

**TESIS DOCTORAL ELABORADA EN RÉGIMEN DE COTUTELA ENTRE
LA UNIVERSIDAD DE GRANADA Y LA UNIVERSIDAD MARIA CURIE-
SKŁODOWSKA DE LUBLIN**



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**



PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE GRANADA
Didáctica de la Lengua y la Literatura
WYDZIAŁ HUMANISTYCZNY UNIwersYTETU MARIi CURIE-SKŁODOWSKIEJ W
LUBLINIE
Instytut Neofilologii, Katedra Hispanistyki

**La dramatización como recurso y estrategia en el aprendizaje del
español como lengua extranjera en estudiantes universitarios
polacos**

Paulina Nowakowska

Directores:

Dr. Juan de Dios Villanueva Roa

Dr hab. Maria Falska, prof. nadzw. UMCS

Granada / Lublin, 2019

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Paulina Nowakowska
ISBN: 978-84-1117-763-4
URI: <https://hdl.handle.net/10481/80984>

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que me han apoyado durante la elaboración del presente trabajo.

En primer lugar, quiero mostrar mi gratitud a los directores de esta tesis, la Profesora Dra. Maria Falska y el Profesor Dr. Juan de Dios Villanueva Roa. A la Profesora Dra. Maria Falska, por haberme brindado la oportunidad de desempeñarme y crecer profesionalmente, por confiar en mí y apoyarme de manera personal e institucional durante todo el proceso. Al Profesor Dr. Juan de Dios Villanueva Roa – siempre dispuesto a escucharme y aclarar mis preocupaciones y dudas, por aportar sus valiosas orientaciones y sabios consejos que han facilitado y guiado el desarrollo de esta investigación, por su paciencia, dedicación, apoyo constante y fe en mi trabajo que me alentaron a seguir y superar los desafíos surgidos en el camino.

A continuación deseo agradecer al Dr. Enrique Gutiérrez Rubio, por acogerme y dirigir mi estancia en el Departamento de Lenguas Romances de la Universidad Palacký de Olomouc.

Quiero dar las gracias a mis alumnos que, con su incansable entusiasmo por aprender y colaborar, facilitaron el desarrollo de esta investigación.

Igualmente, quisiera agradecer profundamente a mi familia y a mis amigos. A mis padres por mostrarme siempre su constante apoyo y cariño. A Karolina, mi hermana, por escuchar con paciencia mis preocupaciones, por animarme en cada momento, creer en mí y apoyarme en cualquier reto que me propongo. A mis suegros por estar siempre pendientes de mí. A todos mis amigos que han permanecido junto a mí por animarme y entender mis ausencias. Por último, de manera especial, quiero expresar mi gratitud a mi marido y compañero de vida, Michał, por su infinita paciencia e inmenso apoyo que me ha dado durante estos últimos años, por creer incondicionalmente en mí, por motivarme y aliviar mi cansancio con las pequeñas sorpresas de cada día.

ÍNDICE

Índice de tablas y figuras.....	9
Resumen.....	19
Abstract.....	20
Streszczenie.....	21
INTRODUCCIÓN	22
WSTEP	26
PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
1. Justificación de la investigación.....	31
2. Teorías de aprendizaje	35
2.1. Conductismo	35
2.2. Cognitivismo	38
2.3. Constructivismo	40
2.3.1. Aprendizaje significativo, perspectiva ausubeliana	45
2.3.2. Otras perspectivas de aprendizaje significativo	49
2.3.3. Taxonomía de Bloom y sus implicaciones posteriores	51
2.3.4. Teorías neuroeducativas.....	55
2.3.4.1. Educación emocional	57
2.3.4.2. Cognición corporizada	59
3. Teorías de adquisición de lenguas extranjeras.....	62
3.1. Teorías innatistas.....	63
3.2. Teorías ambientalistas.....	65
3.3. Teorías interaccionistas.....	66
4. La didáctica y la enseñanza.....	71
4.1. La didáctica de la lengua y la literatura	75
4.2. La enseñanza del español como lengua extranjera	79
4.2.1. Las primeras corrientes metodológicas: el método de gramática-traducción, el método directo y el movimiento de reforma	80
4.2.2. Los métodos desde los años treinta hasta los sesenta: el enfoque oral, el método situacional y audiovisual y el método audiolingüístico.....	81
4.2.3. Los métodos alternativos en los EE.UU. a partir de los años sesenta.....	83
4.2.3.1. La respuesta física total.....	83
4.2.3.2. La vía silenciosa.....	84

4.2.3.3.	El enfoque natural	85
4.2.3.4.	La sugestopedia.....	85
4.2.3.5.	El aprendizaje comunitario	86
4.2.3.6.	El lenguaje integral	86
4.2.4.	El enfoque comunicativo.....	87
4.2.5.	El aprendizaje basado en tareas.....	92
4.2.6.	El aprendizaje intercultural	95
4.2.7.	El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras.....	101
4.2.8.	Marco común europeo de referencia para las lenguas. Volumen complementario	106
4.2.9.	Observaciones finales.....	111
5.	Motivación	113
5.1.	Teorías motivacionales en psicología	114
5.1.1.	Perspectiva conductista	115
5.1.2.	Perspectiva humanista	117
5.1.3.	Perspectiva cognitiva	118
5.1.3.1.	Las teorías de expectativa-valor.....	118
5.1.3.2.	La teoría de la atribución	120
5.2.	Investigación en educación	122
5.2.1.	La teoría de la valía personal	122
5.2.2.	La teoría de la autoeficacia	123
5.2.3.	Las teorías de las metas	124
5.2.4.	La teoría de la autodeterminación	127
5.3.	Motivación en el aprendizaje de segundas lenguas	131
5.3.1.	El período sociopsicológico	132
5.3.2.	El período cognitivo-situacional	135
5.3.3.	El período orientado al proceso.....	139
5.3.4.	El período sociodinámico.....	142
6.	La dramatización como recurso didáctico.....	149
6.1.	Aclaración terminológica	151
6.2.	Drama y teatro como práctica educativa	152
6.3.	La dramatización en ELE: investigaciones precedentes.....	156
6.4.	Drama dentro de la metodología AICLE	159
6.5.	El uso de los gestos y el aprendizaje multimodal, evidencia neurocientífica	162
6.6.	Los beneficios del uso del juego dramático en el aula	165
6.6.1.	Fomenta el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas.....	166
6.6.2.	Facilita la adquisición del vocabulario y estructuras lingüísticas	167

6.6.3.	Promueve la educación intercultural	169
6.6.4.	Posibilita el aprendizaje cooperativo	172
6.6.5.	Ayuda a adquirir la capacidad de comunicación no verbal.....	174
6.6.6.	Aumenta la motivación	176
6.6.7.	Mejora las capacidades cognitivas y metacognitivas.....	179
6.6.8.	Promueve la educación emocional.....	181
6.7.	Cómo unir el cuerpo y la mente en la clase de ELE	184
7.	Contexto de la investigación.....	187
7.1.	Los estudios sobre ELE a los alumnos polacos: investigaciones precedentes.....	187
7.2.	La enseñanza de las lenguas extranjeras en Polonia	190
7.3.	La enseñanza de español en Polonia	193
7.4.	Contexto institucional	197
7.5.	Sujetos de la investigación	199
 SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA		
8.	Metodología	204
8.1.	Contexto metodológico. Desde la investigación social a la investigación en la didáctica de la lengua y la literatura.....	204
8.2.	Los enfoques metodológicos en la investigación social.....	207
8.2.1.	Metodología cuantitativa.....	207
8.2.2.	Metodología cualitativa.....	209
8.2.3.	Metodología mixta	210
8.3.	El método de investigación escogido	211
9.	Objetivos e hipótesis	215
10.	Descripción del programa	217
10.1.	Diseño de la investigación	217
10.2.	Sujetos de la investigación	218
10.3.	Variables.....	219
10.3.1.	Variables extrañas o intervinientes	219
10.3.2.	Variables dependientes.....	221
10.3.3.	Variable independiente.....	222
10.4.	Instrumentos de recogida y escalas de medición de datos	222
10.4.1.	Descripción del pretest y postest de la competencia lingüística e intercultural.....	223
10.4.1.1.	El pretest y postest de la competencia gramatical.....	224
10.4.1.2.	El pretest y postest de la competencia lexical	227
10.4.1.3.	El pretest y postest de la competencia intercultural	231

10.4.2.	Descripción del pretest y postest de la categoría motivacional.....	234
10.4.2.1.	Primer apartado. El tipo de motivación	235
10.4.2.2.	Segundo apartado. El grado de motivación	236
10.4.2.3.	Tercer apartado. Actitud hacia sí mismo como aprendiz del ELE.....	238
10.4.2.4.	Cuarto apartado. Actitud hacia la cultura hispana	239
10.4.3.	Descripción del cuestionario de valoración del programa	240
10.4.4.	Descripción del cuestionario de las preguntas abiertas.....	242
10.4.5.	Observación participante.....	243
10.5.	Estudios estadísticos realizados.....	244
10.6.	Procedimiento	246
11.	Desarrollo y diseño del programa de la intervención didáctica basado en la dramatización.....	249
11.1.	Fundamentación teórica del programa	249
11.2.	Procedimiento de trabajo en el programa.....	251
11.3.	Actividades dramáticas utilizadas.....	254
11.4.	Contenidos, temas y tareas	257
12.	Resultados	265
12.1.	Análisis de las variables intervinientes	265
12.2.	Análisis de frecuencia de los datos de la competencia lingüística e intercultural	269
12.2.1.	Análisis de los resultados del pretest de gramática	269
12.2.2.	Análisis de los resultados del pretest de vocabulario.....	280
12.2.3.	Análisis de los resultados del pretest de competencia intercultural	294
12.2.4.	Análisis de los resultados del postest de gramática	304
12.2.5.	Análisis de los resultados del postest de vocabulario	315
12.2.6.	Análisis de los resultados del pretest de competencia intercultural	328
12.3.	Análisis descriptivos para las variables cuantitativas	339
12.4.	Análisis de los resultados cuantitativos de la categoría competencia lingüística.....	340
12.4.1.	Gramática y vocabulario – comparación de los resultados obtenidos por el grupo experimental y control en el pretest y postest	340
12.4.2.	Gramática y vocabulario – comparativa intergrupar en el pretest y postest	342
12.5.	Análisis de los resultados cuantitativos de la categoría competencia intercultural ...	344
12.6.	Análisis de los resultados cuantitativos de la categoría motivación.....	346
12.6.1.	Motivación y actitudes – comparación de los resultados obtenidos por el grupo experimental y control en el pretest y postest	347
12.6.2.	Motivación y actitudes – comparativa intergrupar en el pretest y postest	349
12.7.	Análisis correlativos	351

12.7.1. Análisis de la correlación entre el tiempo de estudios de español y las variables dependientes	352
12.7.2. Análisis de la correlación entre el desempeño en la prueba semestral y las variables dependientes del pretest.....	353
12.7.3. Análisis de la correlación entre motivación y competencia lingüística e intercultural ..	355
12.7.4. Análisis de la correlación entre el desempeño en el examen final y las variables dependientes del postest	356
12.8. Análisis de los resultados anidados	358
12.8.1. Resultados del cuestionario de valoración del programa didáctico	358
12.8.2. Análisis de las preguntas abiertas	364
12.8.3. Análisis de datos obtenidos de la observación participante	367
13. Interpretación de los resultados del diseño cuantitativo	372
13.1. Interpretación de los resultados de los análisis de frecuencia	372
13.1.1. Interpretación de los resultados de la competencia gramatical	372
13.1.2. Interpretación de los resultados de la competencia léxica	376
13.1.3. Interpretación de los resultados de la competencia intercultural	381
13.2. Interpretación de los resultados de la categoría motivación	385
13.3. Verificación de las hipótesis.....	393
13.3.1. Análisis de resultados según las hipótesis causales	395
13.3.2. Análisis de resultados según las hipótesis comparativas	398
13.3.3. Análisis de resultados según la hipótesis correlacional	402
14. Triangulación y discusión de los resultados	405
15. Conclusiones	419
15.1. Limitaciones de la investigación.....	426
15.2. Propuestas de futuro	427
15. Wnioski	429
15.1. Ograniczenia badania	436
15.2. Kierunki przyszłych badań.....	436
16. Referencias.....	439
ANEXOS	
ANEXO I: Validación de los instrumentos por los jueces expertos	473
ANEXO II: Póster	482
ANEXO III: Programa basado en la dramatización	484

Índice de tablas y figuras

Índice de tablas

Tabla 1. Comparación de los componentes de la competencia intercultural	97
Tabla 2. Los datos personales de los participantes de la investigación	223
Tabla 3. Pretest y postest de la competencia gramatical.....	225
Tabla 4. Pretest y postest de la competencia gramatical.....	227
Tabla 5. Pretest y postest de la competencia intercultural	232
Tabla 6. Baremo para el tipo de motivación dominante	235
Tabla 7. Cuestionario MAALE. Tipo de motivación dominante.....	236
Tabla 8. Baremo para el grado de motivación	237
Tabla 9. Cuestionario MAALE. Grado de motivación	237
Tabla 10. Baremo para la actitud hacia sí mismo	238
Tabla 11. Cuestionario MAALE. Actitud hacia sí mismo	238
Tabla 12. Baremo para la actitud hacia la cultura hispana	239
Tabla 13. Cuestionario MAALE. Actitud hacia la cultura	239
Tabla 14. Encuesta de valoración del programa de intervención didáctica basado en la dramatización.....	240
Tabla 15. El cuestionario de las preguntas abiertas sobre la experiencia de la participación en el programa	242
Tabla 16. Unidades de análisis de observación durante el desarrollo del programa	244
Tabla 17. Temporalización de la investigación	248
Tabla 18. Organización del programa de la intervención didáctica basado en dramatización.....	253
Tabla 19. Organización de las unidades didácticas	259
Tabla 20. Distribución de la muestra respecto de la variable sexo.....	265
Tabla 21. Estadísticos descriptivos para las variables intervinientes tiempo de estudios y desempeño en la prueba semestral.....	268
Tabla 22. Comparación de las variables intervinientes del grupo experimental y control....	268
Tabla 23. Análisis de la correlación entre el tiempo de estudios de español y el desempeño en la prueba semestral.....	269
Tabla 24. Estadísticos descriptivos para las variables cuantitativas analizadas	339
Tabla 25. Diferencias de los resultados de la categoría competencia lingüística de grupo experimental y control en el pretest y el postest.....	340
Tabla 26. Comparación de los resultados de competencia lingüística del grupo experimental y control en el pretest y el postest.....	342
Tabla 27. Diferencias de los resultados de la categoría competencia intercultural de grupo experimental y control en el pretest y el postest.....	345
Tabla 28. Comparación de los resultados de competencia intercultural del grupo experimental y control en el pretest y el postest.....	345
Tabla 29. Comparación de los resultados de la categoría motivación de grupo experimental y control en el pretest y el postest.....	347
Tabla 30. Comparación del nivel de motivación y actitudes del grupo experimental y control en el pretest y el postest	349

Tabla 31. Análisis de la correlación entre el tiempo de estudios de español y los resultados de las pruebas de la competencia lingüística e intercultural en el pretest y postest	352
Tabla 32. Análisis de la correlación entre el tiempo de estudios de español y la motivación y actitudes en el pretest y postest.....	353
Tabla 33. Análisis de la correlación entre el desempeño en la prueba semestral y la competencia lingüística e intercultural en el pretest.....	353
Tabla 34. Análisis de la correlación entre desempeño en la prueba semestral y la motivación y actitudes en el pretest	354
Tabla 35. Correlaciones entre la motivación y competencias lingüística e intercultural en el pretest.....	355
Tabla 36. Correlaciones entre la motivación y competencias lingüística e intercultural en el postest	355
Tabla 37. Comparación del desempeño en el examen final del grupo experimental y control	356
Tabla 38. Análisis de la correlación entre el desempeño en el examen final y los resultados de las pruebas de la competencia lingüística e intercultural en el postest.....	357
Tabla 39. Análisis de la correlación entre el desempeño en el examen final y la motivación en el postest.....	358
Tabla 40. Estadísticos descriptivos para las variables del cuestionario de valoración del programa	358

Índice de figuras

Figura 1. El continuo de los tipos de la motivación y de la regulación.	128
Figura 2. Representación esquemática del modelo de motivación en segundas lenguas.	141
Figura 3. Drama and CLIL framework.....	161
Figura 4. Principales lenguas extranjeras impartidas en Polonia en la educación preuniversitaria. El número de alumnos que aprende una lengua.	194
Figura 5. Evolución del número de los alumnos de español de la enseñanza obligatoria desde el curso 2014/2015 hasta el 2018/2019.....	194
Figura 6. Evolución del número de los alumnos de español de la enseñanza secundaria general (liceum) desde el curso 2014/2015 hasta el 2018/2019.	195
Figura 7. La distribución del grado de motivación de los alumnos del primer curso de Iberística.....	200
Figura 8. Las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos en tres tipos de motivación.	201
Figura 9. Distribución de frecuencias del tiempo de estudios de español de los alumnos del grupo experimental y control.	266
Figura 10. Distribución de frecuencias del desempeño en la prueba semestral de los alumnos del grupo experimental y control.	267
Figura 11. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 1 de gramática en el grupo experimental y control.	270
Figura 12. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 2 de gramática en el grupo experimental y control.	270

Figura 13. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 3 de gramática en el grupo experimental y control.	271
Figura 14. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 4 de gramática en el grupo experimental y control.	271
Figura 15. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 5 de gramática en el grupo experimental y control.	272
Figura 16. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 6 de gramática en el grupo experimental y control.	272
Figura 17. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 7 de gramática en el grupo experimental y control.	273
Figura 18. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 8 de gramática en el grupo experimental y control.	273
Figura 19. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 9 de gramática en el grupo experimental y control.	274
Figura 20. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 10 de gramática en el grupo experimental y control.	274
Figura 21. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 11 de gramática en el grupo experimental y control.	275
Figura 22. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 12 de gramática en el grupo experimental y control.	275
Figura 23. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 13 de gramática en el grupo experimental y control.	276
Figura 24. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 14 de gramática en el grupo experimental y control.	276
Figura 25. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 15 de gramática en el grupo experimental y control.	277
Figura 26. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 16 de gramática en el grupo experimental y control.	277
Figura 27. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 17 de gramática en el grupo experimental y control.	278
Figura 28. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 18 de gramática en el grupo experimental y control.	278
Figura 29. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 19 de gramática en el grupo experimental y control.	279
Figura 30. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 20 de gramática en el grupo experimental y control.	279
Figura 31. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 1 de vocabulario en el grupo experimental y control.	280
Figura 32. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 2 de vocabulario en el grupo experimental y control.	281
Figura 33. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 3 de vocabulario en el grupo experimental y control.	281
Figura 34. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 4 de vocabulario en el grupo experimental y control.	282

Figura 35. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 5 de vocabulario en el grupo experimental y control.	282
Figura 36. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 6 de vocabulario en el grupo experimental y control.	283
Figura 37. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 7 de vocabulario en el grupo experimental y control.	283
Figura 38. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 8 de vocabulario en el grupo experimental y control.	284
Figura 39. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 9 de vocabulario en el grupo experimental y control.	284
Figura 40. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 10 de vocabulario en el grupo experimental y control.	285
Figura 41. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 11 de vocabulario en el grupo experimental y control.	285
Figura 42. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 12 de vocabulario en el grupo experimental y control.	286
Figura 43. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 13 de vocabulario en el grupo experimental y control.	286
Figura 44. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 14 de vocabulario en el grupo experimental y control.	287
Figura 45. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 15 de vocabulario en el grupo experimental y control.	287
Figura 46. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 16 de vocabulario en el grupo experimental y control.	288
Figura 47. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 17 de vocabulario en el grupo experimental y control.	288
Figura 48. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 18 de vocabulario en el grupo experimental y control.	289
Figura 49. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 19 de vocabulario en el grupo experimental y control.	289
Figura 50. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 20 de vocabulario en el grupo experimental y control.	290
Figura 51. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 21 de vocabulario en el grupo experimental y control.	291
Figura 52. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 22 de vocabulario en el grupo experimental y control.	291
Figura 53. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 23 de vocabulario en el grupo experimental y control.	292
Figura 54. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 24 de vocabulario en el grupo experimental y control.	292
Figura 55. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 25 de vocabulario en el grupo experimental y control.	293
Figura 56. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 26 de vocabulario en el grupo experimental y control.	293

Figura 57. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 1 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	294
Figura 58. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 2 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	295
Figura 59. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 3 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	295
Figura 60. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 4 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	296
Figura 61. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 5 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	296
Figura 62. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 6 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	297
Figura 63. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 7 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	297
Figura 64. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 8 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	298
Figura 65. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 9 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	298
Figura 66. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 10 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	299
Figura 67. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 11 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	299
Figura 68. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 12 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	300
Figura 69. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 13 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	300
Figura 70. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 14 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	301
Figura 71. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 15 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	301
Figura 72. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 16 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	302
Figura 73. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 17 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	302
Figura 74. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 18 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	303
Figura 75. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 19 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	303
Figura 76. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 20 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.....	304
Figura 77. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 1 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	305
Figura 78. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 2 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	305

Figura 79. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 3 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	306
Figura 80. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 4 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	306
Figura 81. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 5 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	307
Figura 82. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 6 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	307
Figura 83. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 7 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	308
Figura 84. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 8 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	308
Figura 85. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 9 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	309
Figura 86. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 10 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	309
Figura 87. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 11 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	310
Figura 88. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 12 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	310
Figura 89. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 13 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	311
Figura 90. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 14 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	311
Figura 91. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 15 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	312
Figura 92. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 16 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	312
Figura 93. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 17 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	313
Figura 94. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 18 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	313
Figura 95. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 19 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	314
Figura 96. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 20 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.	314
Figura 97. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 1 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.	315
Figura 98. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 2 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.	316
Figura 99. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 3 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.	316
Figura 100. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 4 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.	317

Figura 123. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 1 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	329
Figura 124. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 2 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	329
Figura 125. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 3 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	330
Figura 126. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 4 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	330
Figura 127. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 5 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	331
Figura 128. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 6 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	331
Figura 129. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 7 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	332
Figura 130. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 8 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	332
Figura 131. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 9 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	333
Figura 132. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 10 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	333
Figura 133. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 11 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	334
Figura 134. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 12 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	334
Figura 135. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 13 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	335
Figura 136. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 14 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	335
Figura 137. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 15 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	336
Figura 138. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 16 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	336
Figura 139. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 17 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	337
Figura 140. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 18 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	337
Figura 141. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 19 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	338
Figura 142. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 20 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.....	338
Figura 143. Comparación de los resultados del grupo experimental en el pretest y el postest.....	341
Figura 144. Comparación de los resultados del grupo control en el pretest y el postest.....	342
Figura 145. Comparación de resultados del grupo experimental y control respecto de las variables de competencia lingüística en el pretest.....	343

Figura 146. Comparación de resultados del grupo experimental y control respecto de las variables de competencia lingüística en el postest.....	344
Figura 147. Comparación de resultados del grupo experimental y control respecto de las variables de competencia intercultural en el pretest y el postest.	346
Figura 148. Comparación de los resultados del grupo control en el pretest y el postest de la variable motivación y actitud.....	348
Figura 149. Comparación de los resultados del grupo experimental en el pretest y el postest de la variable motivación y actitud.	349
Figura 150. Comparación de resultados del grupo experimental y control respecto de las variables de motivación en el pretest.....	350
Figura 151. Comparación de resultados del grupo experimental y control respecto de las variables de motivación en el postest.....	351
Figura 152. Valoración de la adquisición de los aspectos lingüísticos por el grupo experimental.....	360
Figura 153. Valoración del desarrollo de las destrezas: expresión oral y comprensión auditiva por el grupo experimental.....	360
Figura 154. Valoración de la adquisición de los conocimientos socioculturales por el grupo experimental.....	361
Figura 155. Valoración de la adquisición de la capacidad de comunicación no verbal por el grupo experimental.....	362
Figura 156. Valoración del clima para expresar y reconocer las emociones por el grupo experimental.....	362
Figura 157. Valoración del desarrollo de la motivación por el grupo experimental.....	363
Figura 158. Valoración del aumento de la capacidad de cooperar por el grupo experimental.....	363
Figura 159. Gráfica de barras de frecuencia del comportamiento creativo observado durante el programa de intervención.....	368
Figura 160. Gráfica de barras de frecuencia del comportamiento cooperativo observado durante el programa de intervención.....	369
Figura 161. Gráfica de barras de frecuencia de la motivación para participar en las actividades observada durante el programa de intervención.....	370
Figura 162. Gráfica de líneas de escala del ambiente del trabajo observado durante el programa de intervención.....	371
Figura 163. La distribución de los niveles de la motivación intrínseca en el grupo control y experimental en el pretest.....	385
Figura 164. La distribución de los niveles de la motivación intrínseca en el grupo control y experimental en el postest.....	386
Figura 165. La distribución de los niveles de la motivación instrumental en el grupo control y experimental en el pretest.....	387
Figura 166. La distribución de los niveles de la motivación instrumental en el grupo control y experimental en el postest.....	387
Figura 167. La distribución de los niveles de la motivación integradora en el grupo control y experimental en el pretest.....	388
Figura 168. La distribución de los niveles de la motivación integradora en el grupo control y experimental en el postest.....	388

Figura 169. La distribución de los niveles del grado de motivación en el grupo control y experimental en el pretest.	389
Figura 170. La distribución de los niveles del grado de motivación en el grupo control y experimental en el posttest.	390
Figura 171. La distribución de los niveles de la actitud hacia sí mismo en el grupo control y experimental en el pretest.	391
Figura 172. La distribución de los niveles de la actitud hacia sí mismo en el grupo control y experimental en el pretest.	391
Figura 173. La distribución de los niveles de la actitud hacia la cultura en el grupo control y experimental en el pretest.	392
Figura 174. La distribución de los niveles de la actitud hacia la cultura en el grupo control y experimental en el posttest.	393

Resumen

El objetivo principal del presente trabajo pretende analizar el impacto del empleo de la dramatización en el aula de español como lengua extranjera en la universidad, así como proponer un modelo educativo alternativo que involucre plenamente al alumnado en un momento concreto, integre su cognición, emociones y actuación, incite la motivación y desarrolle la conciencia de su proceso de aprendizaje. Para alcanzar este propósito se diseña e implementa el Programa de Intervención Didáctica basado en la dramatización. La propuesta se asienta en principios constructivistas, partiendo de la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel, taxonomía de Bloom y de planteamientos de la cognición corporizada y aprendizaje emocional. La intervención didáctica se enmarca en el enfoque comunicativo y aprendizaje basado en tareas con una fuerte orientación al aprendizaje significativo, cooperativo e intercultural. Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos nos servimos de la metodología mixta, más concretamente del diseño anidado de modelo dominante; en nuestro caso, dominante es el modelo cuantitativo al que se insertaron las técnicas cuantitativas descriptivas y cualitativas. La muestra está compuesta por 30 alumnos del nivel lingüístico entre A2 y B1 del primer curso de Filología Hispánica de la Universidad de Maria Curie-Skłodowska (UMCS) de Lublin (Polonia), divididos en dos grupos: control y experimental. La introducción de diferentes métodos tiene como objetivo completar la explicación del problema y aportar las informaciones sobre los aspectos lingüísticos, conocimientos socioculturales, comunicación no verbal, aspectos emocionales, motivación, cooperación, creatividad, ambiente del trabajo y experiencias de los estudiantes universitarios acerca del programa basado en la dramatización.

Los resultados obtenidos desvelan que los alumnos del grupo experimental mejoran de manera estadísticamente significativa su competencia léxica e intercultural, motivación intrínseca e integradora, motivación para aprender español, actitud hacia sí mismo como aprendiente de ELE y actitud hacia la cultura hispana. El estudio confirma que la enseñanza de ELE a través la dramatización ayuda a desarrollar distintas competencias y habilidades en los alumnos universitarios polacos; asimismo, muestra la viabilidad de su aplicación e incorporación en el aula de español en filología hispánica y el valor educativo que posee esta herramienta para los universitarios.

Abstract

The main goal of the present study is to investigate the impact of using the drama as a tool in teaching Spanish as a foreign language for freshmen in Polish collage, introducing an alternative method of teaching, which will fully engage the students in the learning process, will integrate their cognition, emotions and actions, will stimulate their motivation and develop conscious learning. To achieve mentioned above goals, didactic program based on drama was designed and introduced. The roots of the program come from constructivism and derive from theory of meaningful learning of David Ausubel, Bloom's Taxonomy, embodied cognition and emotional education. Didactic project fits in with the communicative approach, task-based learning, meaningful, cooperative and intercultural learning. During execution of the investigation the embedded quantitative dominant mixed method was used to analyze the variables. Quantitative quasi-experimental method was the leading one with supplementation of descriptive and qualitative methods. Program was carried out among the group of 30 freshmen of Spanish Philology with A2 to B1 language skills level, at the Maria Curie Sklodowska University of Lublin (Poland). Students were divided into two groups: experimental and control group. Introduction of different research methods aimed to fulfill explanations of the subject and deliver information regarding: linguistic aspects, social-cultural knowledge, non-verbal communication, emotional aspects, motivation, cooperation, creativity, atmosphere and students' experiences and opinions about using drama in classes. A result of the research among students from experimental group shows significant statistical increase of: lexical and intercultural competences, internal and integration motivation, motivation for Spanish learning, attitude towards himself as a Spanish language student and attitude towards Hispanic culture. The study shows that using drama in teaching Spanish as a foreign language significantly improve developing many competences and language skills among Polish students and confirms validity of incorporation and using drama in Spanish classes at university and this tool has high educational value for young-adults students.

Streszczenie

Głównym celem niniejszej pracy było zbadanie jaki wpływ może mieć użycie dramy na lekcji języka hiszpańskiego jako obcego na uniwersytecie oraz chęć przedstawienia alternatywnej metody nauczania, która w pełni zaangażuje uczniów, zintegruje ich procesy poznawcze, emocje i działania, pobudzi motywację i rozwinie świadomość uczenia się. Aby osiągnąć wymienione cele zaprojektowano i wdrożono program dydaktyczny bazujący na użyciu technik dramowych. Program czerpie z konstruktywizmu i wywodzi się od teorii znaczącego uczenia się Ausubela, taksonomii celów nauczania Blooma, podejścia ucieleśnionego poznania i edukacji emocjonalnej. Projekt dydaktyczny wpisuje się w podejście komunikacyjne i podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych i jest silnie ukierunkowany na uczenie się kooperatywne, znaczące i interkulturowe. Przy realizacji projektu wykorzystano metodologię mieszaną, w której dominującą rolę ma badanie ilościowe o modelu quasi-eksperymentalnym, a techniki ilościowe opisowe i techniki jakościowe są podporządkowane modelowi dominującemu. Grupa badania obejmuje studentów pierwszego roku Iberystyki na Uniwersytecie Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie, posiadających poziom biegłości językowej między A2 i B1. W eksperymencie uczestniczyło 30 uczniów, którzy zostali podzieleni na dwie grupy: kontrolną i eksperymentalną. Wprowadzenie różnych metod badawczych miało na celu uzupełnienie analizy rozważanego problemu i dostarczenie informacji dotyczących następujących elementów: aspektów językowych, wiedzy socjokulturowej, komunikacji niewerbalnej, aspektów emocjonalnych, motywacji, kooperacji, kreatywności, atmosfery na zajęciach i doświadczeń studentów podczas udziału w programie wykorzystującym techniki dramatyczne. Uzyskane wyniki pokazują, że uczniowie z grupy eksperymentalnej biorący udział w interwencji dydaktycznej poprawili w sposób istotny statystycznie swoją kompetencję leksykalną i interkulturową, motywację wewnętrzną i integracyjną, motywację do nauki hiszpańskiego, postawę wobec siebie jako ucznia hiszpańskiego i postawę wobec kultury hispanojęzycznej. Badanie potwierdziło skuteczność wdrożonego programu, nauczanie języka hiszpańskiego jako obcego poprzez techniki dramatyczne pomogło polskim studentom rozwinąć różne kompetencje i umiejętności, ponadto, pokazało, że zasadne jest użycie i włączenie dramy na zajęcia języka hiszpańskiego na iberystyce oraz, że narzędzie to posiada wysoką wartość edukacyjną dla uczniów dorosłych.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis se encuadra en el ámbito de la investigación en la Didáctica de la lengua y la literatura. Desarrolla un proyecto de intervención didáctica dirigido a analizar el impacto que tiene el empleo de la dramatización en el aula de español como lengua extranjera en la universidad, para la adquisición de la competencia lingüística e intercultural y en el fomento de la motivación.

La estructura de trabajo consta de dos partes principales, la fundamentación teórica y la investigación empírica. La primera parte constituye un diagnóstico del estado de la cuestión del problema y se refiere a los presupuestos teóricos sobre los que se asienta el programa de intervención; la segunda parte abarca la explicación de la metodología empleada, la descripción de la intervención, el análisis, la triangulación y la discusión de los resultados. Culmina con las conclusiones. Estos dos bloques, a su vez, se distribuyen en los capítulos que presentamos a continuación.

