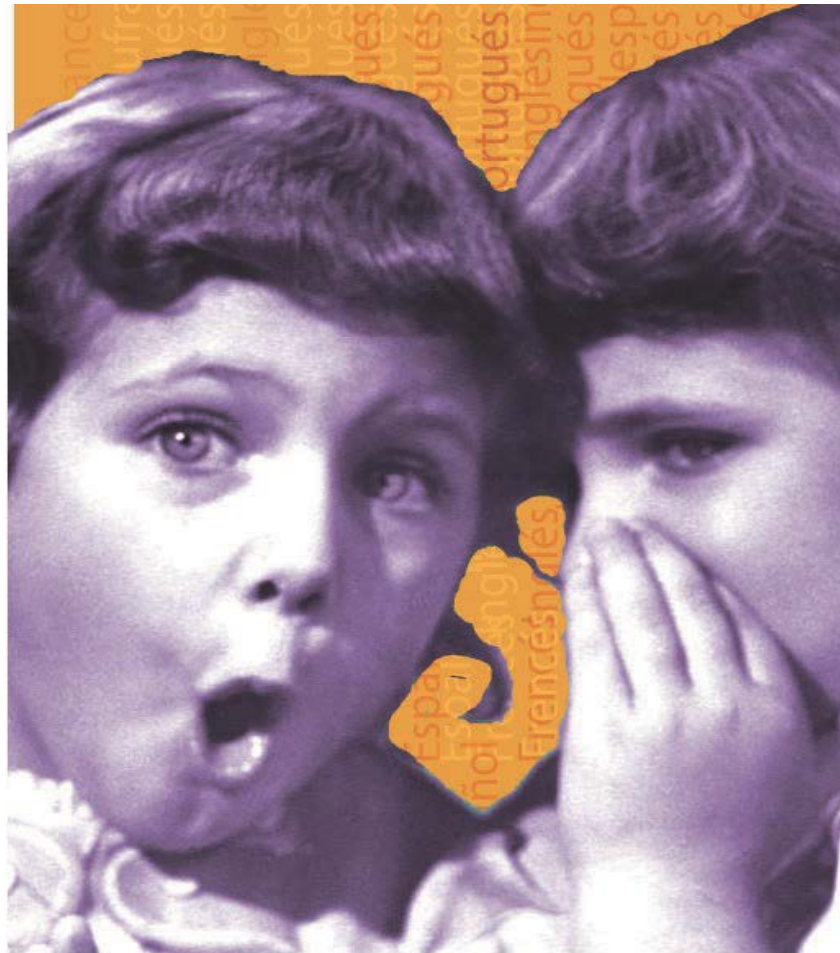


III Jornadas Internacionales



Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras

Editora Gabriela Leiton



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

ESCUELA DE
HUMANIDADES

CEPEL
CENTRO PARA EL
ESTUDIO DE LENGUAS

III Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras / Evangelina Aguirre Sotelo ... [et al.]; editado por Gabriela Delia Leiton. - 1a ed. - San Antonio de Areco: Gabriela Delia Leiton, 2016. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-42-1867-4

1. Fonética. 2. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 3. Didáctica. I. Aguirre Sotelo, Evangelina II. Leiton, Gabriela Delia, ed.
CDD 401

**III Jornadas Internacionales de Didáctica
de la Fonética de las Lenguas Extranjeras
(alemán, español, francés, inglés, italiano y portugués)**

Videoconferencia Inaugural: Prof. Alan Cruttenden

29 y 30 de agosto de 2014

Centro para el Estudio de Lenguas

Escuela de Humanidades

Universidad Nacional de General San Martín

Campus Miguelete - Av. 25 de Mayo y Francia - 1650 San Martín (Bs. As.) - República Argentina www.unsam.edu.ar - Tel. 54 11

4006-1500 int. 1306 - jcepel@unsam.edu.ar – direccioncepel@gmail.com

Organizan

- Centro para el Estudio de Lenguas (Escuela de Humanidades - UNSAM)
- Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Auspician

- Diplomatura y Licenciatura en Lengua Inglesa con orientación en Literatura y Cine
- Diplomatura en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera
- Diplomatura Universitaria en Pedagogía de la Fonética con orientación en Lengua Inglesa

ENFOQUE PEDAGÓGICO COMPLEMENTARIO DE LA ENSEÑANZA DE FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA

Hernández, Marisol Fernanda, valeriaarana@gmail.com

Traductora técnico-científica e Intérprete en el idioma inglés. Universidad del Museo Social Argentino. Profesora en docencia superior. Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico. Universidad Tecnológica Nacional.

Resumen

El propósito del presente trabajo es delinear la contribución que ciertos enfoques pedagógicos tales como la pedagogía teatral o la dramatización como recurso educativo, la educación holística y las teorías cognitivas del aprendizaje pueden brindarles a las clases tradicionales de Fonética y Fonología Inglesa en el nivel superior de enseñanza (profesorados, traductorados e interpretariados), aplicados a través de la ejercitación típica que comprende la formación del actor.

Esta propuesta surge ya que hemos detectado que los alumnos, en la mayoría de los casos, no pueden aplicar los contenidos planteados en la materia en el mediano y largo plazo. Suponemos que la mayor dificultad radica en que no se genera un aprendizaje significativo que les permita tener una producción oral, fluida, inteligible y precisa en otras asignaturas y/o en la vida profesional.

Sugerimos entonces enriquecer la práctica de laboratorio con práctica basada en ejercicios típicos de las clases de actuación, *readers theatre* (actuación básica basada en expresar el significado a través de textos prosódicos), ejercicios típicos que realizan los actores para aprender acentos, práctica del uso del aparato fonador e improvisaciones.

Este enfoque ha sido incorporado como contenido transversal en las clases de Fonética y Fonología Inglesa desde el año 2009 y hemos conseguido espacios extracurriculares en los que se comenzará a aplicar la propuesta. A partir de las observaciones realizadas en las clases en las que se han aplicado estas técnicas, hemos detectado, en primera instancia, que los alumnos se sienten más estimulados a continuar aprendiendo los contenidos teóricos y prácticos de la materia que, en la práctica habitual, suelen resultar tediosos. Además, hemos observado que el alumno promedio mejora considerablemente su rendimiento ya que así lo reportaron los colegas de otras cátedras.

Palabras clave: pedagogía teatral, nivel superior de enseñanza, inglés, fonética, fonología

ENFOQUE PEDAGÓGICO COMPLEMENTARIO DE LA ENSEÑANZA DE FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA

Introducción

La enseñanza del sistema fonológico del idioma inglés ha constituido, históricamente, un eje fundamental en la formación del docente del idioma. De esta misma forma, se entiende que el manejo correcto de la fonología de la lengua meta constituye una habilidad indiscutida y esencial que todo profesional del idioma debería poseer y dominar.

Aunque la forma de enseñanza de los contenidos planteados en esta asignatura varía de acuerdo con las actividades que deberá desarrollar cada futuro profesional, en la mayoría de los casos, la ejercitación planteada no dista en gran medida entre carrera y carrera y no ha cambiado significativamente con el paso del tiempo.

Creemos, sin embargo, que la metodología habitual de enseñanza que ha dado resultados positivos a muchas generaciones de actuales profesionales, desafortunadamente, hoy en día, carece de cierto abordaje pedagógico que les permita a los alumnos lograr los objetivos planteados en la materia no solo en el corto plazo, sino en el mediano (en el resto de las asignaturas) y en el largo plazo (en la vida profesional).

A partir de esta necesidad, comenzamos a pensar cómo podríamos complementar las clases de Fonética y Fonología en la lengua extranjera (en nuestro caso el inglés) para lograr que los contenidos planteados quedaran plasmados en una **producción oral inteligible, fluida y natural**. A partir de esta inquietud y de nuestra pasión por la actuación, comenzamos a leer material típico que se utiliza en las clases de teatro y ejercicios de *accent reduction*¹ para delinear ejercitación que, adaptada, pudiera servirnos para crear un “inventario” de posibles ejercicios que se aplicaran en un espacio curricular o extracurricular y complementaran así nuestras clases.

Asimismo, comenzamos a consultar material bibliográfico basado en la pedagogía teatral y es el propósito del presente trabajo delinear brevemente los fundamentos principales de **la dramatización como recurso educativo, la educación holística y las teorías**

¹ [It's a] term often used to describe the process of modifying a non-prestige dialect or accent, or changing a foreign language accent toward a perceived standard, mainstream, or prestige dialect. (MEIR, en línea). Ese un término utilizado frecuentemente para describir el proceso de modificación de un dialecto o acento sin prestigio, o de un acento de una lengua extranjera a un estándar observado, una corriente o un dialecto con prestigio. (La traducción es de la autora)

cognitivas del aprendizaje (especialmente las teorías presentadas por Vygotsky y Ausubel) y reflexionar sobre la contribución que los mismos pueden hacer al desarrollo y a la consolidación del material teórico y práctico de la materia Fonética y Fonología (en inglés), es decir, a la competencia oral comunicativa de un futuro profesional de la lengua inglesa como lengua extranjera².

Dramatización como Recurso Educativo

La dramatización como recurso educativo se basa en la utilización de la dramatización como forma de enseñanza dentro del plan de estudios. Diversos autores³ afirman que la dramatización ayuda a comprender las experiencias humanas y personales y los alumnos pueden así crear mundos imaginarios.

En esta sencilla pero prometedora definición nos basamos para comenzar a preguntarnos e indagar cómo esta corriente de pensamiento podría ser una herramienta útil para complementar clases de tal especificidad en un nivel superior del aprendizaje.

Siguiendo esta línea de trabajo, pensamos en recrear situaciones comunicativas auténticas que se relacionen con experiencias posibles que tendrá que enfrentar el futuro profesional del idioma, ya que en muchas ocasiones, la práctica habitual de laboratorio no permite que los alumnos generen “lazos/relaciones” que estimulen la “apropiación” del conocimiento.

Buscamos generar espacios comunicativos ya que entendemos que los alumnos no crecieron desde niños en un entorno en donde se hablara esta lengua meta estudiada, por lo que no se han enfrentado a situaciones comunicativas reales como sí lo han hecho en su lengua madre. Es así que Gimson (2001) entiende que el aprendizaje de otra lengua es más complejo porque ocurre, en la mayoría de los casos, después de la niñez y no surge a partir de la necesidad de comunicarse.

En este sentido, Gimson (2008:334) señala, en relación a la enseñanza de la fonética y fonología de una lengua extranjera, que:

² La propuesta aquí presentada se basa en el análisis de informantes cuya lengua materna es el español del Río de la Plata y el idioma meta es el inglés británico, variedad *RP*.

³ Se podría mencionar a KATZ (2000), LANDY (1982).

Ya que en general la pronunciación correcta de una lengua adicional es mucho más compleja de adquirir luego de la adolescencia temprana, es evidente que la situación ideal es enseñar pronunciación lo antes posible [en el proceso de aprendizaje de la lengua adicional].⁴

Sin embargo, en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, en Argentina, no se pone un énfasis tan importante en la pronunciación del idioma como sí en los aspectos gramaticales. Estas deficiencias quedan plasmadas en la producción oral de los ingresantes a las diferentes carreras de idioma. Es por eso que con el objeto de superar los obstáculos que impiden o dificultan el aprendizaje de un sistema fonológico que, en la mayor parte de los casos, sólo comienza a enseñarse cuando se ingresa a una carrera de grado en el idioma, la dramatización dentro del contexto educativo (de forma curricular o extraprogramática) propone generar un ambiente de aprendizaje estimulante en el que se apliquen ejercicios para el entrenamiento de la voz, la fluidez y la producción oral.⁵

En una primera instancia, los ejercicios de entrenamiento de la voz preparan a los alumnos para explorar, conocer y comprender cómo utilizar su voz y el aparato fonador en su totalidad en la producción oral en la lengua meta. En relación a los ejercicios para el entrenamiento de la fluidez, se trabaja con actividades de improvisaciones y *role-play*, entre otras. Las improvisaciones ayudan a fomentar la confianza cuando se produce un mensaje oral en la lengua meta y eso ayuda a derribar las barreras de inhibición o renuencia que suelen tener los alumnos cuando llegan a un nivel de aprendizaje superior del idioma y, prácticamente, nunca han estudiado los aspectos segmentales y suprasegmentales del mismo. Por su parte, los ejercicios de *role-play* (en los que cada participante tiene un rol asignado y la comunicación se desarrolla en un contexto planteado) preparan a los alumnos para interactuar en ámbitos comunicativos, cotidianos y profesionales, en la lengua extranjera de acuerdo con el contexto social y cultural. Los alumnos experimentan las posibilidades de proyectarse en situaciones comunicativas específicas desde el punto de vista social, lingüístico, emocional y cultural. Coincidimos con Heathcote (1984:49) en que:

⁴ *Since it is generally the case that the correct pronunciation of an additional language becomes increasingly difficult to acquire after early adolescence, it is obvious that ideally it is desirable to teach pronunciation as soon as possible.* (La traducción es de la autora).

⁵ Para acceder a un compilación de posible ejercitación para complementar las clases de Fonética y Fonología Inglesa, ver HERNÁNDEZ (2013) *Aprendizaje dinámico y significativo de Fonética y Fonología*. Conceptos UMSA, n° 489, 77-87.

*Una definición amplia de la dramatización como recurso educativo es el “role-taking”, ya sea porque sirve para comprender una situación social de forma más acabada o para experimentar de forma imaginaria, a través de la identificación, en situaciones sociales. La actividad dramática es el resultado directo de la habilidad de “role-play”, es decir, de querer saber qué se siente estar en el lugar del otro.*⁶

Finalmente, los ejercicios de producción oral ponen en práctica los conocimientos aprendidos en la materia de forma curricular: transcripción amplia, transcripción estrecha y prosodia. Aquí se ponen en juego todos los aspectos del discurso oral a partir de ejercicios de *readers theatre*⁷, ejercicios de *accent-reduction*⁸ e informes periodísticos. Estos ejercicios combinarán el contenido planteado en la materia y el abordaje propuesto en la dramatización como recurso educativo.

Por todas estas razones, entendemos que este enfoque puede enriquecer, junto con otros, las clases de Fonética y Fonología Inglesa ya que fomenta un ambiente cooperativo de trabajo en el cual los alumnos aplican los conocimientos teóricos y prácticos aprendidos en la materia en posibles contextos lingüísticos que vivirán como profesionales del idioma. En este punto, coincidimos con García-Huidobro (1997:17) en que: *“el docente introduce la metodología en el ramo donde considere necesario y aportador el juego dramático para apoyar la materia, buscando activar y volver más ameno el proceso de aprendizaje de sus educandos.”*

Por último queremos recalcar que la práctica propuesta les permite a los alumnos apropiarse del conocimiento ya que pueden comprender cómo un nativo de la lengua meta accionaría (desde el lenguaje verbal y no verbal) en diversas situaciones. Este entendimiento es beneficioso porque los alumnos comprenden los conceptos aprendidos en la materia desde otra perspectiva sin tener la necesidad constante de recurrir a la transferencia negativa del sistema fonológico de su lengua madre.

⁶ “A broad definition of educational drama is “role-taking”, either to understand a social situation more thoroughly or to experience imaginatively via identification in social situations. Dramatic activity is the direct result of the ability to role-play—to want to know how it feels to be in someone else’s shoes.” (La traducción es de la autora).

⁷ Es un enfoque integrador que combina todas las habilidades de la lengua estudiada a través de la lectura e interpretación de guiones.

⁸ Ver MEIER en www.paulmeier.com

Educación Holística

Brian Way, cuyo libro *Development through Drama* ha marcado un hito en la dramatización como recurso educativo, se centra en la persona como sujeto integral.⁹ A respecto del tema, señala: “*La educación tiene que ver con los individuos, la actuación tiene que ver con las particularidades de los individuos, con eso que hace única a la esencia humana de cada ser*”. (1967:3)¹⁰

Es por eso que la práctica pedagógica desde una perspectiva holística difiere del concepto central de la educación mecanicista y entiende al aprendizaje como:

...un proceso que implica muchos niveles de la conciencia humana como el afectivo, físico, social y espiritual, rebasando por completo lo puramente cognitivo o memorístico. Aprender se convierte en un proceso creativo y artístico; aprender a aprender es el propósito de la educación para el siglo XXI. (Gallegos, 1999:39)

A partir de esta visión entendemos que podríamos comprender en profundidad a los alumnos del nivel superior del aprendizaje, ya que, tradicionalmente, se los entiende como sujetos adultos e independientes que, por su situación, no necesitan recomprender constantemente las particularidades del proceso del aprendizaje según los desafíos que se les presenten.

Si lo analizamos dentro de la carrera de grado de idioma, y en particular nuestra especialidad, los alumnos se enfrentan a contenidos, que a diferencia de otras áreas del idioma, raramente han abordado con anterioridad. A partir de esta situación, hemos detectado que el proceso de aprendizaje de los contenidos no solo se dificulta por la especificidad de la materia o por la falta de conocimiento previo, sino también por las barreras de inhibición, ya que los alumnos comenten errores que se han fosilizado con el tiempo y sienten vergüenza al ser corregidos, o por las barreras de renuencia, ya que los alumnos entienden que no tienen que ser corregidos porque consideran que son hablantes bilingües, aunque posean las habilidades comunicativas generales y no las profesionales.

Sin embargo, si la concepción del aprendizaje se entiende desde la visión de la educación holística, se pueden abordar estas renuencias sin arriesgar el valor académico de la

⁹ Otros autores, tales como WARD (1967) y SLADE (1995) hacen énfasis en el desarrollo de la persona como sujeto integral.

¹⁰ “*Education is concerned with individuals; drama is concerned with the individuality of individuals, with the uniqueness of each human essence*” (La traducción es de la autora)

materia, dado que ciertos principios de la educación holística proponen: la educación para el desarrollo humano, el papel central de la experiencia y la educación para ser ciudadanos globales, entre otros.¹¹

Teoría del Aprendizaje Social y Teoría del Aprendizaje Significativo

Con el objeto de fundamentar el enfoque delineado en el presente trabajo, es nuestra intención reflexionar también sobre lo que Juan Ignacio Pozo (1996) señala como los “diez mandamientos para el aprendizaje”:

1. *Partirás de sus intereses y motivos;*
2. *Partirás de los conocimientos previos de los aprendices con la intención de cambiarlos;*
3. *Dosificarás la cantidad de información nueva presentada en cada tarea;*
4. *Harás que condensen y automaticen los conocimientos básicos que sean necesarios para futuros aprendizajes;*
5. *Diversificarás las tareas y los escenarios de aprendizaje de un mismo contenido;*
6. *Diseñarás las situaciones de aprendizaje en función a los contextos y las tareas en las que los aprendices deben recuperar lo aprendido;*
7. *Organizarás y conectarás lo más posible unos aprendizajes con otros, de forma que el aprendiz perciba las relaciones explícitas entre ellos;*
8. *Promoverás la reflexión sobre sus conocimientos, ayudándolos a generar y resolver los conflictos cognitivos que se les planteen;*
9. *Plantearás problemas de aprendizaje o tareas abiertas y fomentarás la cooperación de los aprendices para su resolución;*
10. *Instruirás a los aprendices en la planificación y organización de su propio aprendizaje utilizando las estrategias adecuadas.*

El poder reflexionar sobre estas diez pautas esenciales nos brinda, como docentes, la capacidad de modificar o reacondicionar nuestras formas de enseñanza y comprender que el docente debe actuar como guía en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

A partir de esta reflexión, se desprenden las teorías cognitivas del aprendizaje que también nos dan la posibilidad de pensar por qué se olvida lo aprendido, tal como sucede, en gran medida, con los contenidos de Fonética y Fonología Inglesa.

En nuestro caso, nos focalizaremos en la teoría del aprendizaje social y la teoría del aprendizaje significativo. En el primer caso, Vygotsky (1986) señala que:

¹¹ Ver GALLEGOS (1999).

“el conocimiento se construye por medio de las operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social.”

Y agrega:

El conocimiento, en general, se adquiere desde el exterior, en relaciones interpersonales, para luego interiorizarse [...] Así pues, el aprendizaje es una internalización progresiva de los instrumentos mediatizadores, herramientas y signos que producirán luego procesos de desarrollo interno.

Es por esto que entendemos que los signos, tales como el lenguaje o la lectoescritura, se podrán internalizar de forma más efectiva si los alumnos los aprenden en un ambiente contextualizado, interactivo e “imitador” de un contexto real que se puede procurar a través de las propuestas pedagógicas planteadas en el presente trabajo. Estos enfoques coinciden también en que los alumnos sean miembros activos de su aprendizaje, conscientes de que el proceso de aprendizaje será exitoso si participan activamente del mismo. Este ambiente propicio que recrea los contextos lingüísticos que un profesional del idioma vivirá les permitirá a los alumnos estar en contacto con el idioma a partir de una situación que imita ser real. El objetivo es evitar lo que pareciera ser una situación inherente al aprendizaje de una lengua extranjera sea cual sea el propósito de aprenderla.

[...] en casi todos los casos él o ella [aprendiz] procurará aprender inglés de una forma artificial, es decir, muy diferente de la forma natural en la que adquirió su lengua madre, con una exposición constante a la lengua de su entorno familiar y con una fuerte motivación (instintiva) por aprender un medio de comunicación verbal eficiente.¹² (GIMSON, 2008:333)

En relación a estas diferencias entre la adquisición de la lengua madre y el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés), aunque hay evidencia empírica de que la entonación de la lengua materna se adquiere luego que las palabras, los niños ya en los primeros estadios del aprendizaje de su lengua materna oral, “...muestran frecuentemente un grado considerable de imitación de los patrones de tonos de los adultos”¹³ (CRUTTENDEN, 1986:172). Lo que es aún más sorprendente, el niño puede realizar variaciones en la ubicación del núcleo en una edad muy temprana. A propósito, Cruttenden (1986:173)

¹² “...in nearly all cases he or she will be seeking to learn English in an artificial fashion, i.e. very differently from the natural way in which the mother tongue was acquired, with constant exposure to the language of the family environment and with strong (instinctive) motivation to learn an efficient verbal means of communication.” (La traducción es de la autora)

¹³ “... often show considerable mimicry of adult pitch patterns”. (La traducción es de la autora).

señala que *“una vez que el niño logra producir oraciones de dos palabras, puede entonces variar la ubicación del núcleo”*.¹⁴

Estos datos fácticos sobre la adquisición de los aspectos prosódicos de lengua materna, más allá de las particularidades de cada una de ellas, arrojan luz sobre las dificultades, aquí planteadas, que enfrentan los alumnos de nivel superior cuando, sin la motivación del entorno, comienzan un lento proceso de reestructuración de los segmentos y la prosodia de la lengua extranjera.

De aquí la necesidad de reflexionar, en primera instancia, sobre la visión de Vygotsky y comprender cómo la internalización de los contenidos, propuesta por la estimulación social del entorno, se puede dar, por ejemplo, a través del juego: ejercicios teatrales aplicados, en nuestro caso. Y en segunda instancia, sobre lo que propone Ausubel (1983:48) en su teoría del aprendizaje significativo.

El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento, sobre una base no arbitraria.

Al analizar nuestra problemática a partir de este postulado, podemos detectar ciertos factores que impiden un aprendizaje significativo. Los alumnos, en muchos casos, no logran relacionar de forma sustancial el contenido de la materia con la producción oral en su totalidad. Es así como los alumnos logran producir, por ejemplo, patrones de entonación cuando leen, pero no cuando hablan de forma (semi) espontánea. En muchos casos, los alumnos no logran establecer relaciones lógicas con su estructura cognoscitiva (ideas/conocimientos previos). ¿Será porque la ejercitación así lo plantea o, quizás, porque lograron comunicarse, hasta ahora, aún con ciertas falencias en los aspectos segmentales y suprasegmentales de la lengua meta? Y, por último, ¿se reflexiona con los alumnos sobre por qué el material estudiado debe ser significativo para ellos? O mejor dicho, ¿debemos manifestar como docentes, de forma explícita, que se debe crear dicho “lazo” entre los contenidos y los alumnos?

¹⁴ *“Once a child has developed two-word sentences, he can then vary the nucleus placement.”*
(La traducción es de la autora).

Claramente, se detectan, a través de la experiencia docente, diversos impedimentos que interfieren con la teoría de aprendizaje significativo. Y convencidos de que buscamos que nuestros alumnos realmente puedan incorporar los contenidos de la materia como habilidad transversal en la carrera y en la vida profesional, nos planteamos entonces, ¿estaremos utilizando el enfoque pedagógico indicado para las crecientes y cambiantes necesidades de nuestros alumnos?

Conclusiones

El propósito del trabajo es fundamentar, desde **los enfoques pedagógicos**, la razón por la cual entendemos, y comprobamos a través de la aplicación transversal dentro del planeamiento curricular, que los ejercicios de actuación aplicados, de entrenamiento de la voz, de caldeamiento del aparato fonador, de *accent reduction* y de improvisación y teatro leído pueden generar espacios enriquecedores para complementar las clases de Fonética y Fonología Inglesa, a nivel superior, y procurar lograr **un aprendizaje significativo** de los contenidos planteados en la materia, que se vea plasmado en el mediano y largo plazo.

Hemos reflexionado sobre cómo **la educación holística y las teorías cognitivas del aprendizaje** nos asisten para comprender cómo los docentes deberíamos “mirar” a los alumnos y cómo dicha mirada los posiciona en un ámbito en el que la repetición descontextualizada y el estudio memorístico ya no tienen espacio.

A partir de la necesidad entonces de crear un nuevo marco donde el desarrollo del aprendizaje sea una actividad social, un intercambio constante (docente-alumno, alumno-docente, alumno-alumno), un espacio para el error, un ámbito que reubica a los alumnos como seres que tienen una cosmovisión diferente por el mero hecho de hablar otra lengua, recurrimos a **la dramatización como recurso educativo**. Esta valiosa herramienta que da muchísimos resultados en el aprendizaje de una lengua extranjera pero que, en la generalidad, está aplicada solo a efectos de enseñar el idioma como herramienta comunicativa y no a nivel profesional. Entendemos que este enfoque es aplicable, con las modificaciones necesarias, al nivel superior de aprendizaje, y valiéndose de los contenidos planteados en la materia Fonética y Fonología Inglesa puede generar espacios muy interesantes en los que se aplique, se practique y se naturalice el habla profesional de una lengua extranjera.

REFERENCIAS

- Ausubel, Novak, Hanesian,** 1983. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.
- Cornwell, L.** *What is readers theater?* [en línea]. [Consulta: 11 de junio de 2014]. <http://www.scholastic.com/librarians/programs/whatisrt.htm>
- Cruttenden, A.** (1986). *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diaz, L; Manterota, C.** *Planeamiento, Conducción y Evaluación del Aprendizaje (Cuadernillo)*. Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico, Universidad Tecnológica Nacional.
- Gallegos, R.** (1999). *Educación Holística: Pedagogía del Amor Universal*. Méjico: Pax México.
- Garcia-Huidobro, V.** (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Santiago de Chile: Los Andes.
- Gimson, A.C.** (2001). *Gimson's Pronunciation Practice. Sixth Edition*. Londres: Arnold, A member of Hodder Headline Group.
——— (2008). *Gimson's Pronunciation of English. Seventh Edition. Revised by Alan Cruttenden*. Londres: Hodder Education.
- Hausfather, S.** (1996). *Lev Vygotsky and Schooling: Creating a Social Context for Learning* [en línea]. <http://blogs.maryville.edu/shausfather/vita/vygotsky/> [Consulta: 17 de abril de 2014].
- Heathcote, D.** (1980). *Drama in Context*. Aberdeen: National Association for Teaching English.
——— (1967). *Improvisation in L. Johnson and C.O'Neill* (1984). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Londres: Hutchinson.
- Ioup, G; Weinberger, S.** (1987). *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Katz, S.** (2000). *Drama and Therapy in Education. The Double Mirror*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Toronto.
- Landy, R.J.** (1982). *Handbook of Educational Drama and Theatre*. Londres: Greenwood Press.
- Meier, P.** *Paul Meier Dialect Services. Accents and dialects for stage and screen* [en línea]. <http://www.paulmeier.com/> [Consulta: 9 de mayo de 2014].
———. *Glossary* [en línea]. <http://www.paulmeier.com/glossary.pdf> [Consulta: 5 de junio de 2014].
- Pozzo, J.** (1996). *Aprendices y maestros*. Capítulo 13: "Los diez mandamientos del aprendizaje." Madrid: Alianza Editorial.

Slade, P. (1995). *Child Play: Its importance for Human Development*. Londres: J. Kingsley Publishers.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

Ward, W. (1957). *Playmaking for Children*. Nueva York: Appleton.

Way, B. (1967). *Development though Drama*

.