Pluscuamperfecto y los alumnos registran en sus cuadernos la teoría mientras el profesor añade información sobre cada diapositiva.

Actividad de consolidación de contenidos gramaticales y de vocabulario (12 minutos):

Después del registro en sus cuadernos, se practican las estructuras y reglas enseñadas utilizando los ejercicios en Anexo 3. En este caso se tendrá que llamar su atención para la utilización del verbo *haber* y no del verbo *tener* como verbo auxiliar. La corrección de este conjunto de ejercicios se hace oralmente, preguntando a los alumnos por su respuesta.

Actividad de consolidación de contenidos gramaticales y de vocabulario (12 minutos):

En este punto se llevarán los alumnos a practicar todas las estructuras de los diferentes pretéritos de acuerdo con los diferentes marcadores temporales y situaciones de utilización. Esto se hace con el ejercicio 1 de la página noventa y cinco de sus manuales en el que se mantiene el vocabulario relacionado con el cine español. La corrección se hace preguntando a los alumnos por su respuesta.

Actividad de producción escrita 15 (minutos):

Por último, se pide a los alumnos que escriban en sus cuadernos su propia biografía como se ya hubiesen pasado muchos años. Se les pide que utilicen una estructura de texto similar a la del anexo 1 y, de esta manera, que utilicen más que uno tipo de pretérito. Antes que la clase termine, se pide a los alumnos que lean algunas de sus composiciones.

Material / Recursos didácticos

- Cuaderno
- Libro
- Libro de Ejercicios
- Bolígrafo

- Lápiz
- Goma
- Pizarra
- Ordenador
- Fotocopias
- Proyector
- Hojas de trabajo

Evaluación

- Observación directa (interés, empeño, respeto por las reglas de conducta).
- Dominio de las competencias pretendidas.
- Participación en las actividades.
- Corrección de las actividades realizadas.

Bibliografía / Webgrafía

Bibliografía

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y ANAYA.
- Lita. R. & Sáez J. (2012). *Publicidad e ídolos de la juventud: una simbiosis inseparable. ¿También en Internet?* Retirado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/45/publicaciones/Revista96_10.pdf
- Morgadéz M., Moreira L. & Meira S. (2013) *Español 3 – Nivel Elemental III*. Porto Editora.

Webgrafía

-

Anexos

- Anexo 1** – Celebridades Hispánicas - Alumno
- Anexo 2** – PowerPoint - Pluscuamperfecto
- Anexo 3** – Pluscuamperfecto - Ejercicios

Unidad 9 - Caras vemos, corazones no sabemos - Más Celebridades Hispanohablantes


labor - trasladó - concedió - difusión - pantalla

Nació el 10 de agosto de 1960 en Málaga, España. En 1961, a los 19 años, se _____ a Madrid. Muy pronto comenzó a trabajar con Pedro Almodóvar, debutando en la gran _____ con la película *Laberinto de pasiones*. En 1998 protagoniza *La máscara del zorro*, junto a Anthony Hopkins. En 1999 realiza su primer trabajo como director en una película con el racismo norteamericano de fondo, *Locos en Alabama*, que fue protagonizada por su esposa Melanie. En mayo de 2004 la Academia de Las Artes y Las Ciencias Cinematográficas le _____ la Medalla de Oro en reconocimiento a su _____ y _____ de la cultura española.

viajó - estudió - capturado - encontraron - ha pasado



Nació el 14 de junio de 1928 en Rosário, Argentina. _____ Medicina, pero su militancia izquierdista le llevó a participar en la oposición contra Perón. Viajó por Perú, Ecuador, Venezuela y Guatemala, descubriendo la miseria dominante entre las masas de Iberoamérica y la presencia del imperialismo norteamericano en la región.

Fue uno de los personajes claves de la Revolución Cubana de 1959, junto a Fidel Castro. En 1966, _____ a Bolivia, animado por su idea de promover la revolución social en toda América Latina. Pero en octubre de 1967 fue _____ por el ejército boliviano, gracias a la ayuda de la CIA.

El sargento boliviano Mario Terán _____ a la historia como el hombre que le ejecutó de un disparo, el 9 de octubre de 1967. El cadáver fue trasladado a un hospital cerca de la ciudad de Vallegrande, donde fue expuesto a los medios de comunicación de todo el mundo. En 1997, se _____ sus restos, que fueron trasladados a Cuba donde volvieron a ser enterrados.



condujo - empezó - leyenda - regresaría - fue

Nació el 30 de octubre de 1960, en Buenos Aires. Argentina. Hijo de un obrero fabril, _____ a jugar al fútbol a los 9 años en un equipo infantil, Los Cebollitas. Su apodo fue "el pibe de oro". En 1980 _____ vendido a Boca Juniors y dos años más tarde al Barcelona de España. En 1984 fue contratado por el Nápoli de Italia. El mundial México 86 fue la consagración de Maradona como gran jugador y como _____ del fútbol. Él _____ a la victoria de la selección argentina contra Alemania en la final. En 1995 _____ al equipo de sus amores, Boca Juniors. El 25 de octubre de 1997 fue su último partido como profesional, en el clásico Boca-River, con la victoria de Boca Juniors por 2 goles a uno.



hizo - escribió - publicó - obtuvo - artículos

Escritor colombiano. Nació al 6 de marzo de 1928 en Arataca, Colombia. Además de novelas _____ críticas de cine e innumerables _____ periodísticos. En 1967 _____ *Cien Años de Soledad*, obra que lo _____ famoso internacionalmente. También escribió *El coronel no tiene quien le escriba* (1961), *El Otoño del Patriarca* (1975), *El Amor en los Tiempos del Cólera* (1985) y *Del Amor y Otros Demonios* (1994). _____ el Premio Nobel de Literatura en 1982.



Unidad 9 - Caras vemos, corazones no sabemos -Pretérito Pluscuamperfecto

A - Completa las frases según el modelo

Yo/hacer/tarea.

Yo he hecho la tarea.

Ella dijo que había hecho la tarea.

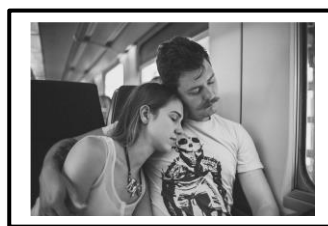
a) Ellos/correr/esta tarde.



b) Lupe/hablar/demasiado.



c) Roberto y Núria/dormir/poco.



B - Utiliza el pretérito pluscuamperfecto para rellenar los huecos y completar las frases.

1. Juan (comer) _____ mucho antes de tirarse a la piscina, por eso tuvo un corte de digestión.
2. (entrenar/nosotros) _____ duro para ganar la competición.
3. Estaban agotados porque _____ (caminar/ellos) mucho.
4. No _____ (dormir/vosotros) lo suficiente para estar en forma.
5. Ya nos _____ (vestir/nosotros) todos cuando él se levantó de la siesta.
6. Han publicado unas fotos de la luna como nunca antes la _____ (ver/nosotros).
7. Quise avisarles, pero era demasiado tarde: ya _____ (abrir/ellos) el sobre.
8. Cuando llegamos ya _____ (descubrir/vosotros) la verdad.

9. Desconocíamos lo que le _____ (hacer) cambiar de opinión.
10. No le _____ (decir/yo) la verdad.
11. Pensé que no _____ (reflexionar/tú) lo suficiente.
12. Nos dijeron que la película no les _____ (gustar) nada.
13. Antes de cumplir veinte años ya _____ (ganar) dos veces el premio de mejor jugador.

Ano Letivo 2013-2014

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Ciclo De Cine en Español

Fecha	Actividad	Objetivos	Lugar	Recursos / Materiales	Participan tes
<u>Entre el 28 de abril y 2 de mayo de 2014</u>	CICLO DE CINE EN LENGUA ESPAÑOLA Esta actividad consiste en rodar, en la biblioteca de la escuela, una serie de películas en lengua española dirigidas a los grupos que tengan español. El programa del Ciclo será fijado en un lugar visible y divulgado por todos los grupos, de manera a que, los alumnos que quieran asistir a las películas, sepan la fecha en la que se presentará. Las películas serán las siguientes:	Desarrollar la comprensión auditiva; Estimular el estudio de la lengua y de la cultura española; Ampliar los conocimientos socioculturales y lingüísticos.	La biblioteca de la escuela	Ordenador con lector de DVDs; Proyector; Sillas; DVDs con las películas.	Todos los grupos que tengan la asignatura de Español (7.º, 8.º y 9.º años)

--	--	--	--	--	--

ANEXOS
Anexo 1 – Programa del Ciclo de Cine en Español



Ano Letivo 2013-2014

CICLO DE CINE EN ESPAÑOL

5, 6 y 7 de mayo de 2014

Biblioteca

PROGRAMA

Lunes (2.ª-feira) - 5 de mayo de 2014

10h:00m – *Mar Adentro* (2004) – Alejandro Amenábar

12h:00m – *El Caballero Don Quijote* (2002) – Manuel Gutiérrez Aragón

14h:00m – *La Gran Aventura de Mortadelo y Filemón* (2003) – Javier Fesser



Martes (3.ª-feira) - 6 de mayo de 2014

10h:00m – *La Gran Familia Española* (2012) – Daniel Sánchez Alévaro

12h:00m – *Diarios de Motocicleta* (2004) – Walter Salles

14h:00m – *Manolito Gafotas* (1999) – Miguel Albaladejo



Miércoles (4.ª-feira) - 7 de mayo de 2014

10h:00m – *Los Lunes al Sol* (2002) – Fernando León de Aranda

12h:00m – *Camino* (2008) – Javier Fesser

14h:00m – *La Lengua de las Mariposas* (1999) – José Luis Cuerda/Juan Cruz.



 ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS 402606	ESPAÑOL 1 2013 / 2014 PRUEBA DE EVALUACIÓN	
Nombre: _____ Nº: _____ Clase: _____ Calificación _____		
Fecha: _____ E. Educación _____ Firma de la profesora: _____		

GRUPO I - Comprensión escrita

Lee el texto:

¿Qué es la dieta mediterránea?

Según demuestra la ciencia moderna, algunos países mediterráneos, especialmente España, Italia, Francia, Grecia y Portugal, han conseguido, a través de los siglos, uno de los modelos alimentarios más saludables.

Los beneficios que se le atribuyen a esta dieta se apoyan en varios estudios realizados en los últimos años que han demostrado que en estos países hay menos casos de problemas cardiovasculares. Las causas parecen estar

en el mayor consumo de pescado, de aceite de oliva y de vino, aunque este debe beberse en pequeñas cantidades.



Los ingredientes de esta dieta son: pasta y arroz, verduras, legumbres, frutos secos, abundante fruta, poca carne roja, mucho pescado y pan (mejor si es integral). Además,

se usa el aceite de oliva para cocinar, así los platos, además de ricos, ¡son muy sanos!

Otra característica de la dieta mediterránea es el arte de cocinar estos alimentos. La forma de preparar los platos y de condimentarlos con especias como el ajo, el perejil, el orégano y algo de pimienta realza su sabor y olor y, además, mejora su digestión. Por supuesto, además de comer platos saludables, es bueno hacer un poco de ejercicio de manera regular: así nos mantenemos en forma, fuertes y sanos.

www.projetodesafios.com

1. Di si son verdaderas (V) o falsas (F) las afirmaciones siguientes.

- 1.1 Los países mediterráneos tienen una dieta reciente. _____
- 1.2 La dieta mediterránea previene problemas del corazón. _____
- 1.3 No hay, en este tipo de dieta, mucha fruta. _____
- 1.4 Uno de los secretos es la utilización del aceite para cocinar la comida. _____
- 1.5 Hay que combinar este tipo de dieta con mucho ejercicio físico para que resulte. _____

2. Contesta a las siguientes preguntas:

2.1 ¿En que se apoyan los beneficios que se atribuyen a esta dieta?

2.2 ¿Cuál es, según el texto, el mejor tipo de pan para comer?

2.3 ¿Qué se utiliza para condimentar los alimentos de la dieta mediterránea?

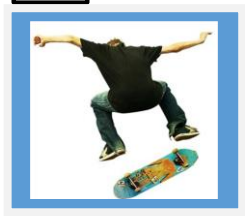
GRUPO II - Gramática y Vocabulario

1. Mira con atención los siguientes dibujos

1.1 Completa las frases con los verbos del recuadro utilizando el verbo **estar** + **gerundio**.

escuchar - patinar - comer - hablar - jugar

1



2



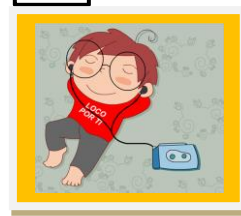
3



4



5



- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

2. Utiliza el *Pretérito Perfecto* y el vocabulario adecuado para completar las siguientes frases.

2.1 Este mes _____ (yo, comer) muchos _____.

2.2 Este año _____ (vosotros, comprar) _____.

2.3 Hoy _____ (ella, despertarse) y solo _____ (comer) un _____.

2.4 Últimamente _____ (ellos, salir) demasiadas veces con sus compañeros.

2.5 Esta semana _____ (nosotros, no beber) _____.

3. Utiliza los *demonstrativos* adecuados para completar las frases.

3.1 Quiero comprarme _____ vaqueros de aquí.

3.2 Ellos prefieren _____ camisetas de allí.

3.3 ¿Vamos a comprar _____ pulseras de ahí?



3.4 ¿Cuánto cuestan _____ zapatos de allí?

3.5 Prefiero probarme _____ gorro rojo de ahí.

GRUPO III – Expresión escrita

1. Elige solo una de las dos opciones siguientes y escribe no menos de 50 palabras.

- a) Crea un diálogo en una tienda eligiendo el tipo de tienda, el producto y la conversación con un/a dependiente/a.
- b) Crea un diálogo en un restaurante eligiendo cada comida, los personajes y la conversación con el/camarero/a.
- c) Escribe sobre las actividades que te más gustan y también sobre las que no te gustan.

 ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS 402606	ESPAÑOL 2 2013 / 2014 PRUEBA DE EVALUACIÓN ORAL	
Nombre: _____ N°: _____ Clase: _____ Calificación _____ Fecha: _____ E. Educación _____ Firma de la profesora: _____		

GRUPO I - Comprensión auditiva

1. Vas a escuchar un texto sobre las actividades de ocio en España, más específicamente en Barcelona.

Utiliza la información para rellenar las siguientes frases:

- A muchas personas les gusta mucho ir a un _____ en su _____.
- Allí pueden ir de compras, comer, _____ o tomar algo.
- Si hace buen tiempo, la gente _____ y hace _____.
- Es domingo, hace sol y no _____.
- Barcelona tiene _____ y cuando hace buen tiempo la gente _____ allí.
- Es una buena idea _____.
- La gente está _____ en la arena porque hace buen tiempo.
- Hay una mujer que se está _____.
- Por la tarde puedes ir al cine, _____ o hacer otras cosas.
- Los amigos y las familias se sientan en las terrazas de los _____ para tomar algo.
- Los niños pequeños juegan y _____ en los parques.

Otra cosa que se puede hacer es ir al _____ y estar allí.





Nombre: _____ N°: _____ Clase: _____ Calificación _____

Fecha: _____ E. Educación _____ Firma de la profesora: _____

GRUPO I – Comprensión Auditiva

1. Vas a escuchar una llamada telefónica entre dos amigos. Elena va a viajar a Madrid y le pide a Juan algunas informaciones útiles para su viaje. Escucha la conversación y completa el diálogo con las palabras o expresiones que faltan.

JUAN: ¿Dígame?

ELENA: ¡Hola, Juan, soy Elena! ¿Qué tal? Mira, necesito tu ayuda. Mi marido y yo pensamos pasar el fin de semana en Madrid y quiero saber qué podemos visitar, dónde podemos comer...

JUAN: Sí, sí, claro. Ya sabes que Madrid es una ciudad

1 _____, 2 _____ y con muchas posibilidades. Hay muchos 3 _____, 4 _____ y también 5 _____ para pasear.

ELENA: ¿Qué museos nos aconsejas visitar?

JUAN: Pues yo creo que los dos museos más importantes son el Museo del Prado y el Museo 6 _____.

En el Museo del Prado hay obras de todos los pintores clásicos españoles y en el Museo 7 _____ las obras son más modernas. Los dos museos están abiertos de 10 a 6 de la tarde. ¡Ah! Y los domingos por la tarde, los museos son gratis.

ELENA: ¡Qué bien! Oye ¿y para comer?

JUAN: Bueno, cerca de los museos hay 8 _____ de comida típica española pero son un poco caros. También puedes comer en el restaurante dentro del 9 _____, es muy cómodo.

ELENA: ¡Ah, vale! ¿Y dónde podemos ir de compras?

JUAN: En el centro, al lado de la 10 _____, hay tiendas de libros, música, ropa y todo tipo de regalos. Se puede comprar de todo.

ELENA: Bueno, muchas gracias, Juan. Ya te contaremos qué tal...

JUAN: Sí, claro y, si necesitas más información, llámame. ¡Ah! Y recuerda que en Madrid siempre hace mucho frío en invierno.



España en el camino de cambio (una visión de un estudiante extranjero en España)

Daniel Stemler

Hoy en día, cuando España está experimentando una crisis económica y social, cuando muchos jóvenes españoles viven sin futuro y sin planes claros, la vida en España, tanto de los extranjeros que residen aquí como de los españoles, es desafiante, pero también interesante.

Queda menos de un mes para las próximas elecciones europeas y en España hay mucho que decidir, mucho para elegir y seguro que en estas elecciones la decisión de los jóvenes será más importante que nunca.

Los problemas educativos, de empleo y generalmente las consecuencias de la crisis, pueden incitar a los jóvenes a tomar decisiones más directas y construir un país más dinámico. "Nunca habíamos visto una crisis como esta". Con esta frase empezó su intervención el eurodiputado Juan Fernando López Aguilar, del PSOE, en el debate de EFE Fórum. Señaló que "nos hace falta una Europa que sea leal a su modelo social" y resaltó que "falta liderazgo, valentía, coraje y visión en la Unión Europea".

Junto a los problemas económicos, la educación puede ser la principal víctima de la crisis, no sólo en el caso de los estudiantes españoles, sino también para los estudiantes internacionales y para las universidades españolas, que pueden perder su liderazgo, su popularidad y, sobre todo, apoyos.

Los estudiantes españoles son de los más activos en Europa, en la vida estudiantil, en la movilidad y la internacionalización, lo que es muy

importante para crear una sociedad más preparada y más viajada. Como dijo Pilar del Castillo, eurodiputada del Partido Popular, en el debate EFE Fórum, "la educación es el recurso de la movilidad social".

Además de la educación, el otro gran problema hoy en día en España es el desempleo juvenil. Y la inmigración, problema este que en el sur del continente es una cuestión esencial no sólo para España, sino para toda Europa. Con la situación tan difícil que hay en los países africanos, España y la UE tienen que tratar los inmigrantes como humanos, no como enemigos.

"Cien africanos no es una invasión sino una realidad que se puede gestionar", dijo López Aguilar, quien añadió que "la inmigración tiene que ser gestionada de otra manera desde la Unión Europea".

En el caso del desempleo el eurodiputado socialista afirmó que el problema principal en toda Europa y principalmente en España es el "empleo sin protección y sin garantías".

España lucha en varios frentes para mejorar la situación actual y en esta lucha el país necesita jóvenes comprometidos para hacer un país que sea mejor en todos los sentidos. "Me parece que es fundamental ser realistas pero también optimistas", dijo Pilar del Castillo, y señaló que tenemos que "valorar qué es lo mejor y qué se está haciendo en Europa por el empleo y por la economía, sin prejuicios".



2.1. Elige la opción correcta.

a) Actualmente España ...

1. se encuentra en una situación económica estable
2. vive una crisis económica
3. se está desarrollando económicamente

b) Los jóvenes españoles...

1. buscan trabajo en Europa
2. cuentan con la ayuda de la Unión Europea para conseguir trabajo
3. tendrán que votar en las elecciones europeas

c) La educación...

1. es una preocupación de los jóvenes españoles

2. también es afectada por la crisis
3. es la prioridad del gobierno español

d) Es importante para una sociedad más preparada...

1. que termine la crisis económica
2. que vengan más jóvenes a estudiar en España
3. que los jóvenes españoles puedan viajar y estudiar en otros países de Europa

e) La inmigración juvenil...

1. es motivada por la crisis
2. es un problema social que está disminuyendo
3. no es un problema solo en España, sino que en Europa.

In <http://www.euroefe.efe.com/>

2.1. Contesta a las preguntas con información del texto.

a) ¿Qué puede incitar a los jóvenes a intentar construir un país más dinámico?

b) ¿Qué problemas podrán tener las universidades españolas en consecuencia de la crisis económica?

c) ¿Según Pilar del Castillo que puede garantizar la educación?

d) ¿Qué piensa López Aguilar sobre la emigración de africanos?

e) ¿Qué tipo de empleo más preocupa el eurodiputado?

GRUPO III – Vocabulario

3.1. Identifica la profesión a través de la información de cada frase.

1) Trabaja en un juzgado, defendiendo los acusados en un juicio. Es una _____.

2) Trabaja en un restaurante y atiende las mesas y les sirve comida a los clientes. Es una _____.

3) Corta, peina o seca el pelo de sus clientes. Es un _____.

4) Encargada de atender a los pasajeros a bordo de un avión proporcionando informaciones y ayuda. Es una _____.

5) Repara de las conducciones de agua así como de otros servicios sanitarios. Es un _____.

3.2. Identifica los siguientes símbolos urbanos. Escribe, en cada imagen, a qué lugar corresponde.

				
a. _____	b. _____	c. _____	d. _____	e. _____

GRUPO IV - Gramática

4.1. Convierte las siguientes frases en discurso directo al discurso indirecto.

1. Pedro: "Me siento fatal cuando estudio más de ocho horas."

2. Lola: "¡Estoy aburrida porque hoy tengo examen!"

3. Ángel -> José: "¿Tu padre es el director de esta empresa?"

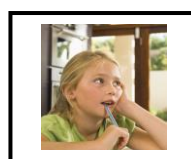
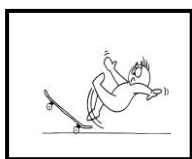
4. Núria: "Mañana voy a hablar con mi jefe sobre mi sueldo."

5. Carmen -> Javi: "Aquí están los apuntes."

4.2. Completa las frases con los verbos del recuadro utilizando las imágenes y e el gerundio.

(Ejemplo: Yo estoy escribiendo una frase.)

jugar - leer - dormir - caer - hacer



6) _____ de su monopatín.

7) _____ en su cama.

8) _____ videojuegos.

9) _____ sus deberes.

10) _____ el periódico.

4.3. A continuación encontrarás una serie de subordinadas adverbiales. Complétalas con el nexa adecuado.

a) _____ quieres saber todo sobre la Madrid, cómprate un billete de avión y viaja a España.

b) _____ la ciudad estaba rodeada de bosques con muchos madroños, el símbolo de Madrid es un oso comiendo madroños.

c) El "Kilómetro Cero" es el punto utilizado _____ marcar las distancias de las carreteras españolas.