La primera parte, fundamentación teórica, está conformada de siete capítulos, los contenidos en cada uno se organizan de lo general a lo particular, es decir, al principio se presentan los contenidos más generales y teóricos que pasan a los aspectos más concretos y pertinentes de nuestro trabajo en los que se fundamenta la propuesta didáctica. El primer bloque empieza con la justificación de la investigación (capítulo 1), en la que destacan las motivaciones e intereses personales para llevar a cabo el estudio, así como la relevancia académica de la investigación. De igual modo, formulamos una serie de preguntas de investigación que encaminarán el presente trabajo y servirán para establecer los objetivos del estudio.

Los tres siguientes capítulos nos aproximan al contexto de la investigación que es la enseñanza de español como lengua extranjera y lo abordan desde distintas perspectivas, desde el ámbito de la didáctica de la lengua y literatura y las teorías de aprendizaje, en general, o desde la enseñanza de las lenguas extranjeras, en particular. El capítulo 2 describe las teorías de aprendizaje más relevantes reunidas en tres enfoques (conductista, cognitivista y constructivista), el breve recorrido por estas corrientes nos dirigirá a las teorías esenciales del presente trabajo, que descansan en los planteamientos cognitivistas y constructivistas, y a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y sus colaboradores, a la taxonomía de Bloom y sus implicaciones posteriores y a las teorías neuroeducativas. En el capítulo 3 repasamos concisamente las teorías de adquisición de lenguas extranjeras dividiéndolas en tres bloques (teorías innatistas, ambientalistas e interaccionistas), así como también acercamos la

perspectiva de los sistemas dinámicos complejos que constituye un avance y maduración en este ámbito y se vincula con otros campos de investigación de lenguas extranjeras, en concreto, con el ámbito de la motivación en segundas lenguas. En el capítulo 4, en primer lugar, dilucidamos los conceptos de la didáctica y enseñanza y describimos el objeto de estudio de la didáctica de la lengua y literatura y, en segundo lugar, nos centramos en la didáctica del español como lengua extranjera en la que se encuadra nuestra propuesta didáctica. En esta parte, repasamos la evolución de los principales métodos para focalizarnos en los enfoques, métodos y planteamientos en los que se basa o con los que se solapa la propuesta, como el enfoque comunicativo, el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje intercultural y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras.

El propósito del capítulo 5 es presentar el concepto de la motivación desde la perspectiva del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y analizar la motivación académica de alumnos universitarios, que constituye la variable objeto de nuestra investigación. Para conseguir este fin, comenzamos por la revisión de las teorías fundamentales que más impacto han tenido en la investigación en la psicología y que han influido en la investigación de la psicología de la educación, pasamos a los modelos teóricos de la motivación en el contexto educativo y culminamos con el campo de lenguas extranjeras. Siguiendo a Dörnyei (2005) y Dörnyei y Ushioda (2011) aludimos a las diferentes fases que ha experimentado el estudio de la teoría de la motivación en este campo.

El capítulo 6 introduce al ámbito de la dramatización como recurso didáctico. Tras una breve presentación de las raíces del drama en la educación y en la enseñanza de segundas lenguas, pasamos a la aclaración de los términos referidos a las prácticas educativas que se inspiran en el arte teatral y a la delimitación de dos nociones, drama y teatro en la educación. En el siguiente paso, describimos las investigaciones y trabajos precedentes del ámbito de ELE que profundizan en el tema de la enseñanza mediante la dramatización; presentamos cómo el drama y la metodología AICLE se solapan, comparten las bases teóricas y al conectarlas en el aula pueden brindar las excepcionales posibilidades educativas; y proporcionamos las evidencias empíricas existentes sobre el uso de los gestos y el aprendizaje multimodal en la enseñanza de lenguas extranjeras. El penúltimo apartado constituye el repertorio de las numerosas ventajas y posibilidades que conlleva el uso del juego dramático en la clase de segunda lengua. Por último, a modo de conclusión, reflexionamos cómo unir el cuerpo y la mente en la clase de ELE.

La primera parte concluye con el capítulo 7, en el que se expone el marco contextual de la investigación. Se mencionan las investigaciones precedentes relacionadas con los

estudios sobre ELE desarrolladas en el contexto polaco; se analiza la condición de la enseñanza de lenguas extranjeras en Polonia, poniendo énfasis en la enseñanza del español; se presenta el contexto institucional donde tiene lugar la intervención y, por último, se describen las características de los alumnos del primer curso, dado que los voluntarios de este grupo constituyeron la muestra del estudio.

La segunda parte de la tesis, la investigación empírica, está conformada por los capítulos 8 a 15. Empieza por el encuadre metodológico de la investigación propuesto en el capítulo 8. Nos referimos a los aspectos teóricos relacionados con el contexto metodológico de la investigación en la didáctica de la lengua y la literatura y a los enfoques metodológicos existentes en la investigación social. Estos apartados iniciales nos sirven para contextualizar la propuesta didáctica y encuadrarla en la metodología mixta y, concretamente, en el diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante, en nuestro caso, dominante es el modelo cuantitativo con el diseño cuasi experimental.

Tomando en cuenta la revisión de la literatura y las características metodológicas, en el capítulo 9 presentamos los objetivos e hipótesis que se relacionan con los interrogantes de la investigación planteados en el primer capítulo. Definimos un objetivo fundamental y siete objetivos específicos que corresponden tanto a la investigación cuantitativa como a la cualitativa. De los objetivos se desprenden las hipótesis de la investigación cuantitativa que englobamos en tres grupos: las hipótesis causales del estudio explicativo, las hipótesis de la diferencia entre grupos y la hipótesis correlacional.

El capítulo 10 consiste en la descripción del programa didáctico, se explica el diseño de la investigación, la selección de la muestra, las variables escogidas, el método y los instrumentos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos, los estudios estadísticos realizados, así como se delimitan las fases y la temporalización de la investigación. En el capítulo 11 se describe el desarrollo y diseño del programa de la intervención didáctica basado en la dramatización. En primer lugar, vinculamos las teorías expuestas en la primera parte de la tesis con las orientaciones prácticas empleadas en la propuesta; en segundo lugar, especificamos el procedimiento del trabajo y los objetivos de las unidades didácticas; en tercer lugar, describimos las actividades dramáticas utilizadas y, por último, definimos el tema, los objetivos, contenidos, actividades dramáticas y materiales utilizados de cada unidad.

El capítulo 12 contiene los análisis de los resultados, se estudian los resultados derivados de los análisis de las variables intervinientes que se pretendió controlar antes y durante la implementación del programa, se examinan las frecuencias de los datos de la

competencia lingüística e intercultural, y se muestran los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas necesarias para poder verificar las hipótesis. El capítulo cierra con el análisis de los resultados de los diseños anidados. En el capítulo 13, se interpretan los resultados obtenidos y se verifican las hipótesis.

El capítulo 14 se refiere a la triangulación y discusión de los resultados, se recogen y comparan los datos desde diferentes fuentes y, seguidamente, se contrastan con los hallazgos existentes en la materia. Para esclarecer los resultados se establecen las categorías según las que se analizan distintos aspectos. El capítulo 15 reúne las conclusiones y las principales aportaciones en relación con los objetivos específicos del estudio, presenta las limitaciones de la investigación y las perspectivas para las futuras investigaciones.

La tesis se cierra con las referencias bibliográficas consultadas y con los tres anexos que incluyen la información complementaria a nuestro estudio. El anexo I contiene la validación de los instrumentos elaborados para medir las variables dependientes por los jueces expertos. En el anexo II se encuentra el póster que se preparó para informar a los alumnos sobre los contenidos y los objetivos que se pretendía lograr durante el programa de intervención. El anexo III presenta la estructura y ejemplos de las actividades del programa de intervención didáctica basado en la dramatización diseñado para los estudiantes del español de nivel entre A2 y B1.

WSTĘP

Niniejsza rozprawa doktorska wpisuje się w nurt badań z zakresu Dydaktyki języka i literatury. Opracowany został projekt dydaktyczny, którego celem jest zbadanie jaki wpływ posiada użycie dramy na rozwój kompetencji językowej i interkulturowej, na wzrost motywacji i poprawę postaw na lekcji języka hiszpańskiego jako obcego na uniwersytecie.

Praca składa się z dwóch głównych części: teoretycznej i empirycznej. Pierwsza część stanowi diagnozę problemu i odnosi się do założeń teoretycznych, na których opiera się projekt dydaktyczny; druga część prezentuje metodykę badań, opis wdrożenia programu dydaktycznego oraz analizę, triangulację i dyskusję wyników uzyskanych w toku przeprowadzonych badań. Zakończenie pracy stanowią konkluzje. Podział bloków na rozdziały został opisany poniżej.

Pierwsza część teoretyczna składa się z siedmiu rozdziałów. Zagadnienia w każdym z nich uporządkowane są od ogólnych do szczegółowych; na początku przedstawiono ogólne podstawy teoretyczne rozważanych problemów, a następnie aspekty, które konkretnie wiążą się z tematyką pracy i na których opiera się projekt dydaktyczny. Pierwsza część rozpoczyna się uzasadnieniem wyboru tematyki badania (rozdział 1), odnosi się do motywacji i zainteresowań osobistych doktorantki, które poprowadziły do realizacji eksperymentu oraz do wyjaśnienia znaczenia naukowego poruszanej problematyki. Jednocześnie, zostały sformułowane pytania badawcze, które pokierują niniejszą rozprawę i posłużą do ustalenia celów badawczych.

Trzy kolejne rozdziały odnoszą się do założeń teoretycznych, przybliżają kontekst badania, który stanowi nauczanie języka hiszpańskiego jako obcego. Przedstawiają go z różnych perspektyw, od bardziej ogólnych, dotyczących dziedziny dydaktyki języka i literatury i teorii uczenia się, do konkretnych, to znaczy, teorii nauczania języków obcych. Rozdział 2 opisuje najważniejsze teorie uczenia się podzielone według trzech podejść psychologicznych (podejście behawioralne, poznawcze, konstruktywistyczne). Zwięzłe przybliżenie głównych podejść prowadzi do przedstawienia teorii, na których opiera się niniejsze badanie i które czerpią z podejścia poznawczego i konstruktywistycznego i wywodzą się od teorii znaczącego uczenia się Ausubela, taksonomii celów nauczania Blooma oraz teorii neuroedukacyjnych. Rozdział 3 w esencjonalny sposób opisuje teorie akwizycji języków obcych wyodrębniając podejście natywistyczne, środowiskowe i interakcyjne, a także, przybliży perspektywę złożonych, dynamicznych systemów, które stanowią postęp i ewolucję w tej dziedzinie i wiążą się z innymi gałęziami badawczymi z zakresu nauczania

języków obcych, a w szczególności, z badaniami na temat motywacji do nauki języków. W rozdziale 4, na pierwszym miejscu, wyjaśniono pojęcia dydaktyki i nauczania oraz opisano przedmiot badania dydaktyki języka i literatury, następnie, skupiono się na dydaktyce języka hiszpańskiego jako obcego. W tej części została opisana ewolucja głównych metod nauczania prowadząca do podejść i metod, na których opiera się lub z którymi powiązany jest program dydaktyczny, to jest, podejście komunikacyjne i podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych, uczenie się interkulturowe oraz zintegrowanie nauczanie przedmiotowo-językowe.

Celem rozdziału 5 jest przedstawienie koncepcji motywacji w odniesieniu do nauczania języków obcych oraz analiza motywacji studentów, co stanowi jedną ze zmiennych badania. Aby osiągnąć ten cel, w pierwszej kolejności, dokonano przeglądu najważniejszych teorii psychologicznych, które odegrały największy wpływ na badania w psychologii edukacji, następnie, omówiono modele teoretyczne podejścia do motywacji w kontekście praktyk edukacyjnych i zakończono na dziedzinie nauczania języków obcych. W oparciu o prace Dörnyei (2005) y Dörnyei y Ushioda (2011) opisano cztery fazy, które wyróżniono w badaniach nad motywacją w tej dziedzinie.

Rozdział 6 stanowi wprowadzenie do problematyki dramy jako metody nauczania. Po zwięzłej prezentacji początków dramy w edukacji i w nauczaniu języków obcych, wyjaśniono pojęcia odnoszące się do praktyk edukacyjnych inspirowanych technikami teatralnymi oraz do rozgraniczenia dwóch pojęć: dramy i teatru w edukacji. W kolejnym kroku opisano dotychczasowe badania i prace, które ukazały się w dziedzinie nauczania języka hiszpańskiego jako obcego poprzez dramę; przedstawiono punkty wspólne dla nauczania poprzez dramę i nauczania zintegrowanego przedmiotowo-językowego (CLIL) takie jak wspólne podstawy teoretyczne i wyjątkowe możliwości dydaktyczne jakie daje połączenie tych dwóch form pracy na zajęciach językowych; oraz przytoczono istniejące badanie empiryczne dotyczące użycia gestów i nauczania multimodalnego w nauczaniu języków obcych. Przedostatni podrozdział przedstawia liczne zalety i możliwości jakie posiada wykorzystanie dramy na zajęciach języka obcego. Na końcu, w formie podsumowania, przeprowadzone zostały rozważania na temat połączenia ciała i umysłu na lekcji języka hiszpańskiego jako obcego.

Pierwszą część rozprawy doktorskiej zamyka rozdział opisujący środowisko, w którym przeprowadzono badanie. Ten fragment pracy zawiera: odniesienia do poprzednich badań w dziedzinie nauczania języka hiszpańskiego jako obcego w Polsce; analizę systemu nauczania języków obcych w Polsce ze zwróceniem szczególnej uwagi na nauczanie języka

hiszpańskiego; przedstawienie kontekstu instytucjonalnego, w którym zrealizowano projekt dydaktyczny. Rozdział ten kończy prezentacja profilu studentów pierwszego roku, z których wywodzi się grupa osób biorących udział w eksperymencie.

Druga część pracy, opisuje badanie empiryczne i składa się z rozdziałów od 8 do 15. Rozdział 8 rozpoczyna się od sprecyzowania metodologii użytej w badaniu. Odwołano się do aspektów teoretyczno-metodologicznych dziedziny dydaktyki języka i literatury stanowiącej kontekst niniejszej pracy oraz do podejść metodologicznych stosowanych w naukach społecznych. Wstępne rozważania prowadzą do usytuowania badania w konkretnej metodologii, a mianowicie, wykorzystana została metodologia mieszana z dominującą rolą badania ilościowego o modelu quasi-eksperymentalnym.

W rozdziale 9, w oparciu o wyniki przeglądu literatury i o specyfikę przyjętej metodologii, przedstawiono cele i hipotezy badania, które są ściśle związane z pytaniami badawczymi postawionymi w pierwszym rozdziale. Zdefiniowany został cel podstawowy i siedem celów szczegółowych, które odnoszą się zarówno do badań ilościowych jak i jakościowych. Ustalono hipotezy odnoszące się do badań ilościowych, które podzielono na trzy grupy: hipotezy oparte na związkach zależności przyczynowej, dotyczące różnic między grupami i hipoteza korelacyjna.

W rozdziale 10 opisano program dydaktyczny, wybrany schemat badania, dobór osób do badania, zmienne zależne, niezależne i uboczne, sposób i instrumenty potrzebne do zgromadzenia danych ilościowych i jakościowych, wykonane obliczenia statystyczne oraz wyszczególniono fazy przeprowadzenia eksperymentu. Rozdział 11 prezentuje koncepcję i sposób wdrożenia programu dydaktycznego opartego na użyciu dramy na zajęciach języka hiszpańskiego. Po pierwsze, zostały przedstawione podstawy teoretyczne programu integrując teorie przedstawione w pierwszej części rozprawy z wytycznymi praktycznymi dotyczącymi nauczania języków obcych poprzez dramę; po drugie, określono formę pracy na warsztatach wykorzystujących dramę i cele ogólne zaprojektowanych jednostek dydaktycznych; po trzecie, opisano użyte ćwiczenia i techniki dramowe i, na koniec, ustalono tematy i cele szczegółowe zajęć, opisano poruszane treści, formy pracy i materiały dydaktyczne użyte w każdej jednostce dydaktycznej.

Rozdział 12 przedstawia analizę wyników. Zbadano wyniki uzyskane z analizy zmiennych ubocznych, które kontrolowano przed i w trakcie trwania eksperymentu, dokonano analizy częstości dla poszczególnych pytań z kategorii kompetencja językowa i interkulturalna, otrzymane wyniki poddane zostały testom istotności statystycznej w celu zweryfikowania prawdziwości postawionych hipotez. Rozdział zamyka analiza wyników

pochodzących z dodatkowo użytych metod. W rozdziale 13 zinterpretowano otrzymane wyniki oraz dokonano weryfikacji hipotez.

Celem rozdziału 14 jest przeprowadzenie triangulacji i dyskusji wyników otrzymanych w toku zrealizowanych badań, zgromadzone dane pochodzące z różnych źródeł zostały porównane między sobą i zestawione z istniejącą literaturą tematu. Dla większej przejrzystości, podzielono wyniki na siedem analizowanych w badaniu kategorii, omówione zostały wyniki odnoszące się do: kompetencji gramatycznej, leksykalnej, interkulturowej, motywacji i postaw, kooperacji, strategii komunikacyjnych, aspektów emocjonalnych i kreatywności. W rozdziale 15 przedstawione zostały wnioski w odniesieniu do szczegółowych celów badania, ukazano ograniczenia i słabe strony badania oraz nakreślono kierunki dalszych badań.

Rozprawę doktorską zamyka bibliografia oraz trzy załączniki. Załącznik I zawiera uzupełniony przez ekspertów kwestionariusz zatwierdzający użyte instrumenty dla kategorii kompetencja językowa i interkulturalna. W załączniku II znajduje się plakat, który został przygotowany w celu poinformowania studentów o tematyce i celach warsztatów wykorzystujących dramę w nauczaniu. Załącznik III przedstawia zrealizowany program dydaktyczny, strukturę oraz przykłady ćwiczeń wykorzystanych w projekcie przeznaczonym dla uczniów języka hiszpańskiego na poziomie między A2 i B1.

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Justificación de la investigación

El tema expuesto surgió de la experiencia personal como docente de español y la observación de las dificultades y necesidades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios de la Filología Hispánica en Lublin (Polonia). El objetivo de la carrera es facilitar a los alumnos la adquisición del español en un periodo relativamente corto, y permitir que se conviertan en los usuarios de la lengua capaces de entrar al mercado laboral y asistir en los acontecimientos sociales y culturales de los países hispanohablantes. Es un sistema de la enseñanza intensivo y exigente que se lleva a cabo en un entorno descontextualizado y requiere de los alumnos mucho esfuerzo y dedicación, a menudo aprendizaje memorístico y mucho trabajo en casa, lo que conduce a veces al descenso de la motivación, a la frustración, al fracaso en los exámenes, o incluso al abandono de la carrera. Durante la práctica docente buscábamos los métodos que constituyesen la alternativa para la enseñanza tradicional, nos preguntábamos cómo activar las clases, ayudar a los alumnos a mantener su atención, hacer que se involucrasen plenamente en un momento concreto, que no perdiesen la motivación y estuviesen más conscientes de su proceso de aprendizaje. Todos estos elementos encontramos en las actividades dramáticas, hasta entonces utilizadas de forma ocasional, entremezclándolas con los métodos tradicionales. Planteamos una idea de programar un curso cuyo eje vertebrador constituirá la dramatización y que abarcaría los mismos contenidos que las unidades sistémicas. Se trataría de diseñar una propuesta alternativa a las clases tradicionales de la lengua que a menudo se desarrollan según un mismo esquema y dentro de un espacio estructurado donde los alumnos adquieren los conocimientos sentados en sus mesas. Nuestra ambición era integrar la cognición, la emoción y la actuación en el aula de español y motivar a los alumnos, proporcionándoles los materiales auténticos y acercándoles la cultura española y verificar si este método produce mejoras en la competencia lingüística, sobre todo, en la competencia gramatical y léxica, los que componen en gran medida la evaluación final realizada al terminar el primer curso de la carrera.

En un acercamiento inicial a la bibliografía, encontramos que la pedagogía de drama en la enseñanza de lenguas extranjeras se estableció como un campo propio de investigación y práctica a partir de la década de los años setenta (Schewe, 2013). No obstante, tras revisar la literatura en inglés existente en este ámbito, Belliveau y Kim (2013) señalan que, a pesar de un amplio interés pedagógico y una creencia en los beneficios que aporta el empleo de la dramatización en el aula, todavía existe poca evidencia experimental de los resultados que

implica, y de las impresiones que despierta en los alumnos esta técnica didáctica. Los estudios sobre el empleo de la dramatización en la clase de español como lengua extranjera aparecen bastante tarde, en los años 90, y son relativamente escasos comparados con el contexto anglosajón y la enseñanza del inglés como lengua extranjera, o con el contexto de la enseñanza de español como primera lengua. Existen pocos estudios empíricos que se ocupan de esta temática y, como destaca Alarte (2015, p. 89), la mayoría “son pequeños capítulos memorias de máster en E/LE, pseudo-propuestas de explotación de textos o unidades didácticas”. Los autores de distintas materias que investigan sobre la eficacia de la dramatización en la educación subrayan que, aunque existen los materiales prácticos que pueden aportar las orientaciones acerca de las actividades concretas para utilizarlas en las clases, todavía no han surgido muchos estudios experimentales que comprueben su eficacia.

Como en muchos casos en el mundo de la educación, la práctica va por delante de la teoría. En la literatura revisada se detecta la necesidad de formar y difundir en una característica propia del drama aplicado en educación: su propia naturaleza práctica, que requiere tanto el conocimiento de un cuerpo teórico y práctico, como una actitud previa para su aplicación por parte del profesor (González, 2015, p. 116).

Asimismo, los autores recalcan que, a pesar de su potencial, es una técnica ausente en las aulas, los docentes no suelen usarla por falta de tiempo, por menospreciarla, por desconocimiento o por falta de formación (Navarro, 2007; Hidalgo, 2012; González, 2015).

Entre los motivos académicos que justifican la realización del presente trabajo sobresale el contexto donde se va a llevar a cabo la investigación. La enseñanza del español en Polonia desde hace más de diez años experimenta un continuo crecimiento, frente al descenso que notan otras lenguas como el francés o el ruso¹. Asimismo, cada vez más, los docentes de español proponen las soluciones para mejorar la práctica educativa, sin embargo, todavía son escasos los trabajos de intervención didáctica y las investigaciones que basen sus prácticas en la indagación teórica del contexto polaco y adecuen las prácticas especialmente a los alumnos polacos. Con este trabajo pretendemos cubrir el vacío que experimenta el campo de la investigación sobre la enseñanza de español en Polonia, y centrar nuestra atención tanto en el desarrollo del cuerpo teórico como en la búsqueda de soluciones prácticas para promover el aprendizaje de español en este contexto.

¹ Todos los datos sobre la condición de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Polonia y particularmente de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) se encuentran en el capítulo 7, en el que acercamos el contexto de la presente investigación.

Para abordar la complejidad del tema formulamos una serie de interrogantes que encaminarán el presente trabajo de investigación:

- ¿Es posible programar un curso cuyo eje vertebrador constituirá la dramatización, que descansaría en una sólida fundamentación teórica y será adecuado a los alumnos del nivel entre A2 y B1?
- ¿Cómo fomentar el aprendizaje intercultural cuando se enseña un idioma extranjero descontextualizado?
- ¿Cómo motivar a los alumnos, cuáles son las aportaciones de la teoría de la motivación dentro del ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras?
- ¿Cuáles son las competencias y habilidades que se pueden mejorar gracias a la introducción de la propuesta didáctica innovadora basada en la dramatización?
- ¿El programa basado en la dramatización tendrá los mismos efectos que un método tradicional en cuanto al desarrollo de la competencia léxica y gramatical?
- ¿Los alumnos apreciarán este método y percibirán las diferencias en comparación con un método de la enseñanza tradicional?
- ¿Este método podrá constituir una alternativa válida y seria para poder ser considerada en la planificación de clases por los docentes universitarios?
- ¿Qué motiva a nuestro grupo de alumnos del primer curso de filología hispánica, por qué escogieron esta carrera?

La última pregunta nos impulsó a realizar al principio del curso la encuesta sobre la motivación y actitudes de los alumnos para estudiar español². Este sondeo fue destinado a los alumnos del primer curso, dado que en el segundo semestre quisimos aplicar el programa de intervención didáctica a los voluntarios de este grupo. El objetivo de la encuesta fue el doble. En primer lugar, pretendimos conocer el perfil motivacional y actitudinal de los alumnos que comenzaron la carrera y, en segundo lugar, detectar cuál es el tipo de motivación que poseen (intrínseca, instrumental o integradora), por qué escogieron la carrera y qué cosas les motivan para aprender español. Gracias a este sondeo descubrimos que es un grupo en el que prevalece la motivación intrínseca para aprender el idioma, los alumnos eligieron la carrera para conocer la lengua y cultura, y por la pasión y el interés hacia lo hispano. Cabe señalar que durante el primer curso de la filología se pone mayor énfasis en la lengua, en las destrezas y en la competencia lingüística, necesarias para obtener el nivel adecuado para

² Los resultados completos de la encuesta se encuentran en Gozdur y Villanueva (2017), así como en el apartado 7.5.

seguir las asignaturas de los cursos posteriores. En este proceso, tan centrado en la adquisición de la competencia lingüística, a veces, se olvida del aspecto intercultural que, como confirmó la encuesta, constituye un fuerte motivador para empezar y continuar a estudiar la lengua. Por lo cual, uno de los objetivos al diseñar el programa fue centrar la atención en el fomento del aprendizaje intercultural que, por su parte, puede ayudar a incitar y mantener la motivación.

Las preguntas que acabamos de trazar nos van guiando durante el desarrollo del trabajo y servirán para delimitar los objetivos específicos de la investigación y precisar las hipótesis que presentaremos tras revisar la literatura, en la segunda parte de este estudio. Ante todo lo expuesto hasta ahora, como objetivo fundamental de presente investigación nos planteamos comprobar mediante los métodos experimentales la eficacia de la enseñanza basada en la dramatización para el desarrollo de la competencia gramatical, léxica e intercultural, así como para el fomento de la motivación en los alumnos universitarios. A la metodología experimental añadimos los métodos cualitativos con el fin de obtener una visión más completa y holística del estudio.

2. Teorías de aprendizaje

El aprendizaje constituye uno de los principales conceptos de la psicología, la psicología de la educación es la rama de la psicología especializada en la aplicación práctica de la teoría del aprendizaje en entornos educativos. Las teorías de aprendizaje tienen como objetivo explicar cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje, qué factores intervienen en su desarrollo y cómo los individuos adquieren, recuerdan y retienen el conocimiento. Asimismo las teorías pueden servir como las pautas que ayudan a seleccionar las estrategias, técnicas y herramientas con el fin de facilitar el aprendizaje. A lo largo del tiempo las cambiantes corrientes psicológicas establecieron las bases para las distintas teorías de aprendizaje, como afirman Gimeno y Pérez (2008, p. 35), “la didáctica como ciencia, como arte, y como praxis, necesita apoyarse en alguna teoría psicológica de aprendizaje”. Cabe destacar que las teorías de aprendizaje no se fundamentan únicamente en la psicología, sino también se ven influenciadas por las ciencias humanas, sociales o educativas (Díaz y Hernández, 2002). Las diferencias entre los planteamientos teóricos residen en la manera de explicar los aspectos fundamentales que intervienen en el proceso de aprendizaje, es decir, si está determinado por las condiciones externas o por la estructura interna, cuál es la función de la motivación y de la memoria, cuál es la manera de aprender, cómo se da la transferencia y qué procesos intervienen en la autorregulación (Schunk, 2012). A continuación presentamos las teorías de aprendizaje más relevantes reunidas en tres enfoques (conductista, cognitivista, constructivista) que proporcionan diferentes interpretaciones de los aspectos mencionados y, por consiguiente, traen las distintas implicaciones para la práctica educativa. El breve recorrido por estas teorías nos llevará a las propuestas más pertinentes de nuestro trabajo que se enmarcan en la corriente constructivista, es decir, a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y sus colaboradores, a la taxonomía de Bloom y sus implicaciones posteriores y a las teorías neuroeducativas.

2.1. Conductismo

Como precursores de la psicología de educación se suele mencionar, entre otros, a los funcionalistas³ William James y John Dewey y al conductista Edward L. Thorndike (Santrock, 2011). James consideraba que la experiencia es el punto de partida para analizar el

³ El funcionalismo surgió como una alternativa al estructuralismo de Titchener y dominó en los Estados Unidos desde los finales del siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial. Consideraba que tanto los comportamientos como los procesos mentales sirven a los organismos para adaptarse al ambiente, no funcionan por separado, sino que actúan y varían según las condiciones situacionales.

pensamiento; creía que, para mejorar la educación, se ha de observar el aprendizaje en el aula. Para Dewey, los alumnos deberían aprender de forma activa a pensar y a resolver los problemas, es decir, a adaptarse al mundo fuera del colegio. Sostenía que los resultados de los experimentos psicológicos deberían ser aplicables a la educación y a la vida diaria. Thorndike dotó de los fundamentos científicos el estudio sobre el aprendizaje, investigó los principios del aprendizaje que podrían aplicarse directamente al proceso de enseñanza (la ley de efecto y el aprendizaje por ensayo/error), afirmaba que la educación tiene que basarse en la cuantificación y en los datos científicos y observables y no en las opiniones. Solamente lo que se podía observar y medir merecía ser investigado, por tanto, el objeto del estudio de los conductistas constituía la predicción y el control del comportamiento humano sin relacionarlo con la conciencia.

El conductismo se mantuvo como el enfoque dominante en la psicología hasta la mitad del siglo XX, por utilizar los métodos experimentales y enfatizar la importancia de los fenómenos observables aseguró la posición de psicología como ciencia. Los conductistas al analizar las conductas animales y humanas llegaron a las conclusiones de que el aprendizaje se lleva a cabo mediante la asociación entre dos elementos, el comportamiento observable es la respuesta al estímulo en una situación determinada. Entre los investigadores más destacados se encuentran, el ya mencionado, Thorndike, Pavlov, Skinner y Hull⁴. Pavlov (1927) introdujo el concepto del condicionamiento clásico según el que el aprendizaje ocurre al asociar los estímulos. Los estímulos principalmente neutros (estímulo condicionado) se conectan con los estímulos incondicionados y terminan provocando las respuestas, anteriormente involuntarias, no aprendidas, que tras el condicionamiento se convierten en las respuestas aprendidas, condicionadas. Como destaca Santrock (2011), este tipo de condicionamiento ayuda a entender las respuestas involuntarias de los alumnos como las ansiedades o los temores. No obstante, no puede explicar las conductas voluntarias como el esfuerzo antes del examen o la preferencia de una asignatura frente a otra, es el condicionamiento operante el que describe estos aspectos. Skinner (1938), influenciado por las investigaciones de Pavlov y por las premisas de la psicología empírica de Watson⁵,

⁴ Hull (1943), influenciado por las ideas del condicionamiento clásico de Pavlov y de la ley de efecto de Thorndike, propuso la teoría sistémica de la conducta que trata el aprendizaje como el proceso interactivo en el que los impulsos interactúan con el ambiente para producir las respuestas. El aprendizaje se lleva a cabo mediante el fortalecimiento de los hábitos, el refuerzo se entiende como la reducción de los impulsos. El hábito es una fuerza psicológica parecida a las fuerzas motivacionales. (La descripción más detallada de esta teoría se encuentra en el capítulo sobre la motivación).

⁵ Watson (1924) está considerado como el fundador del conductismo, sus ideas influenciaron la psicología hasta la mitad del siglo XX.

desarrolló la teoría del condicionamiento operante que pone énfasis en la respuesta y no en los estímulos antecedentes. En el comportamiento operante las respuestas están controladas por sus consecuencias, es decir por las expectativas que provocan. Los premios o castigos determinan la conducta del individuo, los premios refuerzan la probabilidad de que se produzca una respuesta (conducta) y los castigos disminuyen esta probabilidad. El objetivo del refuerzo, tanto positivo como negativo, es incrementar la probabilidad de obtener una conducta en el mismo contexto, en el refuerzo positivo la introducción del estímulo gratificante aumenta dicha probabilidad (p.ej. los elogios del profesor hacen que el estudiante se esfuerza para sacar buenas notas) y en el refuerzo negativo la eliminación de un estímulo aversivo provoca el aumento de la frecuencia de una conducta (p.ej. el alumno hace los deberes para evitar los reproches del profesor). Los principios del condicionamiento operante se extendieron y aplicaron a los distintos ámbitos tales como el aprendizaje, la disciplina escolar, el desarrollo infantil, la adquisición del lenguaje, los comportamientos sociales, las enfermedades mentales, los problemas médicos, el abuso de sustancias y la formación profesional (Schunk, 2012, p. 88). Concretamente, en la educación las aplicaciones directas de los principios del condicionamiento operante abarcan: “los programas de refuerzo, la enseñanza programada, las máquinas de enseñar, los programas de economía de fichas en el aula, el análisis de las tareas, los programas de modificación de conducta” (Gimeno y Pérez, 2008, p. 39).

Shunk (2012) concluye que, según los principios del conductismo, el aprendizaje se produce al reforzar las conductas deseadas y al establecer las asociaciones entre los estímulos discriminativos y las respuestas, se necesita práctica para fortalecer estas respuestas. Las conductas complejas se aprenden dividiéndolas en las partes pequeñas, a través de las aproximaciones progresivas a la conducta deseada (el principio del moldeamiento). La instrucción debe tener los objetivos claros, componerse de los pasos sucesivos y proporcionar el refuerzo. Este enfoque no estudia los procesos internos del individuo, por tanto el concepto como la memoria no constituye el objeto de la investigación, la motivación forma parte de la conducta observable y no se la explica por los procesos internos. Las críticas, entre otros, se refieren al empleo exclusivo de la motivación extrínseca (conseguir los premios y evitar los castigos), el empleo de este tipo de motivación a largo plazo es cuestionable ya que los alumnos no estudian, investigan ni indagan por su inherente deseo de poseer el conocimiento, sino que el aprendizaje está motivado por los factores externos. Las críticas aluden también al papel pasivo del alumno, el proceso de enseñanza está controlado por el profesor, quien exige la memorización y la repetición del material sin tener en cuenta los procesos internos, ni a las

necesidades de los aprendices. En la enseñanza de lenguas el método audiolingüístico se enmarca en la corriente conductista.

2.2. Cognitivismo

A partir de la década de los sesenta las teorías conductistas gradualmente dieron paso a los planteamientos cognitivistas. La transición no se dio de manera radical, las primeras teorías abarcaban algunas premisas del conductismo, sin embargo la nueva corriente enfatizó la importancia de estudiar los procesos internos por los que se produce el conocimiento, empezaron a investigarse los conceptos como el pensamiento, la memoria, la percepción, la motivación, el razonamiento y el aprendizaje. El cambio del enfoque llamado la revolución cognitiva consiste en la idea de que las personas procesan internamente las informaciones que reciben y no solamente responden a los estímulos externos, el comportamiento humano está determinado por los procesos mentales. El procesamiento cognitivo de las informaciones requiere el papel activo del alumno que ha de buscar la manera de entender y procesar la información que recibe, relacionarla con lo que ya sabe y con lo que tiene almacenado en su memoria. El aprendizaje tiene lugar durante las interacciones del individuo con el entorno y ocurre al reorganizar los conocimientos y las experiencias, tanto incorporando las nuevas ideas como transformando las ya existentes.

Las publicaciones de Miller (1956), Chomsky (1957) o Bruner, Goodnow y Austin (1956), entre otros, trazaron el camino de la nueva corriente que se fundamentó en distintas teorías o disciplinas, como el procesamiento de la información, la inteligencia artificial, las teorías del lenguaje y el enfoque de Gestalt. El desarrollo de la tecnología y el descubrimiento de los ordenadores tuvo quizás una influencia más importante en el desarrollo del cognitivismo. Uno de los primeros enfoques dentro de la corriente cognitivista es el enfoque del procesamiento de la información que concibe el ser humano como un procesador de información, estudia cómo se utiliza y maneja la información y qué estrategias sirven para ello.

Humans are processors of information. The mind is an information-processing system. Cognition is a series of mental processes. Learning is the acquisition of mental representations. These statements represent the major tenets of the information-processing conception of human cognition (Mayer, 1996, p. 154).

Se utiliza la metáfora del ordenador para referirse a la mente humana, las analogías se basan en las observaciones de que tanto los ordenadores como los seres humanos efectúan los

procesos cognitivos como el aprendizaje (o la adquisición del conocimiento), el recuerdo (o la recuperación del conocimiento), la toma de decisiones, las respuestas a las preguntas, etc. (Mayer, 1996). Este enfoque investiga los procesos cognitivos tales como la atención, la percepción, la memoria a corto plazo (memoria de trabajo) y a largo plazo (codificación, almacenamiento, recuperación y olvido). Entre los mecanismos del desarrollo cognitivo que mejoran la capacidad de los niños para procesar la información, Siegler (1989) destaca: la codificación (la capacidad de almacenar la información relevante y rechazar la irrelevante), la analogía (permite entender la información nueva relacionándola con el conocimiento previo), la construcción de estrategias (permite ajustar las estrategias a las cambiantes demandas de la situación). Durante el proceso de aprendizaje, entendido como la transición y el flujo de la información a través del sistema cognitivo, los profesores proporcionan las informaciones que los alumnos van a vincular con los conocimientos existentes, almacenarlas, recordarlas y utilizar en situaciones adecuadas.

Dentro de la corriente cognitivista se encuentran las teorías que enfatizan el papel de los factores sociales en el aprendizaje. Estas teorías constituyeron el desafío para las teorías conductuales, ya que reconocieron que el aprendizaje podía producirse por mera observación de las personas mientras estas realizaban las acciones, no era imprescindible que los observadores las realizaran en el momento de aprendizaje ni se necesitaba reforzar la conducta para que ocurriera el aprendizaje (Shunk, 2012). Bandura (1977, 1986, 1999, 2004) propone la teoría social cognitiva,⁶ que sostiene que, no solo la conducta, sino también, los factores cognitivos y sociales influyen en el aprendizaje:

It is founded on a causal model of triadic reciprocal causation in which personal factors in the form of cognitive, affective and biological events, behavioral patterns, and environmental events all operate as interacting determinants that influence one another bidirectionally (Bandura, 1999, p. 21).

Añade a los modelos conductuales de condicionamiento operante, que solo reconocían las conexiones entre la conducta y las experiencias situacionales, el factor cognitivo que permite transformar y representar las experiencias durante el proceso de aprendizaje. Bandura desarrolló la teoría del aprendizaje social (1977), que posteriormente amplió y denominó la teoría social cognitiva (1986, 2004):

⁶ La teoría de la autoeficacia, descrita con más detalles en el apartado de la motivación, forma parte de la teoría social cognitiva de Bandura.

Social cognitive theory provides an agentic conceptual framework within which to analyze the determinants and psychosocial mechanisms through which symbolic communication promotes personal and social changes. To be an agent is to influence intentionally one's own functioning, and life circumstances (2004, p. 76).

Las investigaciones iniciales se centraron en el papel que desempeña la observación del modelo social y cómo esta observación influye en el pensamiento, afecto y acción humana. Con el avance de las tecnologías de la comunicación, la observación del modelo se convirtió en el modo de divulgación más significativo de ideas, valores, estilos o comportamiento, “modeling influences serve diverse functions in promoting personal and social change. They include instructive, motivational, social prompting, and social construction functions” (Bandura, 2004, p. 78). Gran parte del aprendizaje se produce en el entorno social, al observar a los otros las personas adquieren conocimiento, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes, también aprenden los comportamientos apropiados y útiles y las consecuencias de tales comportamientos (Schunk, 2012). Bandura (1977, 1986) en su modelo de aprendizaje observacional incluye el refuerzo que facilita el proceso de aprendizaje, y funciona como un mediador cognitivo influyendo de manera antecedente en el observador. La anticipación del reforzador permite centrar la atención en una conducta o dejar que pase desapercibida, si se focaliza la atención hacia un comportamiento aparecen las expectativas sobre las posibles consecuencias del reforzador, lo que aumenta la retención de lo observado y permite la codificación y el aprendizaje. Según Bandura (1986) en el aprendizaje observacional interactúan cuatro procesos, dos implicados en la adquisición del conocimiento: atención y retención, y dos responsables de su realización: producción y motivación. Los profesores, compañeros, tutores, mentores o padres se pueden servir de los modelos que transmiten el conocimiento o muestran un comportamiento. Los aprendices, observadores, adquieren una aproximación de la habilidad mediante la observación de los modelos. El papel de profesor es facilitar las posibilidades de la práctica adicional y proporcionar la retroalimentación correctiva para que los aprendices puedan refinar e internalizar las habilidades y estrategias de autorregulación (Schunk, 2012).

2.3. Constructivismo

Las teorías constructivistas a menudo se engloban dentro de la corriente cognitiva por compartir algunos puntos fundamentales que, según Gimeno y Pérez (2008, p. 41), son: la importancia de las variables internas, la consideración de la conducta como totalidad, la

supremacía del aprendizaje significativo que supone reorganización cognitiva y actividad interna. A pesar de estas similitudes, Pozo (2006) destaca que no es posible unificar las dos corrientes (el procesamiento de información y el constructivismo) porque parten de dos contextos diferentes, uno americano y otro europeo, y constituyen “dos formas distintas de entender la psicología, dos culturas científicas distintas” (p. 41), son dos teorías cognitivas diferentes, “una de naturaleza mecanicista y asociacionista” representada por el procesamiento de información, y otra “de carácter organicista y estructuralista, se remonta a la psicología europea de entreguerras, cuando autores como Piaget, Vygotsky y Bartlett o la escuela de la Gestalt oponían al auge del conductismo (...) una concepción del sujeto humano radicalmente antiasociacionista” (p. 166). En la misma línea, Mayer (1996) distingue tres enfoques⁷ y alude a las tres metáforas del aprendizaje predominantes en la psicología de la educación, a la metáfora del aprendizaje como el refuerzo de la respuesta, como el procesamiento de la información y como la construcción del conocimiento, “the emerging cognitive psychology replaced the response-strengthening metaphor with a metaphor based on an exciting new technological creation – the electronic digital computer”, “the third metaphor views learning as knowledge constructing” (Mayer, 1996, p. 153). Considera la teoría del procesamiento de información como el puente entre la visión del aprendizaje asociacionista y constructivista. Asimismo, destaca que la revolución constructivista no se inició en los laboratorios psicológicos sino que surgió de la necesidad de explicar lo que sucedía en las situaciones educativas reales (Mayer, 1996).

Como ya se ha apuntado, el constructivismo tiene sus orígenes en las ideas de la psicología de Gestalt y en los estudios sobre el desarrollo humano de Piaget y Vygotsky. Las teorías de estos autores representan las diferentes perspectivas dentro de esta corriente. Los psicólogos alemanes de la escuela de Gestalt desarrollaron su teoría de manera paralela a los conductistas, y como primeros ofrecieron la alternativa a la perspectiva asociacionista. Rechazaban la idea de que el conocimiento es la suma de las conexiones y que el comportamiento humano es la reacción automática a los estímulos presentes en el entorno, en cambio, mantenían que el aprendizaje se produce por *insight*, es decir, requiere la comprensión de situación de manera holística utilizando las estructuras cognitivas, el aprendizaje adquiere el significado que no se puede separar en elementos más simples, tiene el carácter cualitativo. Se distingue, por un lado, el pensamiento reproductivo, memorístico,

⁷ Sin embargo, considera que la teoría del procesamiento de información y el constructivismo constituyen dos enfoques dentro de la corriente cognitiva: “cognitive psychology has experienced a constructivist revolution and has continued to mature into a science that is increasingly relevant to education. In this sense, both information processing and constructivism may be viewed as approaches to cognitive psychology” (Mayer, 1996, p. 152).

presente en las ideas conductistas, que permite solucionar los problemas concretos, pero no transferirlos a las situaciones nuevas, y, por el otro, el pensamiento productivo o comprensivo (el producto del *insight*) que requiere la comprensión significativa de problemas. Aunque las ideas de los psicólogos de Gestalt eran correctas, les faltaba la precisión y la potencia explicativa característica para las leyes conductistas, posteriormente algunas ideas (sobre todo las del pensamiento productivo) fueron retomadas por Piaget.

Como señala Schunk (2012), el constructivismo abarca distintos enfoques, se puede especificar: el constructivismo exógeno, el conocimiento refleja la reconstrucción del mundo externo, el entorno influye en la construcción del conocimiento a través de las experiencias, la enseñanza y la exposición a modelos, las teorías modernas del procesamiento de información son ejemplo de esta perspectiva; el constructivismo endógeno, el conocimiento no refleja el mundo externo sino que se desarrolla a través de la abstracción cognitiva, se basa en las estructuras existentes transformándolas y reorganizándolas, la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget se enmarca en esta perspectiva; el constructivismo dialéctico se sitúa entre dos perspectivas anteriores, el conocimiento proviene de las interacciones entre las personas y su entorno, esta perspectiva es compatible con la teoría social cognitiva de Bandura y se ve reflejada por las teorías del desarrollo de Vygotsky y Bruner.

Las teorías de Piaget y Vygotsky representan dos perspectivas diferentes, sin embargo comparten la idea-fuerza del constructivismo, definida por Coll (1996, p. 161) de la siguiente manera:

Trasladada al ámbito de la educación escolar, la idea-fuerza del constructivismo conduce a poner el acento en la aportación constructiva que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje; es decir, conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción.

El constructivismo psicogenético de Piaget (1970, 1975) se fundamenta en las aportaciones de Dewey, James y la escuela de Gestalt, y sostiene que el desarrollo cognitivo de los niños pasa por los estadios concretos, cada etapa corresponde con la elaboración de las estructuras cognitivas más complejas. La manera de pasar de una etapa a otra es la misma en cada estadio e implica dos procesos: la asimilación que se refiere a la integración de lo desconocido a las estructuras cognitivas ya existentes y la acomodación que alude a la modificación de las estructuras, y adaptarlas como propias con el fin de ajustarse al mundo

que rodea el individuo. Las interacciones con el entorno producen los conflictos internos o los desequilibrios en los esquemas cognitivos existentes, lo que conduce a la reorganización de estos esquemas y, por consiguiente, da lugar a un nuevo equilibrio. El progreso cognitivo no es posible sin el desequilibrio. El aprendizaje se construye a través del proceso de equilibración que permite una adaptación cada vez más adecuada del individuo a su entorno físico y social.

El enfoque del constructivismo social de Vygotsky (1978) pone énfasis en el papel del contexto social en el desarrollo del niño. Piaget consideraba que los niños construyen el conocimiento al integrar las informaciones nuevas y reorganizar las estructuras ya existentes. Por tanto, el proceso de reconstrucción es individual e interno. En cambio, según Vygotsky (1978), el conocimiento se construye mediante las experiencias y las interacciones sociales, y está determinado por la cultura que abarca la lengua, las tradiciones, las creencias, etc., “human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them” (p. 88). Los significados proceden del contexto social externo y tienen que internalizarse, es decir, modificarse para que el individuo los asuma como propios. El conocimiento fluye del exterior del sujeto al interior a través del proceso de la internalización, inicialmente el conocimiento es interpersonal, requiere el intercambio social para transformarse en intrapersonal. Los conceptos ya internalizados constituyen el desarrollo actual del niño, son todas las actividades que es capaz de realizar y los conocimientos que puede usar de manera independiente. El aprendizaje se construye cuando un individuo se encuentra en su zona de desarrollo próximo, que se refiere a todo lo que es capaz de aprender a través de la ayuda, imitación u orientación de los adultos o compañeros más aptos. Según Vygotsky (1978, p. 86), la zona del desarrollo próximo es “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers”. El desarrollo potencial se refiere a las estructuras cognitivas que todavía no han madurado pero que están en el proceso de maduración, la diferencia entre dos formas de desarrollo consiste en que: “the actual development level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively” (p.86).

Vygotsky (1978) enfatizaba la idea de que los niños necesitan imitar a los adultos o estar guiados por ellos para alcanzar los conocimientos que se sitúan en el nivel superior,

Children can imitate a variety of actions that go well beyond the limits of their own capabilities. Using imitation, children are capable of doing much more in collective

activity or under the guidance of adults. This fact, which seems to be of little significance in itself, is of fundamental importance in that it demands a radical alteration of the entire doctrine concerning the relation between learning and development in children (p.88).

En este concepto se fundamenta la teoría de andamiaje de Bruner, que se refiere a la interacción estructurada entre el alumno y el profesor (o persona con más conocimiento) cuyo objetivo es ayudar y guiar al aprendiz para que realice una tarea o adquiera un conocimiento. Wood, Bruner y Ross (1976) por primera vez utilizan el término de andamiaje para destacar que el tutor o el profesor puede intervenir en el proceso de enseñanza, no solo proporcionando el ejemplo de modelado o de imitación, sino involucrándose más en este proceso, por andamiaje entienden:

Process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consist essentially of the adult controlling those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence (p. 90).

El profesor suministra los pasos que van a reducir el grado de libertad durante la realización de una tarea para que el alumno pueda concentrarse por completo en la parte de la tarea que es capaz de dominar con rapidez (Bruner, 1978). A medida que el alumno adquiera la autonomía el andamiaje se va eliminando. El andamiaje utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje desempeña cinco funciones: proporciona apoyo, sirve como herramienta, amplía las posibilidades del alumno, permite realizar las tareas cuya ejecución no sería posible sin ayuda, se lo utiliza de manera selectiva, solo cuando hay necesidad (Schunk, 2012, p. 246). En la teoría de aprendizaje social de Bandura (1986) el andamiaje constituye una parte de la técnica de modelado, en la primera fase el profesor proporciona el modelo de una habilidad, después brinda el apoyo, para finalmente, cuando los aprendices desarrollan dicha habilidad, reducir gradualmente la ayuda (Schunk, 2012).

Los enfoques constructivistas subrayan el papel activo del alumno que se involucra en el desarrollo de su conocimiento, el aprendizaje es el proceso dinámico que se construye a base de la reorganización de las estructuras cognitivas y las interacciones con el contexto social. La mayoría de los enfoques metodológicos contemporáneos de la enseñanza de las lenguas se fundamenta en el constructivismo, lo que se traduce en el aprendizaje centrado en el alumno y basado en los proyectos y tareas donde el profesor facilita y guía el proceso de

aprendizaje, entre estos enfoques se encuentran el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje intercultural o AICLE.

2.3.1. Aprendizaje significativo, perspectiva ausubeliana

Según Ausubel (1968, 1978, 2002), el aprendizaje significativo es la adquisición y la incorporación del nuevo conocimiento de manera sustantiva y no arbitraria a las estructuras cognitivas existentes. Lo que determina el aprendizaje son los conocimientos que un individuo ya posee, nuevas ideas se relacionan, interactúan y asimilan con ellos y, como resultado, se construyen las nuevas estructuras que adquieren el significado para el aprendiz.

The essence of the meaningful learning process, (...), is that symbolically expressed ideas are related in nonarbitrary and substantive (nonverbatim) fashion to what the learner already knows, namely, to some existing relevant aspect of his structure of knowledge (for example an image an already meaningful symbol, a concept, or a proposition). Meaningful learning presupposes *both* that the learner manifest a meaningful learning set, that is, a disposition to relate the new material nonarbitrarily and substantively to his cognitive structure, and that the material learned be potentially meaningful to him namely relatable to his structure of knowledge on a nonarbitrary and nonverbatim basis (Ausubel, 1968, pp. 37-38).

Cabe destacar que los planteamientos de Ausubel, en contraste a las teorías presentadas anteriormente, se desarrollaron en el ámbito educativo e influenciaron de manera significativa a la práctica de enseñanza-aprendizaje. Además, en la misma línea con los autores mencionados previamente, subrayan la vinculación indisociable del aprendizaje y desarrollo. La teoría de Ausubel se adscribe tanto en los planteamientos del enfoque del procesamiento de información, como en la corriente constructivista. Como destacan Díaz y Hernández (2002), esta teoría, por un lado, considera al alumno como el procesador activo de la información y trata el aprendizaje como un proceso sistémico, organizado y complejo que no puede reducirse a simples conexiones memorísticas y, por el otro, sostiene que

el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Podríamos clasificar su postura como constructivista (el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e internacionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan

con los esquemas de conocimientos previo y las características personales del aprendiz) (p. 35).

Ausubel, igual que Vygotsky, afirma que el aprendizaje tiene que situarse en algún contexto y centra su investigación en el contexto escolar, y describe “kinds of learning that take place in the classroom that is meaningful symbolic learning – both reception and discovery⁸” (Ausubel, 1968, p. VIII), la internalización del conocimiento se produce mediante la instrucción formal. La teoría de aprendizaje significativo también se aproxima a los planteamientos de Piaget, el conocimiento se construye a través de la transformación de los esquemas; no obstante, Ausubel explica de manera más detallada el proceso de asimilación que abarca los conceptos como la subsunción, el aprendizaje combinatorio, supraordenado, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora (Novak, 1993).

Como ya hemos apuntado, el aprendizaje significativo según Ausubel (1968, 2002) requiere, por un lado, el uso del material significativo, es decir relacionado con los conocimientos del aprendiz de manera no arbitraria y sustancial; por el otro, una disposición del alumno para relacionar el nuevo material con su estructura cognitiva. La relación no arbitraria significa que el material potencialmente significativo ha de asociarse de manera “plausible, razonable y no aleatoria” (Ausubel, 2002, p. 25) con las estructuras cognitivas concretas y relevantes, denominadas los subsumidores (ideas de anclaje). “La interacción entre significados potencialmente nuevos e ideas pertinentes en la estructura cognitiva del estudiante da lugar a significados reales o psicológicos⁹” (p. 25). La relación sustancial implica que los nuevos significados que se integran a las estructuras previas constituyen la esencia del nuevo conocimiento. Cuando los nuevos conocimientos se incorporan de modo arbitrario, no sustancial y literal a la estructura cognitiva se produce el aprendizaje memorístico, las nuevas informaciones no se relacionan con las estructuras relevantes sino que están almacenadas de forma arbitraria, en pocos días se olvidan y las huellas que quedan pueden interferir a futuros aprendizajes similares.

⁸ Ausubel (1968) en sus primeros trabajos distingue entre el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento, y afirma que ambos pueden ocurrir mediante el aprendizaje significativo. Centra su investigación en el aprendizaje por recepción ya que este con más frecuencia ocurre en el contexto educativo, puede ser tanto mecánico (memorístico, repetitivo) como significativo, el aprendizaje significativo por recepción se produce cuando se proporcionan a los alumnos los conceptos y los contenidos a través de la instrucción explícita necesaria para su incorporación a las estructuras cognitivas existentes: “in the case of meaningful reception learning the potentially meaningful task or material is comprehended or made meaningful in the process of internalization” (p. 22).

⁹ La diferencia entre el significado potencial o lógico y el significado real o psicológico reside en que, el primero, se refiere al significado que posee un material de aprendizaje, si este material se relaciona e incorpora de manera no arbitraria y sustancial a los conocimientos relevantes disponibles en las estructuras cognitivas del aprendiz y da lugar a un nuevo conocimiento, surge el significado real o psicológico.

Ausubel identifica tres tipos de aprendizaje significativo basado en la recepción, el aprendizaje representacional, conceptual y proposicional. El aprendizaje representacional es el aprendizaje más básico, utilizado desde las primeras etapas del desarrollo, que permite identificar las ideas a través de las etiquetas simbólicas adecuadas, como las palabras, los nombres. El aprendizaje conceptual constituye una fase más avanzada del aprendizaje, se produce a través de la formación de conceptos (en los niños preescolares) y la asimilación de conceptos (en los escolares y los adultos), implica designar el significado a los objetos, eventos, situaciones o propiedades, es decir a las representaciones globales y categoriales. El aprendizaje proposicional requiere el procesamiento mental más complejo que el aprendizaje representacional y conceptual; no obstante, se produce por el mecanismo similar, es decir, los materiales potencialmente significativos (como las palabras, conceptos o proposiciones) se relacionan e interactúan con los conocimientos relevantes existentes en la estructura cognitiva lo que conduce al surgimiento de los nuevos significados. Las proposiciones verbales constituyen las ideas compuestas por grupos de palabras y por sus relaciones gramaticales y sintácticas dentro de las proposiciones y oraciones.

El proceso fundamental (y uno de los puntos clave de la teoría de Ausubel) involucrado en el aprendizaje significativo es la incorporación de nuevos conceptos y proposiciones en la estructura cognitiva existente y dispuesta para adquirir estas ideas. Existen tres modos de relacionar estos nuevos conceptos con las estructuras pertinentes que definen tres tipos de aprendizaje proposicional: subordinado (subsumidor), supraordenado (de orden superior) y combinatorio. El aprendizaje subsumidor tiene lugar cuando la nueva idea se conecta con unas proposiciones concretas de orden superior en la estructura cognitiva existente (se relaciona con el pensamiento deductivo). El aprendizaje supraordenado ocurre cuando una proposición nueva resulta ser más abstracta y genérica que las proposiciones existentes en la estructura mental, por lo que los conceptos existentes se subsumen en ella (se relaciona con el pensamiento inductivo). En el aprendizaje combinatorio no se establecen las relaciones de subsunción ni de las proposiciones ya existentes ni de las proposiciones nuevas. En cambio, se producen las conexiones entre las ideas relacionadas y los contenidos pertinentes en el mismo nivel. Ausubel mantiene que el aprendizaje significativo es, sobre todo, subordinado y combinatorio. Las proposiciones preexistentes en la estructura cognitiva sobre las que se conectan las ideas nuevas tienen el carácter dinámico y se denominan los subsumidores. La conexión selectiva de nuevas ideas con los subsumidores se produce a través del anclaje, dando lugar a nuevos subsumidores que constituirán el fundamento para futuros aprendizajes.

A menudo no es posible anclar el material nuevo con los subsumidores, ya que, o no existen, o no están disponibles en la estructura cognitiva, lo que obliga a emplear los organizadores previos (advance organizers), que, como sostiene Ausubel (1968, 2002), sirven para anclar el nuevo conocimiento y llevan al desarrollo de las ideas y proposiciones que favorecerán el aprendizaje subsiguiente. En las condiciones del aprendizaje significativo, muchas veces, los conocimientos existentes en la estructura cognitiva que poseen los aprendices son demasiado generales e insuficientes para servir como ideas de anclaje para el nuevo material.

El organizador previo remedia esta dificultad desempeñando un papel mediador, es decir, teniendo una mayor capacidad de relación y una mayor pertinencia con el contenido *particular* de la tarea de aprendizaje específica por un lado, y pudiéndose además relacionar con el contenido más *general* de las ideas potenciales de anclaje por otro. También facilita el aprendizaje modificando estas últimas ideas en la dirección del contenido particular del pasaje del aprendizaje (como resultado de que el estudiante lo estudie antes de estudiar el pasaje de aprendizaje) (Ausubel, 2002, p. 41).

Los organizadores previos funcionan como puentes cognitivos (cognitive bridge) entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber para que aprenda el nuevo material de manera más activa y efectiva. Existen dos tipos de organizadores previos, expositivos y comparativos (Ausubel, 1978). Se emplean los organizadores expositivos cuando el material que se presenta es completamente desconocido, sirven para comprender la información nueva. Los organizadores comparativos se utilizan cuando el material es relativamente familiar o relacionado con las ideas aprendidas previamente, estos organizadores trazan analogías con los conocimientos previos.

Ausubel (1968, 2002) describe cuatro procesos pragmáticos o facilitadores que modifican las estructuras cognitivas como consecuencia del aprendizaje significativo, los dos más importantes son, por un lado, la diferenciación progresiva, que se da cuando los significados de los conceptos o proposiciones se clarifican gradualmente y se mejora su organización jerárquica (el aprendizaje subordinado). Por el otro, la reconciliación integrativa ocurre cuando se logra vincular las similitudes y diferencias de los diferentes rasgos de conceptos que conduce al surgimiento del concepto más general (el aprendizaje supraordenado). Para fomentar el aprendizaje significativo, retener y organizar el conocimiento en las estructuras cognitivas, los materiales de instrucción han de seguir los

principios de la reconciliación integradora y de la diferenciación progresiva (Ausubel, 2002). Novak (1993) reconoce que, conforme al principio de la diferenciación progresiva, el aprendizaje más eficaz se produce cuando la información nueva se secuencia y va de las ideas más generales a conceptos y proposiciones más específicos. En cambio, el principio de reconciliación integradora se aplica cuando la instrucción se organiza de manera que los conceptos y proposiciones no relacionados previamente, durante la presentación de los contenidos, se agrupan en una secuencia que integra sus significados, lo que conduce a definir las similitudes, diferencias o contradicciones entre los conceptos y proposiciones nuevos y ya existentes en la estructura cognitiva.

Los planteamientos de Ausubel contribuyeron de manera relevante a las prácticas educativas, tanto de diseño como de la intervención. Las investigaciones apoyaron que los procesos de subsunción, diferenciación progresiva y reconciliación integradora desempeñan un papel importante en la modificación de las estructuras cognitivas de niños y adultos (Novak, 1993). Se reconoció que para que se produjera el aprendizaje significativo la presentación del material potencialmente significativo ha de ajustarse a la disposición actual del alumno, por tanto, el papel del profesor es, por un lado, reconocer las etapas del desarrollo cognitivo de los aprendices y, por el otro, comprender la importancia de los procesos motivacionales y afectivos durante la adquisición del nuevo material, así como poseer las estrategias de aplicación que impulsen la implicación cognitiva, motivacional y afectiva de los alumnos. Asimismo, el profesor debe conocer la estructura jerárquica de los contenidos, saber cómo se interrelacionan con el material ya aprendido y qué información necesitan los alumnos para entender las nuevas informaciones. Para que el aprendizaje no sea una acción memorística de las informaciones sueltas, los profesores deberían utilizar los organizadores previos que van a dirigir la atención de los alumnos a los conceptos importantes, destacar las relaciones entre las ideas y vincular el material nuevo con lo que los alumnos ya saben (Schunk, 2012). De igual manera, los docentes para activar los conocimientos previos pueden emplear otras estrategias de instrucción como sumarios o mapas conceptuales, redes semánticas y cuadros sinópticos (Díaz y Hernández, 2002).

2.3.2. Otras perspectivas de aprendizaje significativo

La teoría de Ausubel contribuyó no solo a la práctica educativa sino también al desarrollo de las teorías de educación contemporáneas y, como destaca Rodríguez (2008), constituye el fundamento para el constructivismo moderno. Entre los planteamientos que enriquecieron la teoría de aprendizaje significativo destaca, por un lado, la teoría de

educación de Joseph Novak con la visión humanista del aprendizaje significativo y, por el otro, el modelo de enseñanza de D. Bob Gowin con la visión interaccionista-social del aprendizaje significativo (Moreira, 2012).

Novak (1998, 2013) afirma que los planteamientos de Ausubel constituyen poderosas ideas explicativas de las prácticas educativas observadas tanto en los laboratorios como en las aulas. Añade a esta teoría que la creación de los nuevos conocimientos, también, es un proceso de aprendizaje significativo, entendido como la extensión de este a un nivel muy alto. Según este autor, el propósito central del aprendizaje ha de constituir la capacitación de los estudiantes para hacerse cargo de su propio proceso de la construcción de significados. La construcción de significados involucra el pensamiento, los sentimientos y la actuación, la integración de estos tres componentes constituye la base del nuevo aprendizaje significativo y, sobre todo, de la creación del nuevo conocimiento. Novak (1998) en su teoría de la educación subraya que, no solo el pensamiento del aprendiz, sino también sus sentimientos y sus acciones son importantes para lograr la educación exitosa, “meaningful learning underlies the constructive integration of thinking, feeling, and acting leading to human empowerment for commitment and responsibility” (p.13). Cada evento educativo constituye una acción compartida que busca el intercambio o negociación de significados y sentimientos entre el aprendiz y el profesor, cuando los aprendices y los profesores llevan a cabo una negociación de significados emocionalmente positiva o intelectualmente constructiva se produce el aprendizaje significativo.

Según Gowin (1981) la interacción entre el profesor y los alumnos es fundamental. En el proceso de aprendizaje interactúan: el profesor, el aprendiz y los materiales educativos. Las interacciones se desarrollan en un contexto concreto y se basan en el uso del lenguaje a través del intercambio de significados. El aprendizaje tiene lugar cuando el profesor y los alumnos comparten significados utilizando los materiales educativos significativos. En sus planteamientos Gowin enfatiza la importancia del significado en el aprendizaje, destaca que el objetivo de la educación es cambiar el significado de la experiencia de los alumnos y ayudarles a adquirir los conocimientos de manera autónoma. Entiende la educación como el proceso activo que lleva al cambio personal y al cambio del significado de la experiencia. Este cambio se produce cuando el aprendiz es capaz de integrar el pensamiento, los sentimientos y la actuación, y como resultado sentir y experimentar el desarrollo generado por el aprendizaje. El papel de profesor es adaptar intencionalmente los materiales para hacerlos comprensibles y lograr el cambio de significado de la experiencia del aprendiz. El aprendizaje se produce cuando el alumno capta los significados y reorganiza activamente las

sugerencias compartidas por el docente. Para conseguir este objetivo el profesor dispone de las distintas estrategias y herramientas pedagógicas que facilitarán la adquisición del nuevo conocimiento.

Novak y Gowin (1984) proporcionaron las herramientas didácticas y metacognitivas que ilustran de forma explícita los cambios que se pueden producir en la estructura cognitiva del aprendiz, su objetivo es extraer los conceptos clave de un material concreto y, así, facilitar el aprendizaje significativo y el aprendizaje autónomo. Los mapas conceptuales, propuestos por Novak, sirven para exteriorizar el pensamiento creando la red de las relaciones entre las ideas clave, representan los conceptos que el alumno comprende y las conexiones que es capaz de establecer entre estos conceptos. La elaboración de los mapas conceptuales está regida por los procesos como la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora. El diagrama V, planteado por Gowin, es un instrumento heurístico que permite analizar la estructura de la organización del conocimiento y ayuda a reorganizar el proceso de la construcción del conocimiento. Requiere más elaboración que los mapas conceptuales, ya que representa la interacción entre las ideas conceptuales o teóricas (pensamiento) y los elementos metodológicos (actuación) involucrados en la construcción del conocimiento. El lado izquierdo del diagrama refleja el dominio conceptual del conocimiento que hay que desempaquetar, corresponde a la parte teórica del estudio; el lado derecho contiene los aspectos procedimentales del estudio, se refiere al modo de generar los conocimientos; en el centro se encuentran las preguntas básicas acerca de los acontecimientos y objetos, la continua interacción entre ambos lados del diagrama permite responder a estas preguntas y a construir el conocimiento. Según Gowin y Álvarez (2005), el diagrama V permite entender las relaciones significativas entre los acontecimientos, procesos y objetos, es la herramienta que ayuda a observar la interacción entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber y comprender.

2.3.3. Taxonomía de Bloom y sus implicaciones posteriores

La taxonomía de objetivos de la educación de Bloom desde su publicación, es decir, desde la mitad de los años cincuenta, sirvió como punto de referencia a los educadores para determinar los objetivos del currículo, desarrollar los contenidos, las estrategias de instrucción y las técnicas de evaluación. Surgió con el propósito de diseñar una herramienta que permitiera clasificar y medir los resultados educativos de los alumnos, las habilidades y conocimientos adquiridos después de realizar un proceso de aprendizaje. Los objetivos educativos se clasificaron en tres dominios: cognitivo (conocimiento), afectivo (emociones,

sentimientos) y psicomotor (actuación). Cada dominio organizó jerárquicamente los diversos aspectos de aprendizaje pasando de las funciones más simples a las más complejas.

La dimensión cognitiva de la taxonomía de Bloom, desarrollada como primera y la más conocida, constituyó un referente en educación para establecer los objetivos de aprendizaje. Se divide en seis categorías graduales formando un continuo de orden creciente, de los niveles inferiores a superiores, de las habilidades de pensamiento de orden inferior (simples y concretas) a las habilidades de orden superior (complejas y abstractas). El dominio de las habilidades de la categoría más simple es un requisito previo para el dominio de las habilidades de la siguiente más compleja. Las seis categorías principales son: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, que a su vez se dividen en las subcategorías (excepto la categoría de aplicación).

Anderson y Krathwohl (2001), cuarenta años después de la publicación de la taxonomía de Bloom (cuyo coautor era Krathwohl), propusieron la revisión de la taxonomía original introduciendo cambios tanto en la nomenclatura como en los contenidos que reflejaban el desarrollo de los conocimientos en el ámbito educativo. Dividieron la taxonomía en dos dimensiones, del conocimiento y del proceso cognitivo. La dimensión del conocimiento correspondía con la categoría de conocimiento de la taxonomía de Bloom. Los autores destacaron la naturaleza dual de esta categoría que, en la versión original, se expresaba en el uso de sustantivos y verbos. En la taxonomía revisada, el sustantivo y el verbo formaron las dimensiones separadas, empleando el sustantivo en la dimensión del conocimiento (*knowledge*) y el verbo en la del proceso cognitivo (*remember*) (Krathwohl, 2002). Así, la nueva dimensión del conocimiento comprendió cuatro (en lugar de tres especificados en el marco inicial) categorías: conocimiento de los hechos (en inglés actual, *knowledge*), conocimiento conceptual (*conceptual knowledge*), conocimiento procedimental (*procedural knowledge*) y conocimiento metacognitivo (*metacognitive knowledge*). Ese último concepto introducía la innovación respecto al modelo original y se refería a la reflexión sobre el propio proceso de adquisición de conocimientos. La segunda dimensión, la del proceso cognitivo, comprende seis categorías ordenadas en un continuo según su creciente complejidad: recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Respecto a la taxonomía original las modificaciones abarcaron: el paso del uso de sustantivos a verbos para denominar las categorías lo que subrayó el carácter activo de esta dimensión; el cambio del nombre de tres categorías (*knowledge* pasó a denominarse *remember*, *comprehension* pasó a *understand* y *synthesis* cambió el nombre a *create*); dos intercambiaron de orden *evaluate* y

create. La categoría crear se situó como la última y, a la vez, la más compleja y difícil habilidad del proceso mental.

En la taxonomía revisada cada objetivo de aprendizaje puede clasificarse en dos dimensiones, en el tipo de conocimiento que se pretende que un alumno adquiriera (expresado con los sustantivos), y en el tipo de procesos mentales que necesita involucrar en el proceso de aprendizaje (expresado con los verbos). El empleo de la tabla en la que se combina la dimensión del conocimiento con la del proceso cognitivo permite clasificar los objetivos, actividades y evaluaciones, así como verificar la alineación del currículo y, por consiguiente, mejorar la instrucción y la planificación de los contenidos (Krathwohl, 2002).

La nueva versión de la taxonomía reconoció el papel activo del aprendiz y la importancia de su implicación en el proceso de aprendizaje. De hecho, según el modelo, recordar constituye la habilidad mental que requiere el procesamiento de orden inferior y es la actividad más pasiva. La complejidad y, por lo tanto, las exigencias cognitivas crecen con las siguientes categorías: entender, aplicar, analizar y evaluar, para culminar en la habilidad de orden superior, activa y compleja que es crear. Los procesos cognitivos complejos como pensamiento crítico y toma de decisiones, no aparecen en la taxonomía ya que, según Anderson y Krathwohl (2001), no corresponden a una sola categoría sino se solapan e implican los procesos de distintas categorías, “That is, in any given instance, objectives that involve problem solving and critical thinking most likely call for cognitive processes in several categories on the process dimension” (p. 269).

La inclusión del aspecto metacognitivo reflejó las tendencias de las investigaciones que se iban desarrollando después de la publicación de la taxonomía original, que se enmarcaban tanto en las corrientes cognitivistas como constructivistas y que enfatizaban la importancia de ayudar a los aprendices a ser más conscientes y responsables de su pensamiento y cognición.

Metacognitive knowledge involves knowledge about cognition in general, as well as awareness of and knowledge about one's own cognition. One of the hallmarks of psychological and educational theory and research on learning since the original Taxonomy was published is the emphasis on helping students become more knowledgeable of and responsible for their own cognition and thinking. This change cuts across all the different theoretical approaches to learning and development – from neo-Piagetian models, to cognitive science and information processing models, to Vygotskian and cultural or situated learning models. Regardless of their theoretical perspective, researchers agree that with development students become more aware of

their own thinking as well as more knowledgeable about cognition in general.

Furthermore, as they act on this awareness they tend to learn better (Pintrich, 2002, p. 219).

Se suelen distinguir dos aspectos de la habilidad metacognitiva, el conocimiento metacognitivo y la actividad metacognitiva que involucra la observación, el control y la regulación de la cognición. Estos aspectos corresponden con las dos dimensiones de la taxonomía, primera, del conocimiento metacognitivo que incluye el conocimiento de las estrategias de aprendizaje, cuándo y bajo qué condiciones emplearlas y, segunda, del control metacognitivo y de los procesos de autorregulación que encajan en seis procesos cognitivos de la taxonomía revisada, se refieren al uso de las estrategias cognitivas y corresponden con las tareas de comprobación, planificación y producción (Pintrich, 2002). Existen tres tipos de conocimiento metacognitivo: el conocimiento de las estrategias de aprendizaje y pensamiento, el conocimiento de las tareas cognitivas, es decir, cuándo y por qué utilizar estas estrategias, y el conocimiento del yo, lo que se refiere a las creencias y los pensamientos sobre su propia cognición y motivación. Pintrich (2002) subraya la importancia de enseñar el conocimiento metacognitivo de manera explícita, de modo que esté insertado dentro de los contenidos de las diferentes asignaturas en vez de impartirlo como una materia aislada.

La inclusión del aspecto metacognitivo dentro de la taxonomía supone las implicaciones en la forma del aprendizaje, enseñanza y evaluación y subraya la importancia de incitar a los alumnos al uso de sus habilidades del pensamiento que les ayudarán a entender, comprobar y cuestionar la realidad. Según Kuhn y Dean (2004), uno de los objetivos del desarrollo de las habilidades metacognitivas debe ser la mejora del pensamiento crítico que implica la conciencia del propio pensamiento y la reflexión sobre el pensamiento del yo y de los demás. Promover el pensamiento crítico, concepto trasladado al campo de la educación del ámbito de la psicología, se convirtió en uno de los objetivos esenciales de la educación. “Acquisition of critical thinking skills is considered vital for students to face a multitude of challenges of adult life and function effectively in today’s increasingly complex world” (Tiruneh, Verburgh y Elen, 2014).

Moreira (2005, 2012) propone el modelo de aprendizaje significativo crítico uniendo el concepto de aprendizaje como actividad subversiva de Postman y Weingartne, la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel y “una postura crítica, como estrategia de supervivencia en la sociedad contemporánea” (2012, p. 61). Como explica el autor,

En la sociedad contemporánea ya no basta adquirir nuevos conocimientos de manera

significativa, también es preciso adquirirlos críticamente. Al mismo tiempo que es necesario vivir en la sociedad e integrarse a ella, es primordial ser crítico de ella, distanciarse de ella y de sus conocimientos cuando está perdiendo el rumbo (Moreira, 2017, pp. 11-12).

Para fomentar el aprendizaje significativo crítico Moreira propone implementar en el aula los siguientes principios facilitadores; el principio de la interacción social y cuestionamiento; de no centralización en el libro de texto; del aprendiz como perceptor/representador; del conocimiento como lenguaje; de la conciencia semántica; del aprendizaje por el error; del desaprendizaje; de la incertidumbre del conocimiento; de la no utilización de la pizarra y de la diversidad de estrategias (2005, pp. 88-98).

Cabe añadir que del concepto de pensamiento crítico divergieron otros planteamientos educativos como el pensamiento visible (Ritchhart, Church y Morrison, 2011), la teoría del aprendizaje basado en el pensamiento (Swartz et al., 2010), el aprendizaje basado en la toma de decisiones o el aprendizaje reflexivo, entre otros.

2.3.4. Teorías neuroeducativas

Tratando las teorías del aprendizaje resulta imprescindible mencionar las teorías neuroeducativas que permiten entender y relacionar la actividad de las zonas concretas del cerebro durante el proceso del aprendizaje. La neurociencia cognitiva es una rama de la neurociencia que estudia las bases neurológicas, es decir, cómo se generan y producen las capacidades cognitivas en el cerebro. De la neurociencia cognitiva deriva el neuroaprendizaje (denominado también neuroeducación, neurociencia educativa o neurodidáctica), es una interdisciplina que integra las aportaciones de varias ciencias como la neurociencia cognitiva, la neurobiología, la psicología, la pedagogía y las ciencias de la educación. La neuroeducación estudia el funcionamiento del cerebro como el órgano responsable del aprendizaje, y pretende aportar estos conocimientos para desarrollar los programas, teorías y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Gracias a la disponibilidad de las tecnologías no invasivas, que permiten obtener las imágenes de las funciones cerebrales, como la resonancia magnética funcional (fMRI), la electroencefalografía (EEG) o la espectroscopia de infrarrojo cercano (NIRS), entre otros, es posible localizar las regiones del cerebro implicadas en distintas habilidades escolares como la lectura o la aritmética, y observar cómo cambian las conexiones neuronales en estas regiones a lo largo de la adquisición del conocimiento y a lo largo del desarrollo evolutivo

(Ansari, De Smedt, Grabner, 2011, p. 106). Asimismo, se han encontrado las regiones cerebrales responsables de las funciones como pensar, sentir y actuar, y parece obvio, como destaca Gamo (2012, p. 6), “que la curiosidad, interés, alegría y motivación, son básicas para enseñar y aprender algo”. Las técnicas de neuroimagen han proporcionado la información acerca de la plasticidad cerebral, las neuronas espejo, que representan la base neurobiológica para la imitación, o las diferencias en la actividad cerebral, la que se intensifica ante los contenidos novedosos e interesantes y disminuye cuando el material es descontextualizado y se presenta de forma monótona. Por tanto, en la práctica educativa parece crucial conocer las bases neuronales y cognitivas de las habilidades académicas, ya que eso permitirá estructurar de manera óptima los contextos educativos, estimular y entrenar de forma adecuada las funciones cognitivas y ajustar las condiciones de estimulación a las necesidades personales y a la etapa de maduración de los aprendices. Guillén (2012), basándose en la evidencia empírica sobre el funcionamiento cerebral, propone las estrategias que pueden facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje, entre otros, enfatiza la importancia de fomentar las competencias emocionales en los alumnos; el uso del material novedoso permite mantener la atención y despertar la creatividad; el movimiento y la actividad física facilita la memoria, mejora la atención y motivación y reduce el estrés; las informaciones nuevas se aprenden mejor cuando se las conecta con los conocimientos ya existentes; el empleo del juego motiva, permite desarrollar la imaginación y creatividad; la educación artística, musical o teatral, propicia las habilidades sociales, emocionales y cognitivas.

Como destaca Paterno (2014), la neuroeducación abarca gran variedad de los temas muy relevantes como:

la plasticidad cerebral, el papel del pensamiento recursivo y el pensamiento abstracto, la atención, la memoria, las destrezas de procesamiento fonémico en los procesos de adquisición de la lectura y en la explicación de sus dificultades, la creatividad, la visualización, la aritmética inicial, la motivación, la inteligencia, las funciones ejecutivas, la neuroética, el aprendizaje socio-emocional, la reflexión, la conciencia, etc. (p.125).

Ante esta diversidad, resultaría imposible abordar todas estas líneas de estudio, por lo que, a continuación nos centramos en los aspectos más pertinentes para nuestra propuesta didáctica, nos referimos a la educación emocional y a la cognición corporizada.

2.3.4.1. Educación emocional

Por un lado, las emociones afectan a varios aspectos de la cognición y del comportamiento, por el otro, la cognición influye en el procesamiento y en la regulación de las emociones, estas influencias recíprocas determinan cómo un individuo percibe, experimenta y recuerda las experiencias emocionales o responde a las situaciones emocionalmente difíciles (Dolcos, Iordan y Dolcos, 2011). Comprender estas interacciones es fundamental, ya que permite conocer las bases del funcionamiento saludable, así como los cambios asociados con los trastornos psicológicos y emocionales. Los estudios neurocientíficos evidencian que las emociones están implicadas y juegan un papel importante en la adquisición del conocimiento (Erk et al., 2003), asimismo, influyen en los procesos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje como la percepción y atención (p.ej., Pessoa, 2005; Shafer et al., 2012) y la memoria a largo plazo (p.ej., Bradley, Greenwald, Petry y Lang, 1992; Richardson, Strange y Dolan, 2004). Las investigaciones de Erk et al. (2003) corroboraron que ante las emociones positivas y negativas se activan diferentes regiones cerebrales y mejor se memorizan las informaciones que se relacionan con las emociones positivas (como felicidad, seguridad, etc.), ya que estas favorecen la activación de las estructuras de conocimiento y memoria en los procesos cognitivos. Las emociones negativas como ira, miedo, disgusto, tristeza, etc. activan las regiones del cerebro que pueden impedir la memorización y la adquisición de las nuevas informaciones.

Según Immordino-Yang (2015) las aportaciones de la neurociencia de las emociones en el aprendizaje dentro del contexto escolar pueden influir en una amplia gama de conceptos como el papel de las emociones en la toma de las decisiones, en el funcionamiento social y en el razonamiento moral. Las habilidades cognitivas de alto nivel empleadas en el entorno escolar, incluidos el razonamiento, la toma de decisiones y los procesos relacionados con el lenguaje, la lectura y las matemáticas, no funcionan como sistemas racionales y aislados de la experiencia corporal, sino que están basadas en la experiencia corporal y emocional (Immordino-Yang, 2015). Mora (2013) subraya que, ya no se puede tratar la memoria, la atención y la emoción de forma aislada, sin conectar esos procesos con las funciones del cerebro; la cognición y la emoción están relacionadas, las informaciones primero pasan por el sistema límbico (denominado también el cerebro emocional) para luego ser procesadas en la corteza cerebral responsable de la cognición. Por tanto, los materiales y los temas que despiertan emociones o requieren la implicación emocional incrementarán la cantidad de atención dirigida a estas informaciones, lo que facilitará su adquisición, memorización y aprendizaje. La curiosidad sirve como motor del aprendizaje, permite despertar la motivación

y mantener la perseverancia en la ejecución de las tareas y “cuando se resuelve con éxito una tarea propuesta, sabemos que aumentan los niveles de dopamina y acetilcolina, neurotransmisores que aportan sensaciones de bienestar, lo que supone una gran recompensa” (Gamo, 2012, p. 8).

La educación emocional requiere el desarrollo de las competencias emocionales que abarcan la conciencia emocional, es decir, el conocimiento sobre las emociones propias (autoconciencia) y de los demás, la regulación emocional, la autonomía emocional, las habilidades sociales (como la empatía y las emociones interculturales) y las competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2008; Agulló, Filella, García, López y Bisquerra, 2010). Actualmente no es posible educar sin reconocer la importancia de las emociones en la forma en que se aprende y en que se consolida y accede al conocimiento. Las prácticas educativas han de involucrar las emociones y fomentar la curiosidad. Mora (2013, pp. 77-78) propone una serie de estrategias que los docentes pueden emplear para potenciar la curiosidad en el alumno, entre otros: el tema ha de introducirse con un elemento chocante, provocador o relacionado con la experiencia o con un problema cotidiano del aprendiz; durante el desarrollo de la clase hay que introducir los elementos que produzcan incongruencia, sorpresa o desconcierto, etc.; el profesor debe incentivar a los alumnos que planteen los problemas de forma espontánea, que participen de forma activa y que busquen la resolución del problema de manera creativa; las prácticas educativas han de desarrollarse en una atmósfera que propicia el diálogo, en la que los alumnos se sienten relajados y a gusto.

La educación emocional constituye también uno de los principios de la teoría del aprendizaje experiencial¹⁰ (Kolb, 1984; Kolb y Kolb, 2008) que entiende el aprendizaje como el proceso cognitivo dinámico y holístico por el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. El aprendizaje experiencial es el proceso de la construcción del conocimiento descrito como un ciclo o una espiral que implica una tensión creativa entre los cuatro modos de aprendizaje (la experiencia concreta y la conceptualización abstracta, la observación reflexiva y la experimentación activa) y las demandas contextuales. El proceso de aprendizaje requiere que el alumno experimente, reflexione, piense y actúe:

Immediate or concrete experiences are the basis for observations and reflections.

These reflections are assimilated and distilled into abstract concepts from which new

¹⁰ La teoría del aprendizaje experiencial se fundamenta en los planteamientos de los autores que en sus teorías de aprendizaje y desarrollo concibieron el papel central a la experiencia, como John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire o Carl Rogers, entre otros (Kolb y Kolb, 2008).

implications for action can be drawn. These implications can be actively tested and serve as guides in creating new experiences (Kolb y Kolb, 2008, p. 44).

Esta teoría pone énfasis en el concepto del espacio de aprendizaje dentro del cual tienen lugar las transacciones entre la persona y el entorno, y se pueden desarrollar e interaccionar muchas formas diferentes del aprendizaje. Tomando como el punto de referencia el concepto del espacio de aprendizaje, Kolb y Kolb (2008, pp. 61-62) plantean una serie de principios para promocionar el aprendizaje experiencial, que podemos resumir en las siguientes: respetar al aprendiz y su experiencia; enseñar nueva materia basándose y refiriéndose a la experiencia del alumno; crear y mantener un ambiente seguro y hospitalario que fomente la expresión de las diferencias; crear espacio para el aprendizaje conversacional que proporcione oportunidades para la negociación de significados; crear espacio para actuar, reflexionar y expresar lo que se ha aprendido; crear espacio para sentir y pensar, las emociones determinan la disposición y el interés por el aprendizaje; crear espacio para el aprendizaje interno, ya que, vincular las experiencias educativas con los intereses del alumno enciende la motivación intrínseca; crear espacio para el aprendizaje profundo de los conceptos; crear espacio para que los estudiantes tomen el control y la responsabilidad de su proceso de aprendizaje.

La teoría del aprendizaje experiencial es un marco holístico en el que se relacionan e interactúan diferentes prácticas educativas y teorías (empiristas, pragmáticas y constructivistas), el aprendizaje se construye dentro del contexto de la experiencia y depende de la posición en el espacio de aprendizaje, la posición de una persona en un espacio concreto define su experiencia. En la misma línea, la cognición corporizada, que describimos a continuación, sostiene que el aprendizaje está íntimamente vinculado con la experiencia y surge del ajuste con el medio ambiente.

2.3.4.2. *Cognición corporizada*

Según las teorías de la cognición corporizada, la cognición se basa en las experiencias corporales, en la asociación de la percepción y la acción. Las investigaciones muestran que, por un lado, la percepción sensorial y la acción motora favorecen la comprensión de las palabras y los conceptos de los objetos y, por el otro, incluso la comprensión de los conceptos abstractos y de las emociones puede apoyarse en las experiencias corporales más concretas.

Los investigadores plantean que los procesos mentales, como recordar, pensar y entender el lenguaje se basan en las interacciones físicas que las personas tienen con su entorno. Al cambiar la base del comportamiento mental hacia el cuerpo suponen que estos

procesos mentales se apoyan en los mismos procesos que se utilizan para las interacciones físicas, es decir, para la percepción y la acción (Pecher y Zwaan, 2005). La cognición corporizada se aleja de la visión tradicional de la cognición que es vista en términos de procesamiento de la información abstracta. Las teorías clásicas de la cognición asumen que las representaciones de los conocimientos básicos son formadas por las estructuras amodales de datos procesados independientemente por los sistemas de la percepción (visión, audición), acción (movimiento, propiocepción) e introspección (estados mentales, afecto) (Barsalou, 2010). Las representaciones pertenecientes a los sistemas modales se transforman en los símbolos amodales que representan el conocimiento acerca de la experiencia en la memoria semántica, una vez establecido este conocimiento puede regular el espectro de los procesos cognitivos que pasan de la percepción al pensamiento (Barsalou, 2008). En cambio, la cognición corporizada parte de la premisa de que no es la mente la que trabaja en problemas abstractos, sino que el cuerpo requiere la mente para ponerlo en marcha, es decir, concede al cuerpo el papel central de dar forma a la mente (Wilson, 2002). La mente está hecha de las imágenes íntimamente relacionadas con las representaciones cerebrales del cuerpo y de las actividades corporales en el mundo real que, por su parte, moldean la cognición humana (Gibbs, 2005). El sistema cognitivo utiliza el entorno y el cuerpo como estructuras informativas externas que complementan las representaciones internas, a su vez las representaciones internas implementadas a través de las simulaciones en los sistemas modales del cerebro interactúan con las estructuras externas (Barsalou, 2010). El término de cognición corporizada abarca muchos significados (Wilson, 2002; Gibbs, 2006; Kiverstein, 2012), sin embargo todos se alejan de la concepción de la cognición humana como abstracta y amodal, separada del mundo concreto. En lugar de ser centralizada y abstracta, puede tener profundas raíces en el procesamiento sensomotor, asimismo existe un acuerdo creciente de que la mente tiene que ser entendida en el contexto de su relación con el cuerpo físico que interactúa con el mundo (Wilson, 2002).

En diferentes campos (filosofía, lingüística cognitiva, psicolingüística, psicología cognitiva, neuropsicología, psicología social, etc.) desde hace décadas existen los enfoques que se distancian de la teoría clásica de la cognición (Barsalou, 2010; Gibbs, 2005). Cabe mencionar que en la lingüística cognitiva, Lakoff y Johnson (1980) formularon la teoría de la metáfora conceptual que aproxima los conceptos abstractos con la experiencia corporal, de tal manera que los conceptos abstractos se asientan metafóricamente en el conocimiento corporizado y situado. Actualmente existe vasta evidencia empírica que apoya la teoría de que la cognición humana es corporizada (Barsalou, 2008; Gibbs, 2005).

Las teorías de la corporización tienen repercusiones en diferentes dominios, nuestro interés se centra en los estudios que pueden trasladarse al campo de la educación y sobre todo al ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Aprender un idioma significa establecer los vínculos entre las construcciones lingüísticas y perceptuales, es decir, entre los simuladores de las palabras y simuladores de los eventos o experiencias a los que se refieren para así construir las producciones lingüísticas que van más allá de la experiencia individual (Barsalou, 1999). El lenguaje usa el sistema perceptual, durante la comprensión el oyente simula mentalmente lo que escucha, para lograr una mayor integración cognitiva el sistema cognitivo se basa en una amplia gama de estructuras neuronales para emparejar las imágenes del cuerpo, hacer proyecciones espaciales, utilizar la empatía y tomar la perspectiva de otros MacWhinney (2008).

En la psicología del desarrollo se ha reconocido la influencia de la acción en el proceso de aprendizaje, según Piaget (1970) la adquisición de la lengua materna es un proceso sensomotor, esencialmente activo y en constante construcción. En este sentido la cognición es afectada por la experiencia de la acción, la información motora acumulada por el cuerpo puede afectar al aprendizaje y al desarrollo estableciendo las representaciones mentales en las áreas motoras de la corteza y de tal manera estructurar la percepción (Kontra, Goldin-Meadow y Beilock, 2012). Kontra et al. (2012) han utilizado el entrenamiento motor para que los estudiantes entiendan mejor los conceptos de física, los resultados confirmaron la creencia de que hacer determinadas tareas en vez de observarlas pasivamente conduce a mejorar el aprendizaje. Weisberg y Newcombe (2017) proponen introducir una serie de mecanismos que permitirán potenciar el aprendizaje: 1) construir analogías entre los dominios sensomotor y abstracto; 2) usar el gesto como una herramienta de vinculación y abstracción; 3) mejorar las habilidades y capacidades cognitivas; 4) reintegrar los procesos cognitivos y representaciones con el cuerpo o entorno; y 5) construir e interpretar las representaciones visuales. Los enfoques del aprendizaje corporizado enfatizan el uso de la acción para apoyar los objetivos pedagógicos, una de las versiones de este tipo de aprendizaje postula la transición de acción a abstracción respaldada por los gestos, bocetos y mapas analógicos (Weisberg y Newcombe, 2017).

En el apartado del juego dramático, describimos los estudios que relacionan las estructuras cerebrales con el aprendizaje de lenguas extranjeras y que se refieren al uso de los gestos y el movimiento en el aprendizaje de los idiomas.

3. Teorías de adquisición de lenguas extranjeras

Existe un gran número de acercamientos teóricos que intentan explicar la adquisición de lenguas extranjeras, y como observan Van Patten y Williams (2015) este hecho se debe a las diferentes perspectivas que adoptan los investigadores para analizar el complejo conjunto de procesos que tienen lugar al aprender una segunda lengua. Muchas de las teorías están vinculadas con las teorías que se refieren a la adquisición de la lengua materna. Las primeras investigaciones en este ámbito se centraron en las características lingüísticas y gramaticales de la lengua extranjera analizadas desde la perspectiva psicolingüística, los estudios posteriores se orientaron hacia los aspectos pragmáticos de la lengua y tomaron la perspectiva sociolingüística (Ellis, 1994a). Los investigadores toman diferentes puntos de partida al referirse a la gran cantidad de las teorías dominantes en este campo; así, Ellis (1994a) identifica cuatro áreas del estudio, la primera corresponde a las características del lenguaje estudiado (como, p.ej., el análisis de los errores, el patrón del desarrollo de la adquisición del idioma o los rasgos pragmáticos); la segunda se refiere a los factores externos del aprendizaje asociados al contexto social de la adquisición de la lengua, al input y a las interacciones que el alumno experimenta; la tercera concierne a los mecanismos internos del aprendizaje, es decir, explica cómo el proceso de aprendizaje tiene lugar y cómo los aprendientes utilizan sus recursos en la comunicación; la cuarta abarca las diferencias individuales de los alumnos y los factores que las causan, como la motivación, la habilidad o el uso de las distintas estrategias. Van Patten y Williams (2015), al proporcionar las teorías del campo de la adquisición de lenguas extranjeras, parten de la perspectiva lingüística, psicolingüística y cognitiva, y no incluyen las teorías del “giro social”¹¹. En cambio, Moreno Fernández (2004, 2007) interpreta los procesos de aprendizaje desde una perspectiva social y cultural, y subraya que no se puede entender la adquisición de la lengua como un proceso independiente del medio social en que se produce. López (1988) divide las teorías en: conductistas y cognitivistas, y Marcos y Sánchez (1991) las engloban en cinco grupos: conductismo, teorías cognitivas, teoría mentalista, teoría biológica del desarrollo del lenguaje, y la teoría sociológica. Larsen-Freeman y Long (1991) revisaron y agruparon más de cuarenta teorías en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas a lo largo de un continuo que sigue desde las teorías nativistas o innatistas, pasando por las interaccionistas, hasta las ambientalistas o contextualistas. A continuación aludiremos a esta clasificación que sigue siendo una

¹¹ Explicación de este término se encuentra en el apartado 5.3.4. del capítulo de la Motivación.

referencia para varios autores (ver Moreno Fernández, 2004, 2007; González y Asensio, 1998).

3.1. Teorías innatistas

Las teorías innatistas o nativistas defienden que la capacidad para el aprendizaje de una lengua es una característica o predisposición biológica del individuo determinada innatamente. Según Chomsky (1965), cada individuo posee el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) que le permite descifrar las reglas, acceder al conocimiento y usar el idioma. La adquisición de la competencia lingüística es posible gracias a una estructura innata, llamada gramática universal, la que, tras el contacto con una lengua dada, produce la emergencia de las estructuras lingüísticas determinadas biológicamente. La teoría del dispositivo de adquisición del lenguaje, inicialmente propuesta para explicar la adquisición de la primera lengua que se aprende sin instrucción directa, sin práctica y sin dificultad, puede extenderse también al campo de la adquisición de un segundo idioma. Así, si se proporciona el input adecuado al DAL este puede predisponer a todas las personas, básicamente de la misma manera, a la adquisición de un segundo idioma. El modelo de la gramática universal (Chomsky, 1980, 1986) constituye la principal teoría del acercamiento nativista. Es una gramática mental, y consiste en un conjunto de principios lingüísticos generales que se aplican a todas las gramáticas. No está compuesta por las reglas particulares de una gramática concreta. Según Chomsky (1980, p. 69) la gramática universal “constituye el estado inicial del aprendiz de idiomas y es la base sobre la que se desarrolla el conocimiento del lenguaje”.

Otra teoría de gran relevancia dentro de este acercamiento es el modelo de monitorización de Krashen (1982), que se adscribe a la corriente cognitivista de aprendizaje y se basa en el concepto del DAL de Chomsky. La teoría del monitor está compuesta por cinco hipótesis. La hipótesis de la adquisición-aprendizaje distingue entre la adquisición del idioma que es un proceso inconsciente y el aprendizaje que se desarrolla de forma consciente, se aprenden y conocen las reglas y se puede hablar de ellas. La hipótesis del orden natural manifiesta que la adquisición de estructuras gramaticales se desarrolla en un orden predecible, unas estructuras concretas se adquieren primero, y otras más tarde. La hipótesis del monitor sostiene que la adquisición y el aprendizaje tienen funciones diferentes y se manifiestan en distintos niveles. La adquisición es central y es responsable; por un lado, de la producción de las emisiones lingüísticas, y por el otro, de la fluidez. El aprendizaje es periférico y tiene una sola función, es como un monitor, es decir, se encarga de hacer las modificaciones de las emisiones antes o después de escribir o hablar, es la capacidad de auto-

corregirse y de aprender de los errores. La hipótesis del input (Krashen, 1985) es la que más impacto ha tenido en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras. Mantiene que el lenguaje se adquiere proporcionando un input comprensible que activa el DAL, y así empieza la adquisición de una lengua extranjera. El input comprensible es el lenguaje, escrito o hablado, que resulta inteligible por el aprendiz, por lo tanto tiene que adecuarse a los alumnos, a su nivel de competencia, su edad y sus intereses. Los materiales proporcionados por el profesor tienen que engarzarse de tal forma que estén en un nivel más avanzado que su nivel actual de competencia. Los profesores al introducir el nuevo material tienen que utilizar ciertas estrategias que faciliten la comprensión. Krashen (1982, p. 30) sugiere que los métodos como el método de Respuesta Física Total de Asher (1966, 1969) y el Enfoque Natural de Terrell (1977) proporcionan un input adecuado y no exigen de los alumnos que produzcan las emisiones en segundo idioma hasta que ellos mismos decidan que están listos. La hipótesis del filtro afectivo establece la relación entre la adquisición de la lengua y los factores afectivos, y sostiene que los aprendices varían en la fuerza o en el nivel de sus filtros afectivos. Si una persona se caracteriza por un filtro alto o fuerte aparece el bloqueo mental, puede entender el mensaje, sin embargo, esta no va a llegar al DAL o a procesarse en el cerebro. En cambio, una posición baja o débil del filtro permite la llegada y la comprensión de la información, por tanto los factores afectivos, como la motivación, la confianza en sí mismo y la falta de ansiedad propician el éxito en la adquisición de una lengua extranjera.

Larsen-Freeman y Long (1991) encuadran la teoría de Krashen dentro del enfoque nativista. Sin embargo, como admiten, la importancia que esta teoría concede al input externo pone en duda su carácter innatista, y lleva a enmarcarlo más dentro de las teorías ambientalistas o incluso interaccionistas.

Dentro del acercamiento nativista, González y Asensio (1998) sitúan también las perspectivas neurolingüísticas como la perspectiva del período crítico de Lenneberg (1967) o la teoría neurofuncional de Lamendella (1977). La primera hipótesis sostiene que la capacidad de los individuos para adquirir una lengua extranjera decrece con la edad, el período crítico coincide con la pubertad cuando el cerebro pierde la plasticidad neuronal, y después de este momento la adquisición resulta más difícil (Lenneberg, 1967). Esta hipótesis provocó una gran polémica entre los investigadores, algunos modificaron la teoría de Lenneberg y confirmaron la importancia de la edad en el proceso de la adquisición (Scovel, 1978; Seliger, 1982), otros negaron la existencia del período crítico, defendiendo que los alumnos independientemente de la edad pueden llegar a un nivel de dominio de la lengua (Bialystok, 1997; Baralo, 1999). El modelo neurofuncional de la adquisición lingüística de

Lamendella (1977) explica la diferencia entre la adquisición de la primera y de la segunda lengua a través del funcionamiento de varios sistemas neuronales.

3.2. Teorías ambientalistas

Las teorías ambientalistas o contextualistas otorgan la importancia al contexto social y a las influencias externas en la adquisición de lenguas extranjeras, adquieren la perspectiva sociolingüística y psicosocial. Mantienen que la experiencia, la educación y los elementos externos tienen más influencia que los factores innatos. Se basan en el conductismo, que parte de la premisa de que el aprendizaje se adquiere construyendo los hábitos de conducta a través del mecanismo estímulo-respuesta, en caso del aprendizaje de un idioma, los hábitos lingüísticos. En adelante, al presentar los enfoques y los métodos de aprendizaje de las lenguas, describiremos el método audiolingüístico que se enmarca en la corriente conductista.

La principal teoría del acercamiento ambientalista es el modelo de aculturación e hipótesis de la pidginización de Schuman (1978). Según el modelo de aculturación la adquisición de una lengua extranjera es una aproximación a una nueva cultura y depende de la distancia social y psicológica del alumno a esta cultura. La distancia social se refiere a la proximidad social de dos culturas que entran en contacto, y abarca ocho factores que pueden tener efectos positivos o negativos en la adquisición del idioma: dominio social, modelo de integración, cohesión del grupo, autonomía del grupo del estudiante, tamaño del grupo, concordancia cultural, actitud de un grupo hacia el otro, el tiempo de residencia previsto. En cuanto a la distancia psicológica, Schuman (1978) especifica tres factores: el choque lingüístico, el choque cultural, la motivación (instrumental e integrativa). La hipótesis de pidginización establece que en las primeras etapas la adquisición de lenguas extranjeras se asemeja a los procesos característicos para las lenguas pidgin, como, por ejemplo, la lengua afásica o la falta de morfología flexiva. Este tipo de lenguaje simplificado, por un lado, toma los elementos tanto de la primera lengua como de la lengua meta, y, por el otro, desarrolla las particularidades propias.

González y Asensio (1988) dentro de las teorías ambientalistas incluyen también, entre otros, el modelo de nativización de Anderson, el modelo de acomodación del discurso de Giles, el enfoque de la competencia comunicativa de Hymes o el estudio de las actitudes y la motivación de Gardner y Lambert (1972) que describimos con más detalles en el capítulo de la motivación.

3.3. Teorías interaccionistas

Las teorías interaccionistas integran principios de nativismo y ambientalismo, así la adquisición de lenguas extranjeras es el resultado de la conexión de las características innatas del aprendiz y los componentes que condicionan el input, es decir, las relaciones sociales o el contexto de aprendizaje. Como destacan Larsen-Freeman y Long (1991, p. 266), el acercamiento interaccionista, por un lado, es más amplio y potente “because they invoke both innate and environmental factors to explain language learning”, sin embargo, por el otro, el gran número de las variables y las causas que intervienen en el proceso de aprendizaje hacen más difícil la comprobación de las teorías. Dentro del interaccionismo se adscriben las teorías heterogéneas que se desarrollan en marcos teóricos muy diversos (sintáctico, psicolingüístico, pragmático, de la psicología cognitiva, del análisis del discurso, entre otros).

El aprendizaje depende de la interacción entre los diferentes aspectos de la estructura mental del aprendiz y los diferentes aspectos del contexto. El proceso es bidireccional, tanto el alumno puede influir en la situación como la situación puede ejercer impacto en el alumno. Cabe destacar que la situación por sí sola no influirá en el comportamiento del alumno, la clave es la manera en la que el aprendiz va a interpretar el contexto, las diferentes personas pueden ver de distinta manera la misma situación en la que se encuentran. Al mismo tiempo, el individuo no está determinado ni por la situación ni por su personalidad, puede elegir libremente, decidir qué quiere hacer, qué estrategia utilizar, cómo comportarse para realizar sus objetivos. Por tanto el papel de la interacción social se convierte en el punto central del acercamiento interaccionista, las producciones lingüísticas de un hablante se modifican y adecúan a sus conocimientos, a la situación y a las características de los interlocutores. Existen dos interpretaciones del rol que juega la interacción social en la adquisición de lenguas extranjeras, la versión débil y fuerte, según destacan Mondada y Pekarek Doehler (2004). La versión débil reconoce que la interacción social es beneficiosa, porque proporciona las situaciones donde los alumnos están expuestos a un input comprensible, negociable o modificable. Sin embargo, desempeña un papel auxiliar ya que solo tiene lugar en las circunstancias y momentos particulares durante los que se desarrolla el proceso de aprendizaje. En cambio, la versión fuerte considera la interacción como la fuente de la experiencia y un elemento integral de la vida del alumno; por tanto, constituye el factor básico del aprendizaje. Como señalan Mondada y Pekarek Doehler (2004, p. 502):

In this view, social interaction provides not just an interactional frame within which developmental processes can take place; as a social practice, it involves the learner as

a co-constructor of joint activities, where linguistic and other competencies are put to work within a constant process of adjustment vis-à-vis other social agents and in the emerging context.

Dentro de las teorías interaccionistas más importantes se encuentra la teoría tipológico funcional de Givón (1979) desarrollada en el ámbito de la sintaxis. Esta teoría explica que la sintaxis procede de las características del discurso humano, el cambio lingüístico pasa de un modo pragmático a un modo sintáctico. Así, los aprendientes de una lengua extranjera, en primer lugar, se caracterizan por el discurso no planificado, informal, que depende más del léxico y del contexto, y sucesivamente van mejorando sus capacidades lingüísticas, su discurso es más planificado y formal, la expresión más compleja y precisa, y no depende tanto del contexto.

La hipótesis de la interacción de Long (1985) sostiene que, para que los alumnos tengan éxito en el proceso de aprendizaje, la conversación y la interacción deben desempeñar en los contextos sociales el papel central en la adquisición del idioma. Long coincide con Krashen al considerar que el input comprensible es necesario para la adquisición del idioma, sin embargo, se distancia a él al proponer que el input se hace comprensible cuando se lo modifica durante la interacción, es decir, el aprendizaje tiene lugar cuando el alumno posee las oportunidades de negociar significados con su interlocutor, el profesor u otro nativo. Long (1996, p. 418) define la negociación de significados en siguiente manera:

The process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor's perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content, or all three, until an acceptable level of understanding is achieved.

La hipótesis de output de Swain (1995, 2005) constituye el modelo complementario a la hipótesis de la interacción, y mantiene que el input comprensible no es suficiente para la adquisición de una lengua extranjera y hay que ofrecer al alumno las posibilidades para producir significados a partir de las estructuras lingüísticas previamente negociadas. Se anima a los aprendientes a pasar del procesamiento semántico implicado en la comprensión al procesamiento sintáctico, promoviendo así el desarrollo lingüístico. Este proceso Swain (1995) llama *pushed output*. La producción y la construcción del lenguaje permite al alumno observar su proceso de aprendizaje, comparar el interlenguaje que domina y la lengua

objetivo y así lograr consciencia de sus carencias, mejorar la fluidez y controlar las estructuras que ha adquirido.

González y Asensio (1998) dentro de la perspectiva interaccionista incluyen las teorías cognitivas de McLaughlin (1987 y 1990), Bialystok (1978) y Ellis (1994b). Estas teorías se refieren al modelo de procesamiento de información, una rama de la psicología cognitiva que incorpora también el enfoque interaccionista del aprendizaje. Según esta teoría la mente funciona como el procesador de la información, posee el conocimiento previo que durante el proceso de aprendizaje permite recoger, almacenar, modificar e interpretar la información adquirida. Un principio fundamental del cognitivismo es que la adquisición de lenguas extranjeras se rige por las leyes generales del aprendizaje humano, tanto asociativos como cognitivos, es decir, el aprendizaje del idioma no se distingue del aprendizaje de cualquier otra cosa (Ellis, 2006). La adquisición del lenguaje consiste en el uso de los mecanismos de asociación (Ellis, 2001), y la formación de las asociaciones depende de la memoria y se basa en el refuerzo, la frecuencia y la distribución de la práctica (las asociaciones más fuertes se forman cuando la práctica es más espaciada o repartida) (Lieberman, 2012). Cabe destacar que el papel central que juega la memoria, “*apprendre, c'est intégrer des informations nouvelles en mémoire*” (Craddock y Guerrien, 1998, p. 235). La teoría de Control Adaptativo del Pensamiento de Anderson (1976) propone que hay tres procesos de la memoria entrelazados: declarativo, que funciona mediante asociaciones; de procedimiento o a largo plazo, que corresponde al conocimiento utilizado durante la ejecución de una acción; y la memoria de trabajo, que se encarga de la activación de la memoria a largo plazo. En los trabajos posteriores Anderson (1983, 2015) diferencia entre la memoria explícita o declarativa, lo que podemos recordar conscientemente e implícita o no declarativa, lo que recordamos solo en nuestras acciones. El conocimiento declarativo se refiere a memorias o conocimientos controlados, objetivos y conscientes que podemos recordar explícitamente, es decir a la información sobre dónde y cuándo se aprendieron (memoria episódica), y la información o el conocimiento general del mundo, cómo o qué son las cosas, lugares, etc. (memoria semántica). Una de las formas de la memoria implícita constituye el conocimiento procedimental y se refiere al conocimiento más intuitivo e inconsciente sobre cómo realizar las tareas.

En cuanto a la adquisición de lenguas extranjeras, Ellis (1994b) diferencia el conocimiento explícito que se refiere a la capacidad de describir, analizar y organizar las reglas gramaticales y el conocimiento implícito que entiende la aplicación de las estructuras gramaticales en la comunicación. Al conocimiento implícito se accede de forma rápida y

sencilla, por tanto, está disponible para su uso en las comunicaciones rápidas y fluidas. En cambio, al conocimiento explícito se accede mediante un procesamiento controlado y analizado cuando los alumnos experimentan algún tipo de dificultad en el uso de la lengua (Ellis, 2004).

McLaughlin (1987, 1990) por su parte define el proceso de adquisición del idioma como la evolución del conocimiento declarativo al procedimental, es decir, la transición de lo aprendido sobre el sistema del idioma, sobre las reglas gramaticales a la producción de la lengua. Introduce el concepto de la reestructuración. Según este planteamiento, la adquisición de un nuevo conocimiento o de la nueva regla gramatical conduce a la reestructuración del conocimiento previo. El alumno tiene que disponer de las determinadas destrezas para llevar a cabo el proceso de reestructuración, las actividades de la repetición y de la práctica son las más efectivas (McLaughlin, 1990).

El modelo de Bialystok (1978, 1994) asume que el conocimiento explícito se vuelve implícito a través de la práctica formal¹², al mismo tiempo, la inferencia¹³ permite que el conocimiento implícito proceda del explícito. El conocimiento explícito implica el estudio consciente del idioma, es la reflexión sobre el código que se adquiere durante la práctica formal y la automatización del material ya aprendido. El conocimiento implícito se construye durante la exposición al lenguaje, a través de la comunicación y de la práctica formal. Bialystok (1978) distinguió tres niveles de la adquisición y uso del idioma: input (exposición a la lengua), conocimiento (otro conocimiento, conocimiento lingüístico explícito y conocimiento lingüístico implícito) y output (utilización de la lengua de manera inmediata y espontánea, tipo I, o más lenta y deliberada, tipo II). La adquisición comienza con un conocimiento implícito, no analizado, intuitivo, la información se puede utilizar de forma espontánea y está solo disponible para la comunicación, se utilizan las estrategias de la práctica funcional. En la segunda fase, la del conocimiento explícito, tiene lugar el aprendizaje y el uso consciente del lenguaje, los alumnos construyen las representaciones lingüísticas, se utilizan las estrategias de la práctica formal. El otro conocimiento se refiere al conocimiento que el alumno posee de su primera lengua, de su cultura, de otras lenguas, del mundo, etc.

¹² Las estrategias de aprendizaje se dividen en las formales que abarcan la monitorización y la práctica formal, y funcionales que se refieren al uso del lenguaje, a la práctica comunicativa.

¹³ La hipótesis de la inferencia, según Bialystok (1978), permite una interfaz entre ambos tipos de conocimiento, es decir, asume que el conocimiento explícito se convierte en conocimiento implícito si los estudiantes tienen la oportunidad de practicar durante la comunicación y el conocimiento implícito puede derivarse del implícito.

El debate del papel del conocimiento y aprendizaje explícito e implícito en el campo de la adquisición de segundas lenguas sigue siendo actual en la investigación contemporánea. Ellis (2015) ve el lenguaje como el sistema dinámico complejo donde las interacciones de los procesos de aprendizaje conscientes e inconscientes son los componentes integrantes de la dinámica de la lengua, y declara que para las futuras investigaciones lo más importante será entender estas interacciones dinámicas del conocimiento explícito e implícito y su sinergia en el proceso de adquisición.

El ámbito de las teorías de la adquisición de lenguas extranjeras sigue desarrollándose, incorpora los conocimientos y los métodos de investigación de otras disciplinas. Larsen-Freeman (1997) como primera propuso interpretar la adquisición del idioma desde una perspectiva de los sistemas dinámicos complejos (*Dynamic systems theory, DST*), según esta autora la adquisición del lenguaje es el proceso complejo, dinámico y no lineal¹⁴. Para De Bot, Lowie y Verspoor (2007), DST es una teoría completa que unifica otras teorías de adquisición de segundas lenguas, puede conectar diferentes planteamientos que abarcan aspectos sociales, cognitivos o contextuales, se centra en el cambio del sistema de lenguaje a lo largo del tiempo, observa cómo este sistema interacciona con el ambiente y cómo ambos se reorganizan. El lenguaje se compone de las variables que interactúan entre sí, es adaptativo, y se desarrolla constantemente. DST fusiona lo social con lo cognitivo y muestra cómo su interacción puede llevar al desarrollo, implica que el lenguaje con sus numerosos subsistemas está en constante cambio y que no existe tal cosa como un estado final (De Bot et al., 2007; Ellis, 2007). DST constituye un avance y una maduración en la investigación en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas que también ha encontrado su aplicación en otras disciplinas, como en la investigación de la motivación en el campo de segundas lenguas (ver capítulo de la motivación).

¹⁴ Como explica Larsen-Freeman (1997, p. 143), el sistema no lineal es aquel en el que el efecto no es proporcional a la causa, en cambio, en el sistema lineal la causa de una fuerza produce un efecto de igual fuerza.

4. La didáctica y la enseñanza

El concepto de didáctica se puede abordar desde la perspectiva etimológica o a través de las definiciones que se han dado de ella. Por tanto, en primer lugar, nos referimos a la procedencia de la palabra didáctica y, en el segundo, presentaremos algunas análisis de sus definiciones elaboradas por los distintos autores.

La palabra didáctica proviene del griego y su significado se relaciona con los términos: enseñar, instruir, exponer. Constituye la raíz de dos vocablos latinos *docere*, enseñar y *discere*, aprender y, por tanto, se refiere a los agentes, discentes y docentes, que “construyen un conocimiento esencial, que se ha ido consolidando y dando respuesta al proceso interactivo o acto didáctico, quienes consideran la actuación didáctica en reciprocidad entre docente y discente, definida como acto comunicativo-interactivo” (Medina, 2009, p. 6). Navarro (2011, p. 13), tras analizar etimológicamente y recoger las acepciones de los diferentes diccionarios, define el término didáctica como “arte y ciencia de la enseñanza” y enfatiza el papel de la enseñanza como “el elemento clave que identifica el contenido de la Didáctica”.

En cuanto a la definición del concepto de didáctica, varios especialistas de este ámbito han presentado el completo análisis de las definiciones existentes con el fin de integrarlas y llegar a una definición precisa (p.ej.: Estebaranz, 1994; Ruiz, 1996; Navarro, 2011). Estebaranz (1994, p. 43) hizo la distinción entre la práctica y la teoría de la didáctica, mientras que la práctica se refiere a la enseñanza, “es un arte, que exige conocimiento, e incluso habilidad técnica”, la teoría es el conocimiento que debe aplicarse a la práctica, la didáctica “es ciencia y tecnología en cuanto que supone cuerpo organizado de conocimientos”. Tras examinar distintas definiciones, Estebaranz (1994, p. 43) concluyó que la didáctica tiene el carácter de ciencia aplicada o ciencia y tecnología que mantiene la íntima relación con la realidad de la práctica, su objeto son los procesos de enseñanza-aprendizaje, entendidos como los procesos sociales comunicativos contextualizados, y su finalidad o intencionalidad es mejorar la calidad de tales procesos con todos los elementos implicados: desarrollo personal (profesor y alumnos) y desarrollo profesional.

Mallart (2001, p. 27) agrupó los elementos comunes en las definiciones de varios autores y distinguió cuatro aspectos (objeto, carácter, contenido, finalidad) y sus descriptores presentes en las definiciones de la didáctica, resume este concepto como “la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando”. Navarro (2011, p. 17) recogió más de

veinte definiciones y comprobó su evolución a través del tiempo, esta autora entiende la didáctica

como ciencia de la educación, teórico-práctica, tecnológica, técnico-artística e innovadora que explica, aplica y guía los procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de conseguir la formación educativa de los alumnos en contextos intencionalmente organizados, mediante la investigación para la mejora de dichos procesos.

Como se puede comprobar, los autores se refieren al aspecto teórico-práctico de esta disciplina y a las distintas perspectivas de las que se puede abordar (tecnológica, artística, innovadora o indagadora). Por un lado, la didáctica requiere la preparación de modelos teóricos-aplicados con el fin de mejorar la tarea del docente y comprender las expectativas de los estudiantes, y, por el otro, tiene el carácter práctico que consiste en la aplicación de los conocimientos a los problemas concretos de docentes y estudiantes adecuando la enseñanza a la cultura y al contexto (Medina, 2009). Los investigadores interpretan esta disciplina desde diferentes enfoques, como una ciencia tecnológica, una ciencia técnico-artística, una ciencia innovadora (Navarro, 2011; Mallart, 2001) o desde la perspectiva cultural-indagadora (Medina, 2009). La didáctica tiene la naturaleza tecnológica porque emplea conocimiento científico y se apoya en la planificación sistemática del proceso de aprendizaje, los procesos didácticos se basan en teorías y requieren la aplicación de las acciones más adecuadas y eficaces para alcanzar los objetivos formativos. La didáctica es también una ciencia técnico-artística, técnica porque requiere una combinación de la experiencia, tradición e intuición, y se basa en el conocimiento práctico, a diferencia de la naturaleza tecnológica que se basa en el conocimiento científico (Navarro, 2011). La dimensión artística implica la fusión de otras dimensiones: la científica, técnica y tecnológica. Según Navarro (2011, p. 20), “surge lo artístico cuando se es capaz de transformar original y creativamente el saber, el saber hacer y el saber experiencial en función de las necesidades e intereses de los alumnos adaptándose, a ellos”. La didáctica ha de ser innovadora, es decir, a partir del estudio de la práctica hay que promover los cambios significativos para la mejora del proceso de aprendizaje. Medina (2009, p. 11) propone interpretar la didáctica también desde la perspectiva cultural-indagadora, lo que significa:

Pensar la Didáctica como un escenario de reflexión e indagación permanente acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientados a formar integralmente a los estudiantes y contribuir al desarrollo profesional de los docentes, quienes se viven

como los colaboradores más activos en el incremento del conocimiento y mejora de la práctica educativa.

Según la mayoría de las definiciones, el objeto principal de la didáctica es estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza se refiere a la actividad cuyo propósito es la transmisión de conocimientos, por tanto, el papel central se asigna al profesor; y por el aprendizaje se entiende el proceso que permite adquirir este conocimiento, originar una conducta o modificar el comportamiento del alumno; así, el foco de atención se centra en el educando. Aunque se puedan analizar los dos términos separadamente, “han de entenderse esencialmente relacionados, lo que quiere decir que nuestra atención a la enseñanza es porque y para que de ella se deriven aprendizajes que supongan el desarrollo perfectivo del alumnado en todas sus dimensiones” (Navarro, 2011, p. 36). A menudo la definición de la enseñanza se completa con la del aprendizaje y se considera como la actividad que facilita y permite el aprendizaje, Legendre (1993, p. 507) interpreta la enseñanza como el proceso de comunicación que sirve para fomentar el aprendizaje, es el conjunto de los actos de comunicación y tomas de decisiones aplicadas intencionalmente por una persona o grupo de personas en una situación educativa. Contreras (1994, p.15) señala que la enseñanza posee dos características básicas, en primer lugar, es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza, y en segundo lugar, es una práctica social que “responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total”. En cuanto a la segunda característica, la enseñanza entendida como una práctica social, genera una dinámica que es mucho más que la suma de las decisiones individuales, es decir, la situación del aula no depende solo del comportamiento de sus protagonistas sino también de la estructura social de la que forma parte. La estructura social del aula abarca tanto la estructura organizativa y administrativa de la institución como las características extra-aula e intra-aula, y forma parte de una dinámica social más extensa que se compone de las acciones culturales, administrativas, políticas o económicas. Por consiguiente, la enseñanza no está directamente guiada por la didáctica, no depende solo de las opiniones de los expertos y no sigue solamente las prescripciones científicas de la didáctica. La didáctica es una disciplina que centra su trabajo en torno a la enseñanza, como mencionamos anteriormente tiene una doble finalidad, una práctica que requiere implicarse en la intervención tomando en cuenta la función social de la enseñanza, y otra teórica dentro de la que podemos seleccionar la función

reflexiva que exige de la didáctica “mirarse a sí misma como parte del fenómeno que estudia, la enseñanza, porque la Didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares” (Granata, Chada y Barale, 2000, p. 44). Para describir la relación entre la didáctica y la enseñanza cabe mencionar las palabras de Contreras (1994, p. 17)

la Didáctica es una disciplina que encuentra su razón de ser en la intervención en la enseñanza, en su compromiso con la práctica educativa, y sin embargo la enseñanza como práctica social no se mueve guiada por la Didáctica. (...) Más bien habrá que entender que la propia Didáctica forma parte de la dinámica social de la que participa la enseñanza, siendo esta disciplina un elemento que a veces actúa como legitimador de la práctica escolar o entra en conflicto con ella, pero en cualquier caso está dentro de la práctica social de la escuela.

La dimensión práctica de la didáctica abarca la temática curricular, y la dimensión investigadora permite la implementación de las innovaciones que impulsan el desarrollo de la ciencia didáctica (Navarro, 2011). La disciplina de didáctica está desarrollándose de modo relevante en todos sus aspectos, las fuentes de estudio y las líneas de investigación responden a los cambiantes y singulares procesos de enseñanza-aprendizaje, a los nuevos problemas y escenarios, que abarcan el impacto tecnológico, el diseño de materiales didácticos, la organización y cultura de las instituciones o el campo de la evaluación (Medina, 2009).

Hasta ahora hemos hablado del concepto de la didáctica general que se ocupa de la parte fundamental de esta disciplina, se refiere a los componentes generales de la enseñanza aplicables en cualquier situación, en cualquier ámbito educativo, a cualquier materia. Además de la didáctica general suelen considerarse otros dos tipos de didáctica: la didáctica diferencial o diferenciada, que se adapta a las diferentes situaciones teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, sus características, su edad, y la didáctica especial o específica, que consiste en la aplicación de los principios y métodos generales al campo concreto de cada materia o disciplina de estudio (Mallart, 2001). A continuación brevemente describiremos el objeto de estudio de la didáctica específica de la lengua y literatura y nos centraremos en la didáctica del español como lengua extranjera en la que se encuadra nuestra propuesta didáctica.

4.1. La didáctica de la lengua y la literatura

La didáctica de la lengua y literatura (DLL) surgió durante la década de 1970 como una de las didácticas específicas que se derivaban de la gramática general y principalmente eran la mera aplicación de los principios generales pedagógicos a una disciplina particular. Sin embargo, la DLL no se considera simplemente una didáctica específica ya que, en primer lugar, “la lengua no es sencillamente una materia enseñable, sino que es el propio vehículo de comunicación que debe emplearse en su propia enseñanza” (Mendoza y Cantero, 2003, p. 10) y, en segundo lugar, constituye “una ciencia propia que se nutre de las más recientes aportaciones teóricas de diversas disciplinas lingüísticas, literarias y psicopedagógicas, pero que las trasciende, con nuevos conceptos que conforman su especificidad” (Prado, 2011, p. 33).

La DLL emergió de la crítica de la concepción tradicional de la enseñanza de la lengua que se caracterizaba, entre otros, por conceder el papel central al profesor cuya tarea residía en la transmisión del conocimiento y el alumno solo tenía que memorizar lo expuesto por el docente o lo leído en los libros; basarse en los conocimientos analíticos y perceptivos de la gramática; centrarse en la función referencial de la lengua; el predominio de la lengua escrita; la enseñanza cronológica de la literatura (Ruiz Bikandi, 2011; Prado, 2011). En la fase previa de su consolidación como una disciplina destaca la necesidad de mejorar el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y de buscar las soluciones innovadoras y motivadoras para la intervención en el aula. Posteriormente el interés se centra en los aspectos concretos de aprendizaje, en la función más pragmática de la lengua y en la comunicación entre los interlocutores. La siguiente etapa está marcada por la consolidación de la DLL como una disciplina científica, crece el número de las investigaciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje y los aspectos que intervienen en él. Actualmente el estatus científico de la disciplina confirman los numerosos estudios y el rigor de las investigaciones que han permitido establecer la fundamentación teórica y las relaciones con otras disciplinas (Mendoza, 2003).

La DLL está fundamentada a partir de las aportaciones de diversas disciplinas. Por un lado, como ya hemos mencionado, procede de la aplicación de los principios de la didáctica general a la didáctica específica y, por el otro, de las relaciones con otras ciencias: lingüísticas, literarias y psicológicas. Como destacan Mendoza y Cantero (2003) la DLL no era una disciplina nueva que hacía falta llenar de contenido si no poseía el punto de referencia en la lingüística aplicada. La enseñanza de la lengua tiene su origen en la lingüística y las ciencias del lenguaje: en las primeras gramáticas y en los primeros estudios filológicos. Las

ciencias que establecen las bases científicas de la DLL se pueden agrupar en torno a cuatro marcos conceptuales, según Prado (2011, pp. 35-65): marco lingüístico (pragmática, semiótica, lingüística del texto, análisis del discurso), marco discursivo y sociocultural (sociolingüística, sociología del lenguaje, etnometodología, interaccionismo simbólico), marco psicopedagógico (psicolingüística, psicología cognitiva, pedagogía), marco literario (semiótica literaria, pragmática literaria, teoría empírica de la literatura, teoría estética de la recepción)¹⁵. Dentro del marco psicopedagógico esta autora menciona las aportaciones de las teorías psicopedagógicas a los procesos de aprendizaje lingüístico que configuran los enfoques cognitivos y constructivistas del aprendizaje (ideas cognitivistas de Piaget, aprendizaje significativo de Ausubel, teoría constructivista de Vygotsky) que se han descrito con más detalles en el apartado concerniente a las teorías de aprendizaje. La contribución de todas estas disciplinas constituye una base para aportar nuevas perspectivas y generar nuevos conceptos de manera que:

no supone la suma de las mismas, sino la transformación de los datos aportados por éstas para sus fines específicos; de esta forma, se ha convertido en catalizador entre los procesos científicos y los procesos psicológicos de aprendizaje, siendo el medio para que el docente pueda llevar a cabo la necesaria transposición¹⁶ que convierta los contenidos científicos de disciplinas específicas en didácticos y, así, puedan ser aprendidos de forma significativa por el alumno y favorezcan su desarrollo lingüístico (Prado, 2011, p. 32).

El marco de referencia conceptual de la DLL se basa en los supuestos teóricos de estas diversas disciplinas adaptados y transformados con el fin de elaborar la epistemología propia y aportar las nuevas perspectivas a la DLL, como enumeran Mendoza y Cantero (2003, p. 11):

- Una perspectiva lingüística centrada en los procesos comunicativos (y no en el mero conocimiento del sistema), de carácter pragmático y discursivo (y no únicamente gramatical).
- Una perspectiva literaria centrada en el lector, en su recepción del texto y su goce estético.

¹⁵ Prado (2011, pp. 35-65) analiza detalladamente las contribuciones de cada una de estas disciplinas a la DLL, nosotros sólo nos limitamos a enumerarlas y mencionar aquellas que constituyen el contexto de trabajo que hemos desarrollado.

¹⁶ El concepto de la transposición didáctica se refiere a los contenidos del saber, seleccionados de una ciencia, que deben enseñarse y los que, después de la selección, experimentan “un conjunto de adaptaciones que lo hacen susceptible de ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza” (Chevallard, 1991, p. 39).

- Una perspectiva pedagógica centrada en el alumno (y no es los contenidos o en el profesor).
- Una perspectiva psicológica centrada en los procesos cognitivos, de carácter constructivista.
- Una perspectiva sociológica centrada en los contextos en los que se desarrolla el aprendizaje.

Como se puede comprobar, es un área de conocimiento interdisciplinaria que se centra en los procesos de comunicación oral y escrita, en los procesos cognitivos específicos relacionados con la competencia comunicativa y en los alumnos en vez de los contenidos.

Al delimitar el objeto específico de la DLL la mayoría de los investigadores señala la intervención como su fin último. Camps, Guasch y Ruiz (2010, p. 71) proponen la siguiente definición:

La didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla.

Los autores señalan que el objeto del conocimiento y de la investigación didáctica es el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, en el que intervienen tres elementos: el enseñante, el aprendiz y el contenido que constituyen el sistema didáctico. En este sistema cada elemento depende de los otros, es dinámico y está relacionado con otros sistemas (Camps, 2012). La intervención abarca la investigación y la innovación entendida como la adecuación a los cambiantes contextos que generan los diferentes sistemas implicados en el proceso de enseñanza. Según Prado (2011, p. 34) el objeto primero de la DLL es

intervenir en la identificación de los problemas relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura, mediante la investigación en la acción; y en presentar propuestas válidas para solucionarlos, a partir del análisis de los condicionantes implicados en el proceso didáctico.

La intervención comprende, en primer lugar, la detección de los problemas planteados durante la observación de todos los elementos que participan en el proceso de enseñanza, en segundo lugar, la elaboración de las soluciones a estos problemas mediante “la búsqueda de los enfoques didácticos y orientaciones metodológicas basadas en las tendencias más recientes de las teorías lingüísticas y literarias” (Prado, 2011, p. 35) y, por último, la aplicación de las soluciones, es decir, la intervención en la resolución de los problemas planteados que servirán para desarrollar la educación y para “formar hablantes competentes y

lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás” (Mendoza y Cantero, 2003, p. 11). Las teorías científicas y la práctica educativa se encuentran y precisan en el marco curricular, en el campo de intervención donde las teorías se aplican en los contextos didácticos concretos y sirven para potenciar el pensamiento crítico, las habilidades expresivas y comprensivas, es decir, desarrollar la competencia comunicativa de los aprendientes.

La DLL es una disciplina intrínsecamente transversal, abarca los múltiples contenidos que pueden tratar de: la lengua y literatura, la literatura infantil y juvenil, la lengua y cultura, la lengua, según el carácter de la materia: lengua oficial, lengua extranjera, lengua segunda, etc. (Guillén, 2012 p. 167). Esta disciplina une la lengua y la literatura mediante los enfoques comunicativos y funcionales a pesar de que todavía se hacen visibles los planteamientos tradicionales de los que procede la DLL, es decir, el enfoque prescriptivo y gramatical en el caso de la lengua e historicista en el caso de la literatura. La lengua sirve como un vehículo de comunicación, constituye tanto el medio de transmisión de conocimientos como el objeto de aprendizaje. Mediante la lengua y literatura se forman y transmiten los valores y componentes socio-culturales. Mendoza (2003, p. XII) destaca que la lengua y la literatura son indisolubles en la formación lingüístico-comunicativa del individuo, “la literatura es un conjunto de producciones resultado de usos de la lengua según criterios estéticos; las obras literarias son exponentes de la expresión creativa de la lengua”, el objetivo de las producciones literarias es subrayar la dimensión estética, la funcionalidad lúdica y cultural del texto literario. Actualmente, en el aprendizaje lingüístico toman el protagonismo otras disciplinas artísticas o culturales como el cine, el teatro, la música o los videojuegos, por tanto, López y Encabo (2013) indican que hace falta asociar el término cultura, y no solo literatura, a la enseñanza de la lengua.

La enseñanza de la lengua abarca diversos contenidos y se refiere a las distintas situaciones lingüísticas y sociales en las que se imparte, según el contexto puede tratarse de primera lengua (L1) que es la lengua oficial y de comunicación, de segunda lengua (L2) presente en el contexto plurilingüe donde tiene el estatus oficial o de lengua extranjera (LE) que no es oficial en el lugar del hablante. Como señala Trujillo (2007, p. 73) estas distintas situaciones de aprendizaje se observan “tanto en el nivel de competencia comunicativa de partida en las lenguas de estudio de los estudiantes, como en los recursos a disposición para el estudio”. Además, la fijación en los objetivos lingüísticos conduce a las características diferentes de cada condición de aprendizaje que, en el caso de la L1, es la gramaticalización del currículo, en el caso de la L2, la atención en aulas especializadas de idioma, y en el caso

de la LE, la descontextualización de la cultura que resulta imprescindible para el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta diversificación podría llevar a la conclusión que cada lengua y cada tendencia necesita una didáctica diferenciada. No obstante, Trujillo (2007, p. 73) reconoce que todas situaciones de aprendizaje deberían compartir una misma finalidad y conducir al aprendizaje funcional de la lengua, por tanto el objetivo “no puede ser el dominio del sistema lingüístico como fin en sí mismo, sino que ha de estar más en relación con las funciones personales y sociales de la lengua” y propone aplicar una estrategia de innovación en todos los contextos que integre cuatro pilares: la enseñanza por competencias y tareas, el currículum integrado, el aprendizaje cooperativo e interactivo y la utilización de las TIC.

4.2. La enseñanza del español como lengua extranjera

Uno de los grandes contenidos que abarca la didáctica de la lengua es la enseñanza de segunda lengua o lengua extranjera. Estos dos conceptos suelen utilizarse para referirse a la misma realidad, a un idioma que no es nativo para el alumno. Sin embargo, son conceptos diferentes, la distinción entre ambos reside en la situación de aprendizaje, la segunda lengua coexiste como oficial y tiene una función social y administrativa, constituye un medio de comunicación entre hablantes y la lengua extranjera es aquella que no es propia del país donde se estudia, tiene lugar en el contexto institucional y carece de la función social. Actualmente se usa de forma general el término de segunda lengua para describir la lengua meta, objeto de aprendizaje, indiferentemente del contexto donde se adquiera, sea en la situación del aprendizaje institucionalizado, sea en un contexto natural, no obstante, es el estudio sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras que tiene más tradición.

En los apartados anteriores hemos presentado las teorías psicológicas de aprendizaje y las teorías de adquisición de las lenguas extranjeras que constituyen la base para los modelos de enseñanza de las lenguas y su conocimiento resulta imprescindible para comprender la naturaleza de los diferentes enfoques y métodos que guían la práctica docente. Las primeras corrientes metodológicas de enseñanza de las lenguas extranjeras aparecieron en el siglo XIX y se basaron en la enseñanza del latín que dio origen a las técnicas, enfoques y métodos que posteriormente se aplicaron a la enseñanza de otras lenguas extranjeras. Repasaremos brevemente la evolución de los principales métodos de enseñanza de lenguas para centrarnos en los que se refieren al contexto de nuestra propuesta.

4.2.1. Las primeras corrientes metodológicas: el método de gramática-traducción, el método directo y el movimiento de reforma

El método de gramática-traducción dominó la enseñanza de las lenguas desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX. Se fundamenta en los mismos principios que la enseñanza tradicional del latín, es decir, en el análisis gramatical, la traducción y la memorización de las reglas y del vocabulario descontextualizado. El objetivo fundamental es la lectura de los textos literarios, este objetivo se puede alcanzar mediante el análisis detallado de las reglas gramaticales y su posterior aplicación a la traducción. La atención se centra en la comprensión lectora y expresión escrita, no hay lugar para la comunicación, la comprensión y expresión oral quedan fuera del proceso de enseñanza. Predomina el uso del idioma nativo, hay poco lugar para la interacción entre los alumnos quienes no toman la iniciativa y dejan el protagonismo al profesor que toma el papel preponderante.

Como destacan Richards y Rodgers (2014) este método muy a menudo provoca la frustración de los aprendientes y no se fundamenta en ninguna teoría lingüística, además ninguna de las teorías de educación, lingüísticas o psicológicas justifica su utilización. Los oponentes del método de gramática-traducción critican que no proporciona las muestras del lenguaje hablado, y así no prepara al alumno a usar la lengua de manera comunicativa. Ya, a mediados del siglo XIX, el descontento del empleo de traducción como método de enseñanza lleva a sus detractores a buscar los métodos naturales que permitirán desarrollar la capacidad comunicativa en vez de la comprensión lectora. Se centran en la observación del modo en que los niños aprenden su lengua para poder transmitir estos principios a la enseñanza de otras lenguas. Richards y Rodgers (2014), entre otros, mencionan a Gouin quien propuso organizar los contenidos del lenguaje oral en las secuencias de las acciones relacionadas, contextualizadas y que se podían presentar a través de los gestos, sus ideas contribuyeron al desarrollo del método situacional y del método de la respuesta física total.

El método directo surge a principios del siglo XX como una vertiente de los planteamientos naturalistas de la adquisición de las lenguas. El objetivo de aprendizaje es enseñar la comunicación, se centra en la expresión oral ante la escrita, el papel del estudiante es menos pasivo que en el método gramática-traducción, interactúa con el profesor, no se usa la lengua nativa del aprendiz, tampoco se permiten las traducciones, el significado se proporciona a través de los gestos o de las imágenes, la gramática no se enseña explícitamente, se la adquiere de manera inductiva, el nuevo vocabulario está contextualizado, se practica usándolo en las frases (Larsen-Freeman, 2001). El método directo logró éxito en la enseñanza privada, tanto en Europa como en Estados Unidos, gracias

a su propagador Berlitz quien creó sus propios materiales didácticos y abrió una cadena de academias de idiomas. A pesar de su divulgación en la enseñanza privada, no consiguió implementarse en la enseñanza reglada. Los críticos reprenden que este método carece de la base lingüística y psicológica y su aplicación requiere una alta competencia lingüística del profesor.

Paralelamente, a finales del siglo XIX surge el movimiento de reforma, los investigadores y los profesores empezaron a percibir la necesidad de sistematizar la enseñanza de las lenguas y de generar las pautas teóricas que se podrían aplicar en la práctica. Sus seguidores otorgan mayor importancia a la lengua oral frente a la escrita, proponen la metodología basada en la producción oral, los contenidos se seleccionan y gradúan según su complejidad y se organizan en función de las cuatro destrezas, el alumno accede primero a las habilidades orales y luego a las escritas, se debe evitar la traducción y se autoriza a utilizar la lengua nativa para explicar los nuevos conceptos (Richards y Rodgers, 2014). Los reformistas, por un lado se oponen claramente a los principios del método de gramática-traducción y, por un otro, critican también los métodos naturales por usar exclusivamente la lengua objeto, por equiparar la enseñanza de la lengua extranjera a la de la lengua nativa y por exigir del profesor el conocimiento casi perfecto de la lengua que enseña. Los planteamientos de los reformistas condujeron a la creación de la Asociación Fonética Internacional y fundamentar las bases teóricas de la lingüística aplicada y del enfoque científico de la enseñanza de las lenguas extranjeras, sirvieron también como la base teórica para el método audiolingüístico y los métodos oral y situacional.

4.2.2. Los métodos desde los años treinta hasta los sesenta: el enfoque oral, el método situacional y audiovisual y el método audiolingüístico.

Los métodos que empiezan a desarrollarse a partir de los años treinta engloban los fundamentos del movimiento de reforma y responden a las necesidades de las transformaciones sociales del mundo del principio del siglo XX. Con el avance de algunas disciplinas como la lingüística aplicada o la psicología de aprendizaje, las propuestas metodológicas se basan en la fuerte fundamentación teórica, se populariza la perspectiva conductista del aprendizaje y destaca la visión estructuralista del lenguaje. La enseñanza se centra en las destrezas orales.

El enfoque oral se origina en las investigaciones de los lingüísticos británicos, aunque deriva del método directo, cuenta con un mayor rigor científico, los contenidos lexicales y gramaticales se seleccionan y gradúan mediante un procedimiento adecuado para

posteriormente presentarlos a los aprendices. Durante las clases se utiliza la lengua meta, los contenidos se enseñan de manera oral, se introducen y practican en las situaciones, la gramática se presenta de forma graduada, de lo más simple a lo más complejo y solo cuando se poseen las bases léxicas y gramáticas suficientes se introduce la lectura y escritura (Richards y Rodgers, 2014).

En los años cincuenta aparecen nuevas perspectivas dentro del enfoque oral basadas en los principios estructuralistas. El método situacional caracterizado como un ejemplo del estructuralismo británico pone énfasis en la enseñanza de las estructuras lingüísticas asociadas a las situaciones habituales que se relacionan con “los elementos no verbales, personas, objetos y sucesos que confieren significado a las formas lingüísticas” (Zanón, 2007, p. 4). El método audiovisual surge en Francia e introduce la utilización de grabaciones e imágenes en la presentación de los contenidos, considera que el aprendizaje de la lengua tiene lugar mediante el oído y la vista. Guberina (1984) extiende este acercamiento y crea el método estructuro-global audiovisual cuyo objetivo es la enseñanza de la lengua hablada a base de la comunicación cotidiana, los contenidos se presentan a través de los diálogos grabados unidos a las imágenes. La lengua se considera un medio para la expresión y la comunicación oral y el aprendiz debe entender la situación de comunicación de manera global.

El método audiolingüístico se desarrolla en los Estados Unidos en los años cincuenta. Surgió de la experiencia de los programas introducidos por el ejército norteamericano que tenían como objetivo la formación de los traductores capaces de comunicarse fluidamente en distintas lenguas durante la Segunda Guerra Mundial. A pesar de las similitudes con el enfoque oral, los dos acercamientos se desarrollan de manera independiente, el método estadounidense se distingue, sobre todo, por centrarse en el análisis contrastivo de las diferencias entre la lengua nativa y la lengua extranjera. Cuenta con una sólida fundamentación teórica, se asienta en los principios de la lingüística aplicada y de la psicología de aprendizaje, concretamente en la teoría lingüística estructural y en el conductismo. El método pone énfasis en la enseñanza de la lengua oral a través de la creación de los automatismos lingüísticos por la repetición de un conjunto de series de estímulos-respuestas. El aprendizaje se realiza mediante la formación de hábitos mecánicos que lleva al sobreaprendizaje de los nuevos hábitos lingüísticos que han de sustituir los hábitos de la lengua nativa (Larsen-Freeman, 2001). Primero se presentan las destrezas orales (escuchar y hablar) y luego se introduce la lectura y escritura, la pronunciación se trabaja desde el principio, muy a menudo en los laboratorios. Los aprendices están expuestos a las nuevas

estructuras a través de los diálogos grabados, luego han de repetir y practicar las estructuras en los ejercicios de sustitución, por tanto la enseñanza de las reglas gramaticales es meramente inductiva.

El objetivo de estas corrientes metodológicas era formar un hablante competente comunicativamente a través de las muestras auténticas de la lengua, sin embargo, estos acercamientos se centraron más en la memorización y repetición que en el análisis y la comprensión de las estructuras presentes en la comunicación real. El papel del alumno quedó reducido a la adquisición de los hábitos lingüísticos de manera automática, tenía que imitar y reproducir lo que oía, sin cometer errores y sin reflexionar en el uso de las estructuras. El método situacional en sus planteamientos se acercó bastante a los modelos actuales de la enseñanza al querer analizar la lengua en situaciones reales, no obstante la noción de situación quedó “reducida a un mero artificio metodológico sobre el que anclar los significados de las estructuras que guían el progreso en el currículum del método” (Zanón, 2007, p. 4). El método audiovisual, a pesar de pretender alejarse del método audiolingüístico y situacional, también se basaba en la repetición y memorización de las estructuras lingüísticas, por lo que se inscribía de igual modo a las teorías conductistas.

4.2.3. Los métodos alternativos en los EE.UU. a partir de los años sesenta

A comienzos de los años sesenta surgen las nuevas teorías psicolingüísticas que incorporan la semántica en los estudios sobre el desarrollo del lenguaje y reconocen el papel de las estrategias cognitivas en la adquisición de lenguas extranjeras (Zanón, 2007), lo que junto con las críticas de la enseñanza basada en los principios de conductismo y en la lingüística estructural conduce a la búsqueda de soluciones alternativas para enseñar la lengua. De las distintas teorías psicolingüísticas (innatistas, cognitivas, interaccionistas) aparecen los nuevos métodos que dirigen su atención hacia el desarrollo de la competencia comunicativa basada en el reconocimiento del valor de significado y no en la adquisición automática de las estructuras lingüísticas. En los Estados Unidos surgen los siguientes métodos: la respuesta física total, la vía silenciosa, el enfoque natural, la sugestopedia, el aprendizaje comunitario, el lenguaje integral; de forma paralela en Europa se desarrolla el enfoque comunicativo.

4.2.3.1. La respuesta física total

Asher (1969, 1977) desarrolla el método de la respuesta física total en el que combina el comportamiento motor con el lingüístico, pone énfasis en la comprensión oral y deja al

alumno la autonomía de decidir cuándo va a empezar a hablar. El autor considera que si el aprendiz está expuesto solo a la comprensión del idioma extranjero, con el tiempo, cuando las estructuras van a internalizarse, va a comenzar a hablar de manera espontánea. La adquisición de la segunda lengua por los adultos debería asemejarse a la adquisición de la lengua nativa por los niños que aprenden escuchando las instrucciones a las que responden con la actividad motriz. Asher (1977) destaca que la mayor parte de las estructuras gramaticales y muchos elementos de vocabulario se pueden aprender mediante el uso hábil del imperativo por parte del instructor. Sin embargo, como señalan los críticos, por un lado, el uso obligatorio del imperativo limita las posibilidades de aplicar el idioma en las situaciones reales y, por el otro, las premisas de este método se acercan a los planteamientos del conductismo, ya que se ajustan al modelo de estímulo-respuesta, donde la instrucción constituye el estímulo verbal y la reacción física es la respuesta.

A pesar de las claras limitaciones, el método de respuesta física total puede servir como una técnica que va a completar otros métodos en la clase de la lengua extranjera. Además, enfatiza el papel de la dimensión afectiva en la enseñanza (por tanto, se adscribe a los planteamientos de la psicología humanista), ya que el movimiento reduce el estrés, crea el ambiente positivo en el aula y, por consiguiente, ayuda en la adquisición de la lengua.

4.2.3.2. *La vía silenciosa*

Gattengo (1972) propone el método en el que el alumno toma el papel central, el profesor permanece en silencio y solo proporciona lo que necesitan sus alumnos para facilitar su aprendizaje. Para promover la producción lingüística de los aprendices, el profesor cuenta con una serie de herramientas, regletas y cuadros de colores que sirven como mediadores en el proceso de enseñanza. El profesor, usando los materiales, crea las situaciones con significado, la tarea de los alumnos consiste en producir una estructura siguiendo las pautas establecidas por el profesor, los alumnos no repiten los enunciados, sino que crean sus propias producciones. El aprendizaje debe iniciarse en el alumno, es decir, el aprendizaje tiene lugar cuando el alumno va a movilizar sus recursos internos: su percepción, cognición, imaginación, intuición, creatividad para enfrentarse a un desafío lingüístico (Larsen-Freeman, 2001).

Aunque el método introduce las ideas innovadoras, adopta una perspectiva estructuralista de la enseñanza de la lengua. El elemento central es la oración construida por los elementos relacionados entre sí según las reglas gramaticales. La atención se centra en el

significado de la oración en las situaciones artificiales, en lugar de su valor comunicativo, por tanto el lenguaje se aleja de su contexto social.

4.2.3.3. *El enfoque natural*

Surge a finales de los años setenta de la experiencia de Terrell (1977) como profesor de español como lengua extranjera en California. Terrell basa sus planteamientos en la teoría del monitor¹⁷ de Krashen (1982, 1985) desarrollada en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas. Según Krashen y Terrell (1983) el enfoque natural se refiere a la manera tradicional de adquirir la lengua, es decir, al uso del lenguaje en las situaciones comunicativas sin recurrir a la lengua nativa. A pesar de su aparente similitud con el método natural descrito anteriormente, se aleja de ese método, por una lado, por el carácter innovador de sus prácticas y, por el otro, por su fundamentación teórica en el modelo de monitor. El enfoque natural pone énfasis en la comprensión auditiva y lectora, en la exposición a los elementos de la lengua que resulten inteligibles por el aprendiz, el alumno empezará a producir, hablar o escribir cuando se sentirá emocionalmente preparado. La dimensión afectiva resulta imprescindible para la adquisición eficaz de la lengua, el alumno que se caracteriza por un filtro afectivo bajo, es decir, un alumno relajado, con alta motivación y confianza en sí mismo va a obtener mejores resultados que un alumno con el filtro afectivo alto.

Zanón (2007) menciona las diversas críticas que ha recibido este acercamiento como, entre otros, la inconsistencia interna como modelo teórico o la contradicción de los presupuestos con los datos empíricos, no obstante, como señala,

el Enfoque Natural ha puesto de manifiesto la importancia de la implicación del aprendiz en el proceso de enseñanza/aprendizaje, la necesidad de enseñar la lengua a través de prácticas con significado y el papel de la motivación en el proceso de aprendizaje (p. 15).

4.2.3.4. *La sugestopedia*

Lozanov, el psiquiatra búlgaro, propone aplicar las técnicas de la relajación, sugestión y concentración a la enseñanza de las lenguas. Considera que la gente no utiliza todas las posibilidades mentales que tiene sino está limitada por las barreras psicológicas o por el temor ante el fracaso, así propone, en primer lugar, apartarse de estas limitaciones y vaciar la

¹⁷ La descripción de esta teoría se encuentra en el apartado 3.1. de las teorías innatistas de la adquisición de las lenguas extranjeras.

memoria a través de la sugestión y, en segundo lugar, ocupar la memoria con las ideas deseadas y facilitadoras mediante la sugestión. Para optimizar la enseñanza y el recuerdo la sugestopedia intenta manipular la atención del alumno a través de distintas prácticas, según este método, el profesor autoritario, con la actitud positiva y alta confianza en sí mismo es más sugerente y eficaz; la decoración del aula, el acompañamiento musical, la forma del mobiliario, etc., se consideran los elementos tan importantes como las instrucciones del profesor o los materiales presentados; la variedad del ritmo y de la entonación de la presentación de los materiales, la dramatización y el uso de las emociones interpretando los contenidos ayuda a evitar el aburrimiento y la monotonía (Richards y Rodgers, 2014).

4.2.3.5. *El aprendizaje comunitario*

Curran en los años 70 presenta una visión holística del aprendizaje que integra la dimensión afectiva y cognitiva, tanto las emociones como las aptitudes lingüísticas o las opiniones juegan un papel importante en la adquisición de la lengua. El lenguaje es un fenómeno social que involucra a todos los participantes, los alumnos y el profesor tienen que interactuar de forma colaborativa, por tanto, es crucial establecer y desarrollar buena relación entre el profesor y los alumnos. Este método se encuadra en la corriente de la psicología humanista (que subraya el papel de la dimensión socio-afectiva en el comportamiento humano) y emplea la técnica psicológica propuesta por Carl Rogers donde el profesor ayuda, escucha, asesora y apoya a los alumnos que tienen algún tipo de necesidad o problema y quieren expresarlo y solucionarlo empleando la lengua extranjera. Los aprendices hablan de los temas que les interesan, utilizan la lengua nativa para formular sus enunciados y el profesor lo traduce a la lengua meta, la clase se desarrolla en un ambiente agradable y sin tensiones, los participantes se sienten miembros de una comunidad donde las interacciones y la colaboración median el proceso de adquisición de la lengua. El énfasis que el aprendizaje comunitario pone en la autonomía, toma de decisiones y colaboración entre alumnos hace de este método el precursor del aprendizaje cooperativo que actualmente cuenta con amplio reconocimiento.

4.2.3.6. *El lenguaje integral*

El lenguaje integral es una perspectiva desarrollada en el ámbito de la enseñanza de la escritura y la lectura de la primera lengua y está considerada más como una filosofía que como un método. Se refiere al uso integral del lenguaje, descarta el análisis de los componentes separados del idioma como la gramática, el vocabulario o la fonética. Goodman

(1990, p. 4) postula que “el lenguaje se aprende mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje en sí mismo sino en su significado comunicacional”, por tanto, hay que proporcionar a los alumnos el lenguaje integrado, significativo y relevante, que sirva para sus propios propósitos. En el campo de la enseñanza de las lenguas, el enfoque del lenguaje integral, empieza a popularizarse en los años 90. Sus planteamientos se acercan a los principios de otros métodos populares de la enseñanza de las lenguas, al enfoque comunicativo y al enfoque natural, con el enfoque comunicativo comparte la perspectiva educativa y filosófica, ya que enfatiza la necesidad de la enseñanza basada en la experiencia, la integración de las destrezas y el papel del lenguaje auténtico; con el enfoque natural comparte la premisa de que se ha de enseñar la lengua extranjera de la misma manera que la lengua nativa (Richards y Rodgers, 2014).

El lenguaje integral se enmarca dentro de las teorías constructivistas de aprendizaje, como destaca Tabash (2009, p. 188):

Esta filosofía se ha construido con variados aportes de la teoría constructivista de Piaget, el aprendizaje social y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, la educación centrada en el alumno de John Dewey y la visión sobre las funciones del lenguaje de Halliday.

El constructivismo subraya el papel activo del aprendiz en la construcción de su conocimiento. El aprendizaje está centrado en el alumno quien elige qué y cómo aprender, colabora en la planificación del trabajo de aula, tiene que tomar las decisiones y comprometerse con ellas, en cambio, el profesor facilita el intercambio de conocimientos, planifica el currículo en condición a los intereses y necesidades de sus alumnos, los estimula a que se arriesguen a usar la lengua y fomenta en ellos la motivación intrínseca. Como señala Bomengen (2013), el docente constructivista “see learning as a cognitive experience unique to each learner’s own perspective and prior knowledge, which forms the framework for new knowledge”.

4.2.4. El enfoque comunicativo

A finales de los años sesenta, en Europa, al igual que en los Estados Unidos, una serie de acontecimientos conduce al surgimiento de las nuevas tendencias en la enseñanza de las lenguas extranjeras. En primer lugar, las críticas y el rechazo de los métodos de corte estructuralista (el audiolingüístico en Estados Unidos y el enfoque natural y método situacional en Europa), en segundo lugar, los cambios sociales y la creciente necesidad de la

comunicación entre los ciudadanos europeos y, por último, las aportaciones de las distintas disciplinas como, entre otros, psicología, filosofía del lenguaje, semántica y pragmática contribuyeron al desarrollo del enfoque comunicativo. Los lingüistas británicos empezaron a considerar el lenguaje como un fenómeno social que sirve para la comunicación y está embebido por la cultura. Por tanto, la enseñanza de la lengua extranjera ya no consiste en la enseñanza de las estructuras gramaticales sino en el dominio comunicativo de ellas y subordina su uso a los propósitos nocio-funcionales. Wilkins (1972), uno de los expertos convocados por el Consejo de Europa para desarrollar el sistema unificado para la enseñanza de las lenguas, propone estructurar el programa de la enseñanza en torno a las necesidades comunicativas que permiten entender y expresarse en una lengua, distingue dos clases de significados comunicativos: las categorías nocionales (se refieren a los conceptos como el tiempo, la frecuencia, la cantidad, etc.) y las categorías funcionales (como ofrecer, describir, rechazar, pedir, etc.). Esta perspectiva nocio-funcional contribuyó al desarrollo de los primeros programas y materiales de enseñanza de idiomas dentro del enfoque comunicativo.

Distintos postulados teóricos influenciaron en el desarrollo del enfoque comunicativo que, como ya hemos mencionado, surge de las teorías psicolingüísticas procedentes de la revolución cognitiva de los años sesenta e incluso pretende superar algunos principios de ellas. Así Hymes (1972) indica las limitaciones de la teoría de la gramática generativa transformacional de Chomsky que distingue entre la competencia (conocimiento lingüístico internalizado) y la actuación (uso de la lengua en situaciones concretas) y propone sustituir el concepto de la competencia lingüística por el de la competencia comunicativa. Considera que la adecuación gramatical (competencia) y aceptabilidad (actuación) forman parte de la competencia comunicativa vista como una teoría lingüística más amplia que integra la comunicación y la cultura. La adquisición de la competencia comunicativa abarca tanto el conocimiento sobre la lengua como la habilidad para usarla de manera eficaz, utilizando el código adecuado en una situación concreta.

La teoría de acto de habla, proveniente del campo de la filosofía del lenguaje, expuesta inicialmente por John Austin y acuñada por Searl (1969), mantiene que el lenguaje no sirve solo para emitir los enunciados por el hablante (acto locutivo) sino también para realizar acciones comunicativas, es decir, obtener algún objetivo con el enunciado (un acto ilocutivo) y provocar la reacción en el interlocutor (un acto perlocutivo); de este modo, el lenguaje, entendido como el conjunto de reglas fonológicas, semánticas y sintácticas necesita el contexto de comunicación determinado. En el ámbito de la pragmática el acto de habla es el elemento básico de la comunicación con la que se efectúa una acción como petición, queja,

promesa, etc. Los investigadores del enfoque comunicativo retomaron el concepto de acto de habla para referirse a las funciones que tiene el lenguaje; así, mencionado anteriormente, Wilkins (1972) utiliza el término de las categorías funcionales; Widdowson¹⁸ (1978) destaca que los actos de habla o funciones sirven para los diferentes propósitos comunicativos, y Halliday (1975) presenta una teoría de las funciones del lenguaje. Este último autor también fundamenta su teoría en las aportaciones de la psicología, en concreto, en el interaccionismo social de Vygotsky, quien destaca las raíces sociales del lenguaje, el lenguaje se construye mediante las relaciones sociales a partir de los intercambios comunicativos. Halliday (1975) desde la perspectiva funcional entiende el lenguaje como el sistema de significados que han de negociarse en el contexto sociocultural en el que se realizan los actos de habla. Propone siete funciones básicas¹⁹ que tienen lugar al adquirir la primera lengua por los niños, según el enfoque comunicativo, estas funciones rigen de igual modo la adquisición de la segunda lengua.

Canale y Swain (1980) y Canale (1983) amplían el concepto de la competencia comunicativa propuesto por Hymes y mantienen que requiere la adquisición de cuatro competencias concretas: gramatical (incluye el conocimiento del léxico y de las reglas morfológicas, sintácticas, semánticas y fonológicas), sociolingüística (se refiere al uso adecuado de la lengua en una situación social concreta), discursiva (alude al dominio de la combinación correcta de las reglas lingüísticas para producir los discursos o textos coherentes), estratégica (significa el uso de las estrategias de comunicación que suplen las deficiencias de las otras competencias). Con el tiempo el concepto de la competencia comunicativa ha ido extendiéndose, los investigadores asumieron que se necesitaban otros componentes, aparte del conocimiento lingüístico, para dominar la lengua extranjera, se han incluido otras competencias, entre otros, quizás fundamental, la competencia sociocultural que permite entender el papel del contexto social en la adquisición de segundas lenguas. Van Ek (1986) dentro de la competencia comunicativa incluye seis competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social. Melero (2000, p. 155) enumera las mismas competencias que interactúan entre sí:

¹⁸Widdowson (1978) es el precursor de aplicar los principios del análisis del discurso a la enseñanza comunicativa, presenta la visión de las relaciones entre los sistemas lingüísticos y su dimensión comunicativa en el texto y discurso.

¹⁹ Según Halliday (1975) el aprendizaje de la lengua consiste en el dominio sucesivo de siete funciones básicas, en cada una el uso de la lengua sirve para un fin distinto: instrumental (para satisfacer las necesidades y controlar el entorno), reguladora (para controlar el comportamiento de los demás), interactiva (para crear las relaciones), personal (para expresar sus sentimientos, relacionarse consigo mismo), heurística (para explorar y conocer el mundo), imaginativa (para crear un mundo imaginativo), informativa (para transmitir las informaciones).

- competencia gramatical, dominio de la gramática y el léxico,
- competencia sociolingüística, uso apropiado de la lengua según el contexto social en el que tiene lugar la comunicación,
- competencia discursiva, se refiere a cómo están relacionados entre sí los elementos del mensaje y el mensaje con el resto del discurso,
- competencia estratégica, dominio de estrategias de comunicación que solucionan deficiencias en ésta,
- competencia sociocultural, conocer el contexto sociocultural en el que tiene lugar la comunicación,
- competencia social, capacidad para relacionarse con otras personas y en situaciones sociales.

El Consejo de Europa desde el principio ha adoptado la competencia comunicativa como el referente para la enseñanza de las lenguas extranjeras, un gran paso fue la publicación del *Common European Framework of References for Languages* (CEFR) en el año 2001, en español, Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MECyD, 2002) que supone

una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (MECyD, 2002, p.1).

El enfoque comunicativo puede interpretarse de diferentes maneras, se refiere a los diversos principios que guían la enseñanza comunicativa del lenguaje. Richards y Rodgers (2014, p. 105) entre los planteamientos más importantes incluyen: los aprendices adquieren la lengua usándola de manera comunicativa, la comunicación significativa y auténtica ha de ser el objetivo de la clase, la fluidez es la dimensión importante durante la comunicación, el aprendizaje es el proceso de la producción creativa, por tanto, las pruebas y los errores constituyen la parte de este proceso, la comunicación involucra el uso integrado de las diferentes destrezas lingüísticas. Cabe destacar que este enfoque requiere la redefinición del rol que tienen el profesor y los alumnos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, el

profesor ya no está en el centro de la atención, sino que actúa como facilitador o guía, los alumnos trabajan en los grupos pequeños que proporcionan más oportunidades de utilizar la lengua y desarrollar la fluidez, las actividades requieren la negociación del significado cuyo objetivo es, por parte del profesor, mantener la comunicación en el aula y, por parte de los alumnos, buscar las informaciones de las que no disponen.

El enfoque comunicativo ha evolucionado con el tiempo, ya en los años 80 aparecieron las nuevas alternativas a los planteamientos nocio-funcionales, en primer lugar, el interés de las investigaciones se centró en el proceso de la enseñanza comunicativa (y no en el resultado de este proceso), en segundo lugar, el foco de atención se dirigió hacia las actividades basadas en la metodología comunicativa. Como el desarrollo del enfoque comunicativo surgen los nuevos acercamientos que corresponden a diferentes vías para adquirir la competencia comunicativa, entre otros, el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje intercultural, el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), etc. El enfoque comunicativo ha revolucionado el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, Jacobs y Farrell (2003, pp. 10-21) presentan ocho innovaciones más importantes que ha aportado la implementación de la enseñanza comunicativa, que traspasan los planteamientos del enfoque comunicativo y se reflejan también en los enfoques actuales:

1. Una mayor autonomía del alumno. Los alumnos se sienten responsables por su proceso de aprendizaje y por el proceso de aprendizaje de sus compañeros, trabajan en los grupos pequeños, la motivación intrínseca juega un papel central en la autonomía del aprendiz.
2. Una naturaleza social del aprendizaje. Requiere la interacción con los demás, tanto con el profesor como entre alumnos. Esta premisa es fundamental para la teoría del aprendizaje intercultural y aprendizaje cooperativo que se inscriben en los planteamientos del AICLE y del aprendizaje basado en tareas (Richards y Rodgers, 2014).
3. Una integración curricular. Permite observar los vínculos entre distintas asignaturas lo que influye en un mayor conocimiento de la materia y una mayor capacidad de analizarla de manera holística. Este supuesto se ve reflejado en el AICLE y en el aprendizaje basado en tareas.
4. El énfasis en el significado. Centrarse en el significado permite a los estudiantes usar el lenguaje para lograr los propósitos. Se inscribe en los principios del AICLE y del aprendizaje basado en tareas.

5. La diversidad. Se refleja tanto en que los diferentes alumnos pueden interpretar de distinta manera una misma información, como, en las diferencias que caracterizan a los alumnos de un aula en cuanto a la procedencia étnica, religiosa, clase social, sexo, etc. La enseñanza debe tener en cuenta estas diferencias y adaptar las estrategias adecuadas para fomentar el desarrollo de cada alumno.
6. El desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y creativo. Los aprendices tienen que adquirir y desarrollar las habilidades de pensamiento de orden superior para poder utilizarlas en las situaciones fuera del aula.
7. Las evaluaciones alternativas. Se han desarrollado los nuevos instrumentos de evaluación con el fin de completar o reemplazar los instrumentos tradicionales, las nuevas formas pretenden reflejar las tareas reales como entrevistas, observaciones, portfolios, etc.
8. El profesor como un compañero y orientador. El profesor facilita y participa en el aprendizaje de los alumnos, también investiga y se educa en la materia que enseña.

A continuación describiremos los planteamientos que corresponden a las premisas metodológicas propuestas en este trabajo de investigación.

4.2.5. El aprendizaje basado en tareas

El aprendizaje de las lenguas extranjeras basado en tareas se ha consolidado en los años 90 como un movimiento de evolución natural dentro de los enfoques comunicativos (Estaire, 2007). Se considera una extensión o una opción innovadora dentro del enfoque comunicativo, como señala Zanón (1999, p. 9) “su diferencia fundamental radica en una concepción *rica* de la lengua y en la forma de planificar y organizar las actividades o *tareas* que constituyen las clases”. Es un paso más del aprendizaje que proponían métodos audiolinguales o programas nociofuncionales, un paso “de la teoría a la acción, de los contenidos a los procesos” (Fernández, 2001, p. 14):

no se quiere saber, sólo, cómo se pide una información y hacer ejercicios en clase de entrenamiento, para ponerlo en práctica cuando se necesite; *se trata ahora de hacerlo de verdad, y eso desde la misma clase. Ese es el cambio que propugna el trabajo con tareas o proyectos, dentro del mismo enfoque comunicativo: el pasar a la acción, cumpliendo, en clase, tareas interesantes que incitan, en el proceso, a aprender todo lo necesario para poder llevarlas a cabo.*

Mediante este enfoque los estudiantes participan de manera activa en su proceso de aprendizaje, toman decisiones, opinan; es decir, se les proporciona un espacio de comunicación real. Los investigadores en este campo acentúan que se trata de “una secuencia de tareas cuidadosamente engarzada” (Estaire, 2007, p. 2) con “la gradación de las actividades según las exigencias cognitivas y de actuación lingüística que se requiere del alumno” (Nunan, 1996, p. 119) y la continuidad de la tarea, es decir, “el encadenamiento de las actividades para formar una secuencia en la que la resolución eficaz de las tareas anteriores es un requisito previo para realizar las siguientes” (Nunan, 1996, p. 120). Existen dos tipos de las tareas que pueden utilizarse en este enfoque, por un lado, las tareas del mundo real, se implementan cuando los aprendices, tras analizar sus necesidades, determinan cuales tareas resultarán importantes y útiles para ellos en el mundo real y, por el otro, las tareas pedagógicas que se fundamentan en las teorías e investigaciones del campo de la adquisición de segundas lenguas, no reflejan las necesidades concretas de los alumnos, sino que constituyen un conjunto de tareas diseñadas específicamente para los fines pedagógicos y requieren el uso de los componentes del lenguaje determinados, como por ejemplo destrezas, gramática, vocabulario y de las estrategias de interacción. Nunan (2004, p. 4) tras examinar varias definiciones de este tipo de tareas concluye

My own definition is that a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.

El aprendizaje basado en tareas utiliza diferentes metodologías, es un enfoque multifacético, por tanto puede servir para diferentes programaciones didácticas, y para distintos propósitos. Richards (2006) señala que, en primer lugar, puede constituir el único marco para la planificación del curso, así el diseño del currículo se basará exclusivamente en la enseñanza mediante tareas, en segundo lugar, puede funcionar como un componente del curso, forma parte del proyecto y, por último, puede usarse como una técnica durante el desarrollo del curso. La tarea es un producto / objetivo final que “actúa como un motor de todo el trabajo” y, como señala Zanón (1999, p. 16), según el tipo de dinámica generada en la clase podemos hablar de tres variantes en la enseñanza mediante tareas:

- a. Las tareas – se trabaja con una serie completa de materiales, la secuencia de trabajo es dictada por ellos, cada unidad está elaborada en torno a elaboración de una Tarea final.
- b. La Simulación – se trabaja con los textos auténticos, los alumnos crean y asumen los papeles y elementos cotidianos de los diferentes personajes para poder representar las diferentes situaciones.
- c. Los proyectos – los alumnos se implican personalmente en todas sus fases, negocian el tema, el plan de trabajo, el calendario y el resultado o producto final.

Para Fernández (2001), el concepto de proyecto tiene mayor amplitud y puede integrar una serie de tareas intermedias, encaminadas a conseguir la tarea final. Por otro lado trata la tarea como una actividad concreta que se convierte en el eje de la programación didáctica de una unidad y a partir de ella se programan los objetivos, los contenidos, las actividades, las situaciones y la evaluación. Es decir, como subraya Martín Peris (1999), en este paradigma se incorporan y activan conjuntamente los cuatro elementos clásicos del currículo: los objetivos, los contenidos, la evaluación y la metodología.

Los beneficios de trabajo por tareas en el aula de lenguas extranjeras son numerosos. Instituto Cervantes (2006) en el Plan Curricular enumera los siguientes principios generales:

- Las tareas promoverán la práctica de procesos de comunicación en el aula.
- Las tareas facilitarán la transferencia de la práctica del aula a situaciones reales de comunicación.
- Las tareas responderán al criterio de integración de las destrezas lingüísticas.
- Las tareas deberán promover la responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.
- Las tareas implican un cambio importante en la función del profesor.

Leaver y Kaplan (2004), entre los beneficios de utilizar el aprendizaje mediante tareas, señalaron que suscita la motivación, permite repetir el material sin aburrimiento, posibilita la corrección de errores de manera natural, estimula la toma de riesgos, incrementa la satisfacción de los alumnos e incrementa el dominio del idioma. Las tareas despiertan e incrementan la motivación y por consiguiente facilitan el aprendizaje. Entre los factores que promueven la motivación intrínseca e inspiran para esforzarse y persistir en la tarea se encuentran: el uso del lenguaje auténtico, el principio y el fin de una tarea claramente determinado, la variedad de formas y procedimientos, a menudo requieren la actividad física,

involucran la interacción y colaboración, frecuentemente se refieren a las experiencias de los participantes (Richards y Rodgers, 2014).

Como se puede constatar, este enfoque está relacionado con otros campos, tales como el desarrollo de los alumnos hacia un aprendizaje más consciente, responsable y autónomo, asimismo “crea nuevas necesidades en relación con la participación activa de los alumnos en el desarrollo de conjuntos o secuencias de tareas, o unidades didácticas y su evaluación” (Estaire, 1999, p. 55). Cabe destacar que el enfoque por tareas también puede servirnos para la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) a través de las WebQuest (WQ) en el aula de español. Según Hernández (2007, p. 2) “las WQ son una concreción del Enfoque por Tareas en un intento por dar cabida de forma racional a las TIC en el aula de ELE”.

El aprendizaje basado en tareas se enmarca en la enseñanza comunicativa de la lengua y como este enfoque se fundamenta en las teorías cognitivistas y constructivistas. El aprendizaje mediante tareas asume que la adquisición de la lengua depende de los factores internos, se desarrolla de manera gradual, se centra en el significado y requiere la negociación y creación de los significados mediante la interacción. Interactuar y comunicarse usando las tareas significativas posibilita el aprendizaje social y constructivista, de modo que los alumnos pueden guiarse mutuamente, primero se apoyan en los conocimientos de un orientador y van construyendo sus habilidades para al final tomar la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, participan de forma activa en la construcción de sus conocimientos.

4.2.6. El aprendizaje intercultural

La perspectiva intercultural en la enseñanza de idiomas abarca los enfoques culturales que según el Diccionario de términos clave de ELE (AA.VV., 2008) se refieren a “aquellos enfoques que promueven el interés por desarrollar la competencia intercultural”, no obstante, el diccionario precisa que “la orientación intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras no puede entenderse en sentido estricto como un nuevo enfoque o método, sino más bien supone una profundización en el concepto de competencia comunicativa”. Con la evolución de los enfoques comunicativos, los investigadores reconocieron que para dominar una lengua extranjera en una situación real era necesario algo más que poseer la competencia lingüística. Como ya se ha apuntado, Van Ek (1986) extendió el concepto de la competencia comunicativa a otras dimensiones de las cuales tres, competencia sociolingüística, estratégica y sociocultural, según Byram (1997), constituirían la competencia intercultural.

Antes de pasar a la descripción del papel de la competencia intercultural en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras cabe acercar el concepto de la interculturalidad. Vivimos en el mundo globalizado, que abarca un “conjunto de fenómenos comunicativos, económicos, políticos y migratorios” (Válcarcel, 2008, p. 21), donde la comunicación e interdependencia entre países es un proceso dinámico y creciente. El fenómeno de globalización está íntimamente relacionado con el multiculturalismo y con la interculturalidad. Es preciso distinguir los dos conceptos. El multiculturalismo según DRAE significa la *convivencia de diversas culturas*, Tejerina (2008, p. 41) amplifica y define la multiculturalidad como “la coexistencia en un mismo tiempo y espacio de diferentes grupos culturales”, se basa en el contacto y el conocimiento entre diferentes culturas en la situación dada. La interculturalidad se refiere a la relación, “intercambio, interacción y cooperación entre las culturas, con un tratamiento igualitario de éstas y poniendo el acento no sólo en las diferencias, sino también en las similitudes” (Tejerina, 2008, p. 53).

La creciente multiculturalidad exige nuevas pautas educativas:

Los nuevos retos de la multiculturalidad suponen aceptar al otro, enriquecerse por el contacto con las culturas ajenas y establecer un verdadero diálogo intercultural, frente a la demagogia de quienes viven de la desigualdad y de la paralización que impone el miedo a lo diferente (Tejerina, 2008, p. 49).

En la actualidad parece que los planteamientos del aprendizaje intercultural cobran especial relevancia, cada vez es más frecuente que en un mismo país convivan distintas culturas y esta tendencia va intensificándose. El ámbito de la educación tiene que propiciar la transmisión de los valores de tolerancia y respeto, combatir prejuicios y xenofobia, desarrollar las actitudes de aprecio, comprensión e igualdad, no solo ofrecer los conocimientos, sino también, integrar a los alumnos en la cultura y en todo lo que concierne, en los valores, costumbres, lengua, creencias, etc.

En el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera la competencia intercultural desempeña un papel importante. Constituye uno de los componentes de la competencia comunicativa, por lo tanto aborda la enseñanza de la lengua y la cultura de manera integral. El Marco de referencia europeo subraya la necesidad de adquirir por el alumno la conciencia intercultural, entender la relación, las similitudes y diferencias entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio”, ver la comunidad desde la perspectiva de los demás (MECyD, 2002, p. 101). Ser el receptor consciente de su propia cultura permitirá entender mejor la comunidad cuya lengua se estudia. Sercu (2005) precisa

que el objetivo de aprendizaje ya no consiste en la adquisición de la competencia comunicativa, se necesita que el alumno entre en contacto con un mundo culturalmente diferente al propio, por consiguiente que adquiriera la competencia comunicativa intercultural. Tiene que transformarse en el “hablante intercultural” (Byram, 1997, p. 31), adquiriendo múltiples áreas de conocimiento, entre otros, el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones, como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc. (MECyD, 2002, p. 11).

Varios autores y el Marco de referencia europeo coinciden en definir los planteamientos del marco teórico para la competencia intercultural. Marco (MECyD, 2002, cap. 5) dentro de una competencia comunicativa distingue entre las competencias lingüísticas y las competencias generales que son menos relacionadas con la lengua y más con el aspecto intercultural, y constituyen la ampliación de las competencias lingüísticas. Sercu (2005) retoma la clasificación de cinco saberes de Byram (1997) y los organiza en tres grupos del orden superior: conocimientos, destrezas/comportamiento y actitudes/rasgos. En la tabla 1 recogemos las analogías entre las competencias generales destacadas por el Marco de referencia (2002) y la clasificación de Sercu (2005) quien incluye los saberes de Byram (1997).

Como podemos observar la competencia intercultural abarca los conceptos diferentes y variados, sin embargo relacionados entre sí, como las actitudes, destrezas, valores, conocimiento de las culturas extranjeras y la consciencia de la propia. Para desarrollar la “personalidad intercultural” (MECyD, 2002, p. 104) en los alumnos, el profesor debe promover la tolerancia y el respeto hacia las culturas diferentes utilizando diversos recursos didácticos adecuados al nivel y a la edad de sus alumnos. De la misma manera ha de evitar caer en los estereotipos que tienen poca relación con la realidad, la simplifican y generalizan los comportamientos de la población.

Tabla 1

Comparación de los componentes de la competencia intercultural

Las competencias generales (MECyD, 2002)		Sercu (2002)		Byram (1997)
Conocimiento declarativo (saber)	El conocimiento del mundo El conocimiento sociocultural La consciencia	Conocimientos	El conocimiento cultural específico y general El conocimiento de los procesos de interacción: individual y social	Savoirs

	intercultural		El conocimiento sobre la manera en que la cultura afecta el lenguaje y la comunicación	
Las destrezas y las habilidades (saber hacer)	Las destrezas y habilidades prácticas	Destrezas / comportamiento	La capacidad de interpretar y relacionar	Savoir-comprendre
	Las destrezas y habilidades interculturales		La capacidad de descubrir y/o interactuar La capacidad de adquirir nuevo conocimiento, actitudes y las destrezas bajo las restricciones de comunicación en tiempo real e interacción	Savoir-apprendre/ savoirs-faire
La capacidad de aprender (saber aprender)	La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes Las destrezas de estudio Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)		La capacidad de dirigir su propio aprendizaje - las estrategias metacognitivas	
La competencia existencial (saber ser)	Las actitudes Las motivaciones Los valores Las creencias	Actitudes /rasgos	Las actitudes de relativizar el propio yo y valorar los otros Las actitudes positivas hacia el aprendizaje de la competencia intercultural	Savoir-être
	Los estilos cognitivos Los factores de personalidad		Disposición general que se caracteriza por un compromiso crítico con la cultura extranjera en cuestión y la propia	Savoir-s'engager

Los aprendices para respetar, reconocer, tolerar e integrar las diferencias culturales, es decir, adquirir la competencia comunicativa intercultural, tienen que asimilar y desarrollar una serie de habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales. Chen y Starosta (1996) proponen el modelo de las tres competencias que forman parte de la competencia comunicativa intercultural, el aspecto cognitivo, afectivo y comportamental. El aspecto cognitivo se manifiesta en la conciencia y el conocimiento de los elementos de la cultura

propia y de otras culturas, el aspecto afectivo se entiende como la sensibilidad intercultural, es decir, capacidad de estimular las emociones positivas y controlar las negativas al contacto comunicativo con otra cultura y el aspecto comportamental se refiere a la habilidad intercultural verbal y no verbal que promueve una interacción efectiva. Posteriormente se añade otra dimensión, *global mindset*, que ofrece una perspectiva más amplia e integral y abarca, entre otros, la motivación para respetar la diversidad, no obstante, como señala Chen (2014), la versión inicial del modelo sigue siendo más precisa. Las investigaciones confirmaron que, para desarrollar los alumnos competentes interculturalmente en diferentes contextos, se han de impulsar las capacidades de conocer tanto sus propias culturas como las de sus homólogos, presentar los sentimientos positivos para reconocer, respetar y aceptar las diferencias culturales y actuar de manera apropiada durante la interacción intercultural (Chen, 2014, p.19).

Meyer (1991) diferencia tres fases en la adquisición de la competencia intercultural, a lo largo de estas etapas el alumno construye su conocimiento, transforma su estado mental y modifica las actitudes hacia la cultura extranjera:

- Nivel monocultural se refiere al interpretar otra cultura desde el punto de vista de su propia cultura, el alumno posee el concepto de la cultura extranjera estereotipado y etnocéntrico.
- Nivel intercultural corresponde a la etapa en la que el alumno es capaz de hacer las comparaciones, explicar las diferencias y semejanzas entre las culturas basándose en la observación o en las informaciones obtenidas.
- Nivel transcultural comprende la habilidad de situarse por encima de las culturas para negociar, cooperar y comunicarse eficazmente.

Los docentes y los programas de enseñanza deberían tener como objetivo desarrollar la competencia intercultural en los aprendientes para que estos adquirieran el nivel transcultural y se transformen en los usuarios competentes interculturalmente. Según el Marco de referencia

En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. Corresponde a los profesores y a los alumnos la tarea de reintegrar todas las partes en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera (MECyD, 2002, p. 1).

El alumno tiene que convertirse en un alumno plurilingüe y desarrollar una interculturalidad (MECyD, 2002, p. 47). La competencia plurilingüe y pluricultural descrita por el Marco fue un concepto novedoso que desde entonces ha sido desarrollado y ampliado por el Volumen complementario del Marco (Council of Europe, 2018) y dos publicaciones anteriores del Consejo de Europa (Candelier, 2012; Beacco et al., 2016). La competencia plurilingüe e intercultural es “the ability to use a plural repertoire of linguistic and cultural resources to meet communication needs or interact with other people, and enrich that repertoire while doing so” (Beacco et al., 2016, p. 10). Se distingue entre la competencia plurilingüe que se refiere al repertorio de las competencias en todos los idiomas que los alumnos han adquirido o conocen y a las culturas relacionadas con estos idiomas; la pluriculturalidad significa la habilidad de formar parte de diferentes culturas; la competencia intercultural es la capacidad de experimentar y analizar la diversidad cultural y beneficiarse de esta experiencia.

Once acquired, intercultural competence makes it easier to understand otherness, establish cognitive and affective links between past and new experiences of otherness, mediate between members of two (or more) social groups and their cultures, and question the assumptions of one’s own cultural group and environment (Beacco et al., 2016, p. 10).

Cabe añadir que para entender e interpretar de manera eficaz el mensaje de los hablantes de otra cultura, es decir, llevar a cabo con éxito la comunicación intercultural, hace falta poseer la competencia interpersonal que incluye tanto la comunicación verbal como no verbal. Para comunicarse eficazmente el interlocutor debe ser capaz de compartir emociones, conocer el significado de los gestos, ser consciente de que la distancia entre interlocutores es diferente en cada cultura, saber como cambia el mensaje según diferente entonación, etc. Además, como reconoce Rodrigo (2011), hay que asumir que en la comunicación intercultural el malentendido puede ser la norma, por tanto el hablante tiene que desarrollar la capacidad de metacomunicarse, es decir, interpretar el sentido de su mensaje y del mensaje de su interlocutor, hablar sobre este sentido, lo que significa y qué efectos debería causar.

El aprendizaje intercultural en el ámbito de la adquisición de una lengua extranjera resulta un reto y desafío pedagógico, no es una tarea fácil proporcionar los recursos auténticos adecuados al nivel y a la edad de los aprendices cuando se enseña un idioma extranjero descontextualizado. Se necesita establecer los nexos de intercomunicación a través de los materiales, contacto con los nativos, las redes sociales. El desarrollo de las nuevas tecnologías facilitó excepcionalmente el acceso a los materiales auténticos y a la

comunicación entre las personas de diferentes culturas, permitió situar la enseñanza de la lengua dentro del contexto social y cultural, promovió el uso de los textos literarios, las obras teatrales, los artículos, los cortometrajes, las películas, las canciones, etc., en el aula de ELE.

4.2.7. El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras

Desde los años 70 las instituciones europeas tenían como objetivo mejorar y extender la enseñanza de los idiomas, a partir de la década de los 90 la Comisión Europea (1995) sugiere que las escuelas europeas deberían proporcionar la formación en dos lenguas extranjeras comunitarias y la enseñanza de determinadas asignaturas debería impartirse en una de estas lenguas. A la necesidad de formar ciudadanos europeos plurilingües y desarrollar la multiculturalidad respondió un enfoque AICLE que surge como “a pragmatic *European solution to a European need*” y constituye “an educational innovation that suits the times, needs and aspirations of learners” (Marsh, 2002, p.11).

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (content and language integrated learning, CLIL²⁰) surge a mediados de años 90, y se fundamenta en los planteamientos de la instrucción basada en contenidos que se originó como el desarrollo de los enfoques comunicativos y se basa en la premisa de que la enseñanza se organiza en torno a los contenidos o los temas concretos en vez de centrarse en los programas puramente lingüísticos. AICLE va más allá de la adquisición de una lengua, tiene doble objetivo, por un lado, pretende desarrollar la competencia lingüística de un idioma extranjero y, por el otro, enseñar una materia curricular a través de este idioma, así lo define Marsh (2012, p. II): “is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery to pre-defined levels”. La red europea de información sobre educación Eurydice (2006, p. 22) al definir los objetivos que pretende lograr este enfoque también se refiere al desarrollo de:

- Aptitudes lingüísticas que ponen el acento en una comunicación eficaz, motivando a los alumnos a aprender lenguas mediante su uso con fines prácticos reales (objetivos lingüísticos)
- Conocimiento de la materia y aptitud para su aprendizaje mediante el estímulo de la asimilación del contenido a través de métodos diferentes e innovadores (objetivos pedagógicos)

²⁰En Europa se utiliza el nombre *content and language integrated learning* (CLIL) y en el continente americano *content based language learning* (CBLI).

y añade otros dos propósitos:

- La preparación de los alumnos para la vida en una sociedad cada vez más internacional y la mejora de sus perspectivas en el mercado laboral (objetivos socioeconómicos)
- La transmisión de los valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas mediante la lengua de aprendizaje del AICLE (objetivos socioculturales).

La implementación del AICLE influyó en el desarrollo de la enseñanza de los contenidos en una lengua extranjera (que hasta entonces se había restringido a las zonas fronterizas y los centros privados) en diversas instituciones de educación general desde la educación preescolar hasta la formación profesional. Con el apoyo de las organizaciones de la Unión Europea y de las administraciones de los distintos países se aplicaron varias iniciativas, programas, centros y secciones bilingües proporcionando la formación basada en los principios de AICLE, sobre todo a nivel de la educación primaria y secundaria. Como señala Eurydice (2006, p. 13) “la enseñanza de tipo AICLE se imparte como oferta escolar ordinaria en la educación primaria y secundaria en la gran mayoría de países”, sin embargo, como dice la versión más actual de este informe “in nearly all countries, some schools offer CLIL provision. (...) However, it is quite clear that it is not very widespread” (2017, p. 13). Eurydice (2017) subraya que la enseñanza de tipo AICLE varía según el centro donde se imparte, las prácticas se basan en las metodologías de enseñanza locales, las características educativas y el contexto en el que tienen lugar, por tanto,

any assessment of such practices must take careful consideration of the specificities of each experience, including factors related to the education system (such as early tracking, etc.) or to how CLIL is provided locally (non-language subjects taught through CLIL, how the focus on language and content works, etc.) (p. 14).

Posteriormente el interés por la implementación de la metodología AICLE se ha extendido a la educación superior, crece el número de las universidades que incorporan la enseñanza de las materias específicas basadas sobre esta metodología, cada vez más se llevan a cabo las investigaciones y aparecen las publicaciones que analizan este contexto educativo, no obstante la mayoría de las investigaciones se refieren a la lengua más demandada, al inglés (Dafouz, Hüttner y Smit, 2016; Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2013; Fortanet-Gómez, 2013; Ruiz de Zarobe y Lyster, 2018; Smit y Dafouz, 2012; Pastor, 2014; Valcke y Wilkinson, 2017, etc.). Asimismo AICLE constituye la innovación y extensión del

aprendizaje para los fines específicos y tiene una influencia directa en el aprendizaje de la lengua con fines académicos.

AICLE abarca gran variedad de las prácticas educativas, Coyle (2006) presenta una descripción muy amplia de las áreas, niveles y tareas que puede englobar este enfoque:

CLIL is a lifelong concept that embraces all sectors of education from primary to adults, from a few hours per week to intensive modules lasting several months. It may involve project work, examination courses, drama, puppets, chemistry practicals and mathematical investigations. In short, CLIL is flexible and dynamic, where topics and subjects – foreign languages and non-language subject – are integrated in some kind of mutually beneficial way so as to provide value-added educational outcomes for the widest possible range of learners (p. 6).

De este modo, una metodología que se va a aplicar a un contexto determinado va a depender y ajustarse a los distintos factores como la edad de los aprendices, su nivel del idioma, el tipo de centro donde se imparten las clases, la duración del curso, las áreas que se imparten, etc. En función de estos factores el programa puede tomar forma de “language showers, Clil camps, student exchanges, local projects, international projects, family stays, modules, work-study abroad, one or more subjects, partial immersion, two-way immersion, double immersion” (Mehisto, Marsh, y Frigols, 2008, p. 13) y entre las actividades pueden encontrarse todas las actividades que se realizan a través de una lengua extranjera y fomentan el desarrollo del lenguaje y del contenido enseñado como “the use of demonstrations, visuals, charts, graphic organizers and outlines, breaking down information into smaller chunks, pre-teaching vocabulary, and establishing back-ground information” (Crandall, 2012, p. 152).

Como señalan Cenoz, Genesee y Gorter (2014) el doble rol de enseñar la lengua y el contenido se ha entendido de diferentes maneras, según algunos planteamientos teóricos la enseñanza de la lengua y del contenido debería equilibrarse, es decir, se ha de proporcionar la misma cantidad del tiempo para enseñar cada elemento, no obstante, las investigaciones han mostrado que es difícil lograr un equilibrio estricto. Según Marsh (2002, p. 58) el término AICLE se refiere de manera muy genérica a cualquier actividad en la que se utilice la lengua extranjera como herramienta de aprendizaje de una materia no lingüística y en la que tanto el idioma como la asignatura tienen la misma función curricular. Esta definición tan vasta y flexible permite interpretar los supuestos de este enfoque de diferentes maneras que hacen que el AICLE, por un lado, sea un enfoque muy amplio pero, por el otro, como lo critican Cenoz et al. (2014), demasiado incluyente y carente de la precisión.

Pérez Torres (2015) reúne algunos de los aspectos básicos y las características de la metodología AICLE que se pueden resumir en los siguientes: la lengua se usa para aprender contenido del área pero también hay que aprender la lengua con objeto de comprender y comunicar; la materia que se estudia es la que determina el tipo de lenguaje que se necesita aprender, lo que se refiere tanto al vocabulario como a las estructuras, los tipos de discurso o las destrezas; la fluidez es más importante que la precisión gramatical y lingüística, la enseñanza debe desarrollarse en el ambiente de confianza mediante el procedimiento llamado andamiaje que se usa para trabajar las formas lingüísticas; la enseñanza debe ser flexible y facilitadora; se ha de promover el aprendizaje cooperativo y más autónomo, la interacción debe realizarse mediante la negociación de significados; el aprendizaje se ve facilitado por el uso de los múltiples recursos y materiales, especialmente de las TIC; el aprendizaje basado en tareas y proyectos constituye una forma excelente para trabajar tanto los contenidos como el uso comunicativo de la lengua. Como destaca Wolf (2012) las investigaciones han confirmado que el AICLE facilita la realización de algunas opciones metodológicas como el aprendizaje basado en tareas o en proyectos, fomenta el aprendizaje cooperativo y desarrolla la autonomía. Eurydice (2017) subraya el papel motivador de este enfoque, el aspecto afectivo es importante, sobre todo, para los aprendices que no tienen un buen desempeño en la adquisición de idiomas:

CLIL is seen as a teaching method that can help motivate young people to learn languages – especially those not performing well in mainstream language instruction – and increase their level of self-confidence. This methodology provides real opportunities for students to use the language they learn in meaningful and rich communication situations, which is a core principle of the communicative approach to teaching foreign languages (p.13).

AICLE proporciona las oportunidades para aprender la lengua en los contextos comunicativos y naturales, sobre la base de aprendizajes previos, mediante las actividades interesantes y llenas de sentido posibilita combinar los intereses y las necesidades de los alumnos, todos estos factores favorecen e incrementan la motivación intrínseca. Marsh (2012, p.46) enfatiza que el aprendizaje y la enseñanza han de efectuarse a través de múltiples modalidades y variantes para satisfacer las necesidades e intereses auditivos, visuales, cinésicas, sociales y emocionales y metacognitivos de los alumnos.

Implementar la metodología AICLE en la clase requiere del profesor un nuevo rol, no solo va a enseñar el idioma, sino también otra materia con la que no está familiarizado, tiene

que cooperar con otros especialistas para diseñar y programar el curso y los materiales. El aprendizaje está centrado en el alumno, por tanto, el profesor ha de seleccionar y adecuar los materiales auténticos según las necesidades e intereses de los aprendices, proporcionar un reto de dificultad apropiado, las tareas no pueden ser ni demasiado fáciles ni difíciles, entender que los errores son imprescindibles e indican las necesidades de los alumnos, aportar la retroalimentación correctiva, proveer el andamiaje, es decir, soportar a los alumnos en la construcción de conocimientos, incitar en los aprendices las habilidades metacognitivas como la autoconfianza o la auto-observación. Durante las clases tiene que propiciar el ambiente de confianza que ayudará a los aprendices a cooperar en grupo, permitirá desarrollar la autonomía y la motivación. Una de las críticas que cuestiona este enfoque se refiere a las altas competencias que se exigen de los profesores que, por un lado, tienen que dominar la lengua y, por el otro, poseer el conocimiento de una asignatura concreta en la cual no se han formado.

El aprendizaje integral de contenidos y lenguas extranjeras posee una sólida base teórica. Se fundamenta, por un lado, en los principios cognitivistas y constructivistas y por el otro, en las teorías de adquisición de lenguas de corte nativista o interaccionista como la teoría del input comprensible de Krashen o la teoría del output comprensible de Swain:

Empirical research in second language acquisition has shown that languages are learnt while they are used (language learning is language use); cognitive and constructivist psychologists have made it clear that language learning takes place when learners are involved in the content they are dealing with. These findings provide a sound theoretical basis for a CLIL approach which is content- and not language-oriented (Wolff, 2012, p. 108).

Los planteamientos de AICLE corresponden con los principios del constructivismo cognitivo (Piaget, 1963) que trata el aprendizaje como un proceso creativo e intrínsecamente activo, los aprendices construyen sus conocimientos de modo que adquieren los nuevos contenidos sobre la base de los conocimientos y esquemas anteriores, los asimilan y acomodan para construir los nuevos esquemas. Hacen las conexiones entre las informaciones nuevas con las que ya poseen, cuantas más conexiones establecen mayor es el aprendizaje. Las informaciones nuevas deben relacionarse con las estructuras cognitivas de las que el alumno ya dispone mediante los materiales minuciosamente seleccionados, auténticos y relevantes según los principios del aprendizaje significativo de Ausubel (1968). Asimismo, en la construcción de los conocimientos los alumnos necesitan la ayuda de sus compañeros y

del profesor. La teoría del constructivismo social de Vygotsky (1978) subraya que los procesos mentales de orden superior (p.ej. lenguaje, razonamiento, planificación) emergen a partir de la interacción social, un alumno construye su aprendizaje interactuando con sus compañeros o con el profesor, en efecto internaliza los nuevos conocimientos y puede usarlos de manera independiente. Todas las actividades, habilidades y conocimientos que el alumno no es capaz de dominar de manera independiente, sino para realizarlas y entender necesita la ayuda de los demás, se encuentran en su zona de desarrollo próximo (ZPD) que según Vygotsky (1978) describe la distancia entre el desarrollo actual del aprendiz (lo que ya sabe) y su desarrollo potencial, lo que es capaz de aprender con la guía y orientación de los profesores o de los compañeros más aptos. En la clase el conocimiento se puede construir socialmente a través de las actividades cooperativas que requieren la participación de cada miembro del grupo. Los compañeros o el profesor pueden facilitar el aprendizaje de un alumno proporcionándole un adecuado andamiaje. El andamiaje es un concepto clave en AICLE, se refiere a las “estructuras, actividades o estrategias de apoyo que el profesor aporta para que el alumno construya el conocimiento” (Pérez Torres, 2015, p. 14) y que se debe dar tanto para los contenidos como para la lengua.

AICLE incorpora e integra las diferentes disciplinas académicas y las ciencias del lenguaje como la sociolingüística, la psicolingüística o la pragmática. Coyle (2006) basándose en los principios teóricos presenta un marco de cuatro elementos: cultura, contenido, cognición y comunicación que resultan imprescindibles para integrar la enseñanza de la lengua y una asignatura curricular (4Cs Framework). Este modelo une la enseñanza de dos materias diferentes durante una clase, por tanto todos los elementos deben estar presentes, no pueden funcionar de manera aislada y necesitan interactuar. Los planteamientos de esta propuesta constituyen las características básicas de AICLE que se han ido aclarando a lo largo de este apartado como: el contenido sirve para que el alumno construya su conocimiento y habilidades y posteriormente pueda utilizarlos de manera independiente; el contenido se relaciona con los elementos de la cognición como el aprendizaje y el pensamiento; se ha de enseñar el lenguaje en relación con el contenido; la conciencia intercultural es fundamental y debe colocarse en el centro de la enseñanza AICLE.

4.2.8. Marco común europeo de referencia para las lenguas. Volumen complementario

Venimos refiriéndonos al Marco común europeo de referencia para las lenguas (a continuación el Marco o MCER) (MECyD, 2002) varias veces a lo largo de este trabajo, en los apartados en los que hablamos, entre otros, del enfoque comunicativo (4.2.4.), de la

orientación de aprendizaje intercultural (4.2.6.) o del empleo del drama y teatro en la clase de lengua extranjera (6.2.). El Marco, desde el año de su publicación en 2001, se convirtió en un referente para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas creando las bases para “la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc.”, fomentando “la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas” y desarrollando, a través del enfoque intercultural, “la personalidad del alumno” y “su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura” (MECyD, 2002, p.1). Ordenó los niveles del dominio lingüístico que van desde A1 a C2 y aportó un repertorio completo de los descriptores para clasificar las capacidades de un alumno en cada etapa de su proceso de aprendizaje de idioma. Su objetivo era facilitar la aplicación de los valores y principios de la educación intercultural y plurilingüe en la enseñanza de todos los idiomas adoptando un enfoque orientado a la acción, en el que un aprendiz es un agente social que necesita emplear una serie de capacidades específicas, “los recursos cognitivos, emocionales y volitivos” (MECyD, 2002, p. 9) para desarrollarse en una sociedad. Así, el MCER, aparte de la pretensión de abarcar la gran complejidad de aspectos lingüísticos, también intentó cubrir la dimensión de ser humano como un agente social y un usuario del idioma. Distinguió entre las competencias generales (*savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir apprendre*) y competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística, pragmática) de los alumnos o usuarios del idioma y describió las actividades de la lengua cuya realización pone en funcionamiento la competencia comunicativa lingüística: la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación.

Aunque las recomendaciones del Marco siguen vigentes y actuales, en 2018 el Consejo de Europa publica un volumen complementario del MCER (Council of Europe, 2018) con el que pretende responder a las solicitudes de los profesionales del campo de la enseñanza de lenguas y complementar las escalas ilustrativas originales con los nuevos descriptores. Como resultado, después de cuatro años del trabajo, iniciado en 2013, se presenta un documento que profundiza la fundamentación expuesta en 2001, actualiza las escalas existentes y desarrolla las nuevas sin cambiar los principios básicos del Marco. Las expectativas que se pretenden lograr con la publicación del volumen complementario expresadas en el prólogo también subrayan los aspectos más relevantes desarrollados en el documento:

The Council of Europe hopes that this Companion Volume, with its extension of the CEFR illustrative descriptors to include areas such as mediation,

plurilingual/pluricultural competence and sign language will contribute to the quality inclusive education for all, and the promotion of plurilingualism and pluriculturalism. It is important to note that the additions do not impact on the construct described in the CEFR, or on its Common Reference Levels. The Companion Volume, and in particular the descriptors for new areas, represent an enrichment of the original descriptive apparatus (Council of Europe, 2018, p. 22).

La primera parte del nuevo volumen ahonda en los aspectos clave del MCER para la enseñanza y el aprendizaje, explica, actualiza y amplía algunos de ellos, no obstante, evidencia que los principios fundamentales del Marco gozan de una gran actualidad. Así, se subraya el papel del aprendiz como un agente social que actúa en el mundo social e interviene en el proceso de aprendizaje, lo que implica el cambio de paradigma, tanto en la planificación de cursos y la enseñanza como en el fomento de la implicación y la autonomía del alumno (Council of Europe, 2018, p. 26). Este supuesto, propio del adoptado por el MCER, enfoque orientado a la acción, considera el lenguaje como un vehículo para la comunicación y no una materia para estudiar; por tanto, se analizan las necesidades de los alumnos y proponen las tareas comunicativas y los descriptores que especifican lo que una persona puede hacer con la lengua desde el punto de vista de la comunicación. Tanto en el enfoque orientado a la acción como en el esquema descriptivo del MCER, la co-construcción de significado, a través de la interacción entre el docente y el alumno o a través de la interacción colaborativa entre alumnos, constituye el centro del proceso de aprendizaje y enseñanza (Council of Europe, 2018, p. 27). En la actualidad, en las sociedades cada vez más diversas, las interacciones y la construcción de significado traspasa las lenguas, se basa y requiere las capacidades plurilingües y pluriculturales de los usuarios y aprendices de la lengua. La competencia plurilingüe y pluricultural descrita por el Marco fue un concepto novedoso que desde entonces ha sido desarrollado y ampliado por el Consejo de Europa en dos publicaciones: *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA) (Candelier, 2012) y *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (Beacco et al., 2016) a los que hace referencia el nuevo volumen.

En lo que se refiere al esquema descriptivo del MCER, el volumen complementario introduce un gráfico de la estructura de los componentes de la competencia lingüística general, ya mencionadas: competencias generales, competencias lingüísticas, las actividades comunicativas de la lengua y las estrategias comunicativas de la lengua. Subraya que el

esquema del MCER es altamente compatible con varios enfoques recientes de aprendizaje de segundas lenguas como el enfoque basado en tareas, el enfoque ecológico y todos los enfoques basados en teorías socioculturales y socioconstructivistas (Council of Europe, 2018, p. 29). Por lo cual, destaca su carácter completo y neutral, completo en el sentido de que abarca los principios de distintos enfoques de aprendizaje de segundas lenguas, y neutral, ya que no prescribe ninguna metodología concreta, sino que aconseja utilizar aquella que más se adecua a las necesidades de los alumnos y a los objetivos propuestos.

En el documento complementario se señala la importancia que tuvo el reemplazo del modelo tradicional de las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer, escribir), que resultó inadecuado para captar la compleja realidad de la comunicación, por las estrategias y actividades comunicativas de la lengua: comprensión, expresión, interpretación y mediación que están más cercanas al uso del lenguaje en la vida real basado en las interacciones durante las que tiene lugar la co-construcción del significado. Entre las ventajas de la evolución de las cuatro destrezas hacia las actividades de la lengua se encuentran, entre otros: las actividades reflejan mejor que las cuatro destrezas la forma en la que las personas usan el lenguaje; la distinción en cuatro categorías se emplea en el mundo empresarial, en los cursos de capacitación en idiomas, por lo cual, tal diferenciación facilita el enlace entre el lenguaje de propósito general y el lenguaje para propósitos específicos; este modelo favorece el uso de las tareas pedagógicas que implican la interacción colaborativa en pequeños grupos; un alejamiento del modelo de cuatro habilidades y tres elementos de la lengua (estructura gramatical, vocabulario, fonología) puede promover el desarrollo de los criterios comunicativos para mejorar la calidad del desempeño lingüístico; la distinción entre comprensión, expresión, interacción y mediación marca el progreso en la dificultad lingüística y, por tanto, puede ayudar a desarrollar el concepto de las calificaciones parciales; los contextos relativamente concretos del uso de la lengua (que tienen que ver más con los eventos de habla que con las habilidades abstractas) permiten establecer el vínculo más acertado con las tareas prácticas de evaluación y deberían impulsar la construcción de los descriptores más concretos (Council of Europe, 2018, p. 31).

El modelo de las actividades de la lengua presentado en el volumen complementario (Council of Europe, 2018, p. 32) muestra una interacción entre cuatro modos de comunicación, de tal manera que, la comprensión y la expresión, divididas en las habilidades habladas y escritas dan las cuatro destrezas tradicionales, y se integran en la interacción que es más que la suma de ambos elementos. Por fin, la mediación implica tanto la comprensión y expresión como la interacción. Una de las razones más importantes de la elaboración del

volumen complementario fue la necesidad de desarrollar las escalas ilustrativas y los conceptos de la interacción y, sobre todo, de la mediación que en el Marco no se han profundizado, así, la mediación quedó limitada a la interpretación y traducción. En el nuevo volumen se explica que, a pesar de no hacerse explícita en el MCER la importancia de la mediación, esta ocupa el papel central en el enfoque orientado a la acción, ya que implica dos premisas clave en el aprendizaje de idioma, la co-construcción del significado durante la interacción y el movimiento constante entre la dimensión individual y social. El aprendiz o usuario de la lengua actúa como el agente social, como un mediador que intermedia entre los interlocutores. La mediación no es considerada sólo desde la dimensión interlingüística, se adopta un enfoque más amplio que abarca la mediación relacionada con la comunicación y el aprendizaje, así como la mediación social y cultural.

This wider approach has been taken because of its relevance in increasingly diverse classrooms, in relation to the spread of CLIL, (Content and Language Integrated Learning), and because mediation is increasingly seen as a part of all learning, but especially of all language learning (Council of Europe, 2018, p. 34).

Como se subraya en el documento, la importancia de los descriptores de mediación se hace visible en las tareas de colaboración en pequeños grupos, en los que los alumnos han de aportar y compartir sus ideas, explicar su punto de vista y trabajar juntos para lograr un objetivo, y toma todavía más relevancia en el contexto AICLE.

El desarrollo y la extensión de las escalas ilustrativas de los descriptores es el objetivo principal del proyecto llevado a cabo en el volumen complementario, de este modo, en segunda parte del documento se presentan las escalas para las actividades comunicativas de la lengua y estrategias, las competencias comunicativas de la lengua, las competencias del lenguaje de signos y la competencia plurilingüe y pluricultural. En cuanto a las actividades comunicativas y estrategias, las escalas de las actividades de comprensión y expresión se ampliaron, las escalas ilustrativas de interacción se ampliaron y se añadió una categoría, la interacción en línea, a las ya existentes: interacción oral, interacción escrita y estrategias de interacción. El apartado de la mediación es el más extenso, presenta las escalas ilustrativas nuevas divididas en las actividades y en las estrategias de mediación, por un lado, las escalas de las actividades se organizan en tres categorías: mediación de un texto, mediación de conceptos y comunicación mediática, por el otro, las escalas de estrategias se dividen en estrategias para explicar un nuevo concepto y estrategias para simplificar un texto.

Dentro de otras novedades que presenta el volumen complementario, cabe añadir las siguientes: introduce un nivel Pre-A1; propone cambios más profundos para los descriptores de nivel C2; sustituye las escalas para la competencia fonológica centrándose en la articulación y en los rasgos prosódicos y se aleja de la referencia al hablante nativo como un ejemplo de pronunciación ideal; añade la escala del desarrollo del repertorio pluricultural que describe el uso de competencias pluriculturales en una situación comunicativa – se refiere más a las habilidades que a los conocimientos; añade la escala del desarrollo del repertorio plurilingüe; incorpora tres nuevas escalas de descriptores para el texto creativo y la literatura; agrega dos escalas para la interacción online, la conversación y discusión online y las transacciones y colaboraciones orientadas a los objetivos; etc. (Council of Europe, 2018, pp. 50-51).

La actualización e introducción de los nuevos descriptores en el volumen complementario ha tenido como objetivo renovar aquellas áreas del MCER que a lo largo del tiempo se han vuelto muy relevantes y a las que no había los descriptores adecuados, desarrollar los descriptores más detallados para las actividades comunicativas de la lengua y enriquecer las descripciones para los niveles de referencia A1 y C, sobre todo, para C2 (Council of Europe, 2018, p. 23). Las innovaciones introducidas responden a la necesidad de proporcionar a los profesionales de la educación lingüística una herramienta que abarque los aspectos relevantes del aprendizaje de la lengua extranjera en un enfoque integrado, tome en cuenta las investigaciones recientes y los cambios que experimentan las sociedades actuales.

4.2.9. Observaciones finales

Los métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras se han transformado a lo largo de la historia respondiendo, por un lado, a la evolución de los paradigmas psicológicos y, por el otro, a los cambios que experimentaban las sociedades y el mundo cada vez más globalizado. Los enfoques estructuralistas se convirtieron en las teorías cognitivas y, más tarde, en los planteamientos pragmáticos. El análisis de las formas y estructuras del lenguaje dio paso a la observación de los elementos no verbales que dotaron de significado a las formas lingüísticas y, luego, al reconocimiento del papel del contexto en el que los propósitos comunicativos se situaron en el centro de la enseñanza de idiomas. Las repeticiones y los ejercicios automáticos fueron sustituidos por las interacciones significativas en las que los alumnos tienen que colaborar para construir su propio conocimiento. Igualmente se iba modificando el rol del profesor y de los alumnos, la figura central y autoritaria del maestro dio protagonismo al alumno, al mismo tiempo la docencia se convirtió en una profesión más

exigente y responsable, actualmente el profesor ha de identificar las necesidades de los alumnos, proponer las estrategias apropiadas a cada uno con el fin de proporcionar la enseñanza contextualizada, significativa y personalizada. El aprendiz se transforma en un individuo que hace uso consiente de sus capacidades metacognitivas y construye su aprendizaje y conocimiento de modo autónomo y crítico. Como destaca Muñoz-Luna (2014), los métodos tradicionales dieron paso a una metodología constructivista, más holística, inclusiva y ecléctica que incluye múltiples métodos y conceptos interdisciplinarios y que se refleja en los siguientes técnicas post-metodológicas:

- Learning results from a constructivist perspective have proved to be the most advantageous because of students' implication in the entire process.
- Students work from what they already know to arrive at new concepts.
- Learners are experiencing a more contextualised learning in which language and subject contents are fully integrated (p. 178).

Existe una tendencia de alejarse de los métodos tradicionales, algunos autores hablan de la era post-método (Canagarajah, 2003; Coyle, 2011; Kumaravadivelu, 2001, 2008; Kamali, 2014) que refleja la evolución de la disciplina de la enseñanza de lenguas y pretende ir más allá del concepto clásico y limitado del método. Las críticas se refieren a que los métodos surgieron en los contextos de cultura anglosajona y no responden a los contextos sociales, políticos, culturales concretos donde se enseña la lengua (Canagarajah, 2003), requieren que los profesores sigan las premisas metodológicas sin dejar espacio para la iniciativa personal y creativa, proporcionan las soluciones simplistas que se pueden aplicar a los niveles iniciales, pero no son suficientes para los niveles avanzados, etc. Kumaravadivelu (2001, 2008) en los años 90 propone el término post-método para referirse no tanto a un nuevo método sino a la búsqueda de una alternativa al método, y construye un marco estratégico para la enseñanza de lengua extranjera / segunda lengua que proporciona las pautas generales de acción para el profesor de idioma, y que consta de diez macroestrategias: maximizar las oportunidades de aprendizaje, facilitar la interacción negociada, minimizar los desajustes de percepción, activar la heurística intuitiva, fomentar la conciencia lingüística, contextualizar el input lingüístico, integrar las destrezas lingüísticas, promover la autonomía del aprendiz, garantizar la relevancia social, incrementar la conciencia cultural.

5. Motivación

Las reflexiones acerca de las causas y razones de la conducta, de por qué la gente se comporta de una manera determinada, acompañan al ser humano desde la antigüedad. Sin embargo, solo en las últimas décadas la psicología científica empezó a investigar experimentalmente la motivación, lo que la diferencia de la investigación en otros campos de psicología como percepción, aprendizaje o memoria, entre otros. Como señala Chóliz (2004, p. 7), la falta de una tradición de investigación experimental similar a la de otros procesos psicológicos y la dificultad de estudiar un proceso inferido como motivación a partir de las consecuencias externas del mismo, donde la relación entre ambos no siempre es unívoca son los factores que explican la multiplicidad de orientaciones teóricas y metodológicas que caracterizan el estudio en este campo.

El psicólogo McClelland (1989, p. 13) en la presentación de su clásico *Estudio de la motivación humana*, en consonancia con otros autores observa que la psicología de la motivación constituye un campo amplio y escasamente delimitado. Revisando los trabajos sobre la psicología de la motivación, primero lo que subrayan los autores es la complejidad del término y la falta del consenso entre investigadores sobre la naturaleza de la motivación humana. No existe una teoría integradora, y parece imposible formularla tomando en cuenta su carácter, es un constructo hipotético, interno, y por tanto no observable directamente (Sanz et al., 2013), lo que afirman Dörnyei y Ushioda (2011, p. 4):

no existing motivation theory to date has managed – or even attempted – to offer a comprehensive and integrative account of all the main types of possible motives, and it may well be the case that devising an integrative ‘supertheory’ of motivation will always remain an unrealistic desire.

Chóliz (2004, p. 13) explica que debe ser difícil conceptualizar un constructo tan omnipresente, y no sorprende que aparezcan diferentes posiciones teóricas, ya que diversas son las variables implicadas y muy extensas sus implicaciones. Entre otros, la psicología de la motivación abarca los conceptos como: el instinto, la necesidad, el impulso, el incentivo, los motivos, la activación, las metas, etc. Se refieren a su naturaleza dinámica, a la fuerza o energía que aporta la dirección e intensidad de la conducta. La existencia de estas dos dimensiones: dirección e intensidad en el proceso motivacional es lo que une a los investigadores; sin embargo, la manera de estudiarlas es la razón del origen de las distintas teorías. De manera general, siguiendo a Graham y Weiner (1996, p. 64), podemos constatar

que los psicólogos de la motivación quieren examinar por qué una persona escoge una determinada acción (o elección de la conducta), cuánto tiempo lleva antes de iniciar una actividad (o latencia de la conducta), con qué intensidad trabaja en esta actividad (o la intensidad de la conducta), cuánto tiempo permanece en esta tarea (o la persistencia en la conducta), y qué está pensando o sintiendo mientras la efectúa (o las relaciones cognitivas o emocionales que acompañan la conducta).

En primer lugar, analizamos las teorías de la motivación, escogemos las teorías fundamentales que más impacto han tenido en la investigación en la psicología y que han influido en la investigación de la psicología de la educación. Revisamos en segundo lugar los modelos teóricos de la motivación en el contexto educativo, y por último pasamos al campo de lenguas extranjeras. Así pretendemos analizar la motivación académica de alumnos universitarios que constituye la variable objeto de nuestra investigación. Esta breve síntesis de la historia de la psicología de la motivación tiene como objetivo acercarnos al tema de la motivación en la clase de lengua extranjera, uno de los factores esenciales para garantizar el éxito en el aprendizaje.

5.1. Teorías motivacionales en psicología

Las múltiples teorías sobre la motivación se organizan en función de las cuatro dimensiones: nomotético – ideográfico, innato – adquirido, interno – externo, mecánico – cognitivo²¹. Por tanto, cualquier teoría puede situarse en un polo de cada una de las dimensiones. En consonancia con este planteamiento, los investigadores han propuesto dos grandes tipos de teorías motivacionales, en el primer grupo se encuentran aquellas relacionadas con la fuerza interna que activa al organismo para moverse²², denominada según el enfoque: instinto, impulso, drive, necesidad o motivo; y en segundo las teorías de incentivos o metas, es decir, algo externo que pretende conseguir o evitar el organismo (Bermúdez et al., 2011).

²¹ Varios autores (Petri y Govern, 2004; Chóliz, 2004; Sanz et al., 2013) hacen referencia a cuatro dimensiones que agrupan diferentes planteamientos teóricos sobre la motivación. El enfoque nomotético procura establecer leyes universales que explican la motivación de manera general. Por otro lado, para el enfoque ideográfico, crucial para entender la conducta motivada, es examinar las diferencias entre individuos. Los primeros enfoques, como la teoría del impulso descrita por James y desarrollada por McDougall, trataban la motivación como proceso innato (Sanz et al., 2013); sin embargo, el interés por el papel de aprendizaje en la conducta motivada reemplazó rápidamente el enfoque de los motivos innatos. Algunos motivos que pueden clasificarse como internos son las necesidades, y otros se relacionan con las metas externas. El acercamiento mecánico sostiene que el proceso motivacional es automático, el individuo es pasivo, actúa sin conciencia e intención; en cambio, el enfoque cognitivo afirma que la manera de interpretar la información y el ambiente influye en los procesos motivacionales, el individuo es consciente y activo.

²² La palabra motivación deriva del latín y significa *mover o lo que mueve*, causa de movimiento.

Graham y Weiner (1996, p. 65) afirman que los primeros análisis experimentales de la motivación buscaban los motores de la conducta y se relacionaban con los conceptos como el instinto, drive, arousal, necesidad y energización. Los organismos en la presencia de la necesidad (p.ej. las ratas hambrientas privadas de la comida) van a iniciar la actividad para reducir el desequilibrio, para alcanzar la homeostasis. Este estado de equilibrio interno cuando el organismo ya está satisfecho, cuando ha alcanzado el placer y no busca ningún estímulo, hace referencia al concepto de hedonismo. Según Fiske (2008, p. 4) la forma madura del hedonismo social asocia el placer con el bien común y con la demora de la gratificación. La misma autora acentúa que el hedonismo dio origen a los principios de la teoría asociacionista del aprendizaje y de la teoría de ley de efecto (placer incita la repetición de las acciones que lo preceden), además ha influenciado a los autores de la psicología científica, como Freud, McDougall, Maslow, Murray seguidos por los investigadores contemporáneos.

Uno de los ejemplos de las teorías de reducción de tensión es la teoría del psicoanálisis de Freud, se basa en dos conceptos mencionados previamente, homeostasis y hedonismo. Las leyes de motivación surgen del conflicto en que viven permanentemente los individuos entre sus impulsos instintivos²³ y sus inhibiciones, tales como las restricciones que les impone la sociedad y los ideales que han interiorizado (Madrid, 1999, p. 12). Aunque las premisas de la teoría freudiana son difíciles de comprobar empíricamente, siguiendo a McClelland (1989, p. 46), hay que afirmar que cualquier teoría general de la motivación debe tomar en consideración tanto motivos conscientes como inconscientes. Exactamente son las consideraciones acerca de los componentes inconscientes que influyen en las teorías contemporáneas sobre los motivos implícitos.

5.1.1. Perspectiva conductista

En la tradición conductista la motivación es considerada como un constructo mentalista al que no hace falta prestar demasiada atención. Los estados internos de la mente no son susceptibles de medir, observar ni registrar directamente, y para los conductistas solamente la conducta observable puede constituir la base de una ciencia objetiva. Sin embargo, Hull en su teoría de reducción del impulso²⁴ utiliza el concepto de drive (impulso)

²³ Instintos – son los elementos internos de los que procede el estado de la tensión, estados de la excitación corporal que buscan su manifestación o la reducción de la tensión. Según Freud existen dos tipos, los de vida y los de muerte o agresivos (Bermúdez et al., 2011, p. 206).

²⁴ El concepto de drive está basado en las asociaciones condicionales de Pavlov y en la ley de efecto de Thorndike (Fiske, 2008).

que puede explicar la conducta mediante la observación de las cambiantes condiciones experimentales externas. A pesar de la semejanza con la teoría de psicoanálisis en cuanto a la función de los impulsos, son tensiones que perturban y sirven para activar la conducta. Ambas teorías se diferencian por lo que corresponde al modo de la observación de la conducta, Freud se interesaba por los síntomas, sueños y pensamientos, Hull por los actos objetivos y observables que producen aprendizaje o resuelven problemas (McClelland, 1989). Este proceso de aprendizaje que surge tras el emparejamiento reiterado de un estímulo con una respuesta produce la formación de un hábito, que da la dirección a la energía impulsada por el drive. El proceso motivacional, según Hull (1943, p. 226), es análogo al inicio de los patrones de movimiento o comportamiento aprendidos o habituales. Presenta el modelo matemático del comportamiento, que es la suma del drive multiplicado por el hábito, posteriormente añade la variable motivación del incentivo que funciona como el reforzador de comportamiento²⁵ (Hull, 1951). El drive y el incentivo influyen en la conducta, el drive desde el organismo y el incentivo desde el ambiente.

Cabe mencionar que el segundo grupo de teorías se relaciona con la presencia de los incentivos externos que atraen el organismo por esforzarse para lograr una meta o evitar las consecuencias desagradables. En los principios de la psicología moderna algunos autores como McDougal o Tolman señalaron la importancia de las conductas orientadas a metas, posteriormente surgieron las teorías basadas en modelo expectativa – valor, adaptadas por Atkinson, Lewin, Rotter que influyeron en los enfoques motivacionales contemporáneos. Según McDougall la conducta es el resultado de los instintos heredados y modificados por la experiencia. Sin embargo, también consideró que el organismo siempre se esfuerza para conseguir un objetivo (un principio de la psicología propositiva); por tanto, las conductas intencionales (propositivas) expresan instintos y sentimientos que guían al individuo hacia el auto-crecimiento (Fiske, 2008). Tolman desarrolla el concepto del conductismo propositivo, que incluye las variables intermedias (la conexión entre el binomio estímulo – respuesta) como propósitos o búsqueda de metas, concibe los incentivos como la cantidad y calidad de una recompensa y despeja el camino para las teorías de expectativa - valor (Bermúdez y otros, 2011; Fiske, 2008).

²⁵ Conducta = hábito X impulso interno o drive X incentivo (Hull, 1951).

5.1.2. Perspectiva humanista

Murray introduce un método para medir los motivos humanos, sustituye el término de drive por la necesidad psicológica, construye una larga lista de las necesidades psicológicas que divide en necesidades primarias y secundarias de las cuales solo tres serán el objeto de las posteriores investigaciones: la necesidad de logro, de afiliación y de poder (dominancia) (McClelland, 1989). Por un lado, los numerosos motivos que menciona Murray se relacionan con la necesidad de auto-crecimiento y se adscriben a la misma línea de las investigaciones que los trabajos de Maslow o McClelland; por el otro, su enfoque de las necesidades personales que interactúan con las fuerzas ambientales se acerca a las teorías de expectativa – valor, representadas por Lewin o Atkinson. Aludiendo a Maslow (1954), su investigación va más allá de la descripción de las necesidades y se centra en la jerarquía y la relación entre unas necesidades con otras representadas en la famosa pirámide, donde la satisfacción de las necesidades de un nivel más bajo es un requisito previo para poder satisfacer las del nivel superior²⁶. Todas las necesidades son innatas, la tensión homeostática produce el comportamiento para satisfacer la necesidad. Las necesidades de los niveles superiores que aparecen en las etapas más tardías del desarrollo humano son más complejas y contingentes, pero también contribuyen a la supervivencia y al crecimiento personal (Fiske, 2008, p. 5). Los representantes del enfoque humanista (entre otros Maslow, Rogers) destacan la capacidad de crecimiento personal, el esfuerzo para acrecentar su experiencia, la voluntad de realizar su potencial y elegir su destino. El estudio de Maslow ha influido en varios planteamientos psicológicos, y sobre todo compone la base teórica de una de las teorías motivacionales más relevantes en la actualidad, la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (Bermúdez et al., 2011).

McClelland (1989) sigue la línea de investigación propuesta por Murray, centrando su estudio en las necesidades de logro, poder y afiliación, y clasifica los motivos en dos grupos, los motivos de aproximación y evitación. Las necesidades contribuyen a las diferencias individuales, las personas difieren en la intensidad de la conducta, es decir en la fuerza con la que, por un lado buscan la satisfacción y el placer de la realización ciertas conductas, y por el otro, evitan sentir el dolor o displacer. La mayoría de sus investigaciones llevadas a cabo en diferentes contextos (sobre todo en el ámbito de los negocios) concierne el motivo de logro y se puede trasladar al ámbito educativo como, por ejemplo, las conclusiones de que las

²⁶ En la jerarquía de las necesidades propuesta por Maslow (1954) la base de la pirámide la constituyen las necesidades fisiológicas, a continuación se encuentran las necesidades de seguridad, después las necesidades de afiliación seguidas por las de autoestima, y en la parte superior de la pirámide está la necesidad de autorrealización.

personas con elevada necesidad de logro tienden a escoger las actividades en las que la probabilidad de éxito es moderada porque solo en estas actividades la satisfacción es máxima al realizar bien las tareas. El éxito proporciona una fuerza que, por su lado, incita al individuo a desarrollarse y a hacer las cosas de la mejor manera posible, además el éxito es la gratificación en sí misma, es decir, el logro produce mayor satisfacción que una recompensa material o alabanza (McClelland, 1989).

5.1.3. Perspectiva cognitiva

5.1.3.1. *Las teorías de expectativa-valor*

Los cognitivistas procuraban la evidencia de la existencia de la gran teoría formal basada en la relación matemática de las determinantes conductuales (Graham y Weiner, 1996). Esta tendencia se refleja en la dominante fórmula Motivo x Probabilidad x Incentivo de Atkinson (1957, 1964) y los estudios relacionados de Lewin (1935) y Rotter (1954), todos formando parte de las teorías de la expectativa-valor. Atkinson, siguiendo la línea de Murray y McClelland, centra su investigación en el motivo de logro, establece, por un lado, las relaciones entre la expectativa y el valor, y por otro, entre aproximación y evitación. La tendencia orientada hacia el logro es el resultado de la relación multiplicativa entre tres componentes: el motivo de logro, la expectativa (probabilidad) del éxito y el valor de incentivo que el sujeto atribuye al éxito, es decir, para que se produzca la conducta la persona debe tener las expectativas de conseguir algo, a lo que además le otorga un valor²⁷ (Atkinson, 1964). Comparable a la tendencia hacia la aproximación del éxito existe la tendencia hacia la evitación del fracaso²⁸, la tendencia final del organismo resultaría del conflicto entre estas tendencias de tal manera que si predomina la tendencia de aproximación, la tendencia resultante será de aproximación, en cambio, cuando sobresale la tendencia de evitación el resultado final será la conducta de evitación de fracaso. Según Atkinson (1957) las personas con una fuerte necesidad del logro prefieren el riesgo moderado, mientras las personas con una tendencia predominante de evitar el fracaso evitan el riesgo moderado y, en cambio, escogen las tareas muy fáciles y seguras o extremadamente difíciles y arriesgadas. Esta teoría ha obtenido mucho apoyo empírico, ha sido extendida al ámbito educativo y predice, como observan Dörnyei y Ushioda (2011), que los individuos con alta motivación de logro buscan

²⁷ $T_s = M_s \times P_s \times I_s$; donde T_s es la tendencia orientada al logro, M_s – el motivo de logro P_s – la expectativa o probabilidad de éxito, I_s – el valor de incentivo del éxito (Atkinson, 1964).

²⁸ $T_f = M_f \times P_f \times I_f$; donde T_f es la tendencia orientada al fracaso, M_f – el motivo de fracaso P_f – la expectativa o probabilidad de fracaso, I_f – el valor de incentivo del fracaso (Atkinson, 1964).

la excelencia en lo que hacen, más por la necesidad intrínseca que por las recompensas extrínsecas, tienden a iniciar las actividades orientadas al éxito, trabajan con mayor intensidad en estas tareas y persisten ante un fracaso. Este motivo se convierte en una característica de personalidad y afecta a la conducta de una persona en cada aspecto de la vida, incluida la educación. Por lo contrario, en los sujetos con alta tendencia de evitar el fracaso el motivo de hacer bien las cosas, proviene de la necesidad de evitar un resultado negativo en vez de aproximarse al positivo, con lo cual podemos concluir que están extrínsecamente motivados.

La teoría de aprendizaje social de Rotter (1954, 1966) se encuadra dentro de los planteamientos de las teorías de expectativa-valor, la motivación para poner en marcha una conducta deriva de la alta expectativa del resultado y el valor o el refuerzo del mismo (grado de preferencia por uno de los refuerzos). Según esta teoría la conducta está determinada no por los factores biológicos sino por la interacción entre el sujeto y el ambiente, los individuos aprenden por imitación, dividen los ambientes de manera subjetiva en los motivadores y no, en los que se puede controlar y no. Rotter basa su investigación en el análisis de las elecciones que un individuo hace cuando se le presentan las diferentes alternativas de comportamiento, la decisión que toma dependerá de la expectativa del éxito que atribuye a cada una de las opciones y está determinada por la propia experiencia en las situaciones pasadas similares. En las tareas donde el resultado está determinado por las habilidades del sujeto y el esfuerzo, las expectativas aumentan después del éxito y decrecen después del fracaso. En cambio, en las tareas dependientes del azar, como lanzamiento de la moneda o de un dado, las probabilidades permanecen prácticamente invariables después del éxito o fracaso (Graham y Weiner, 1996). Un área de su investigación constituye el estudio de las diferencias individuales; por un lado, analiza las diferencias en la percepción de las situaciones como dependientes del azar o de las habilidades personales y por el otro, agrupa a los individuos según el locus de control, interno o externo. Propone el modelo bidimensional en cuyo extremo se encuentran las personas con un locus de control interno (un individuo que se considera completamente responsable de su conducta), y en otro extremo se agrupan las personas con un locus de control externo (un individuo que ve a los otros, la suerte o las circunstancias como responsables de su conducta) (Graham y Weiner, 1996). Varios estudios empíricos proporcionan validación de la hipótesis que una persona con una fuerte creencia de que puede controlar su destino (con el locus de control interno) posee la motivación más adaptativa, es más atenta a la información del ambiente que le puede servir en el futuro, toma medidas para mejorar su situación, da mayor valor a las habilidades o logros y, en general, es

más consciente de sus capacidades y, sobre todo, de sus fracasos (Rotter, 1966, p. 25). Las aportaciones de Rotter han tenido impacto en la investigación en el campo educativo, los estudios confirman que el locus de control interno se asocia positivamente con el éxito académico, y como observa Madrid (1999, p. 16) en el aula los elementos más importantes del comportamiento se aprenden y las percepciones de las acciones de otros influyen en el proceso de aprendizaje.

5.1.3.2. La teoría de la atribución

La teoría de la atribución permite explicar tanto las causas de las conductas como las consecuencias emocionales que se adscriben a estas conductas. Weiner (1979, 1986, 1992; Graham y Wiener, 1996) construye un modelo integrador basándose en las aportaciones de Heider y Kelley, y en la suposición de que la gente intenta conocer las causas de sus éxitos y fracasos y entender cómo estas diferentes atribuciones causales afectan a la conducta. Esta teoría también se enmarca en las teorías de expectativa – valor. Sin embargo, en vez de proporcionar una ecuación matemática de los componentes supone que la motivación se representa mejor como un proceso temporal iniciado con una actividad y terminado con una conducta o intención conductual (Graham y Weiner, 1996). El individuo según los investigadores es un científico ingenuo que intenta comprender la estructura del mundo, recopila la información, aplica las reglas causales y usa la información contextual (Weiner, 1992). Las explicaciones causales se refieren a la conducta pasada, a las causas de los éxitos y fracasos y se pueden agrupar en tres dimensiones: locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad²⁹. Cada de las dimensiones tiene dos niveles. De este modo, por ejemplo, el esfuerzo y el estado de ánimo, ambas son las causas internas e inestables, sin embargo, mientras la intensidad del esfuerzo con la que se realiza una conducta depende del control, el estado de ánimo está fuera del control personal. Por otro lado, la dificultad de la tarea y la suerte son los factores externos, que están fuera del control, pero mientras la dificultad de la tarea es el factor estable o invariable, la suerte puede cambiar de una situación a otra (Weiner, 1979). Las investigaciones en este campo llevaron a las conclusiones de que la gente atribuye más frecuentemente el éxito a los factores internos y el fracaso a los externos, estas atribuciones acerca de su desempeño se deben a la tendencia de la protección de autoestima (Weiner y otros, 1971) y permiten mantener y facilitar la motivación en las situaciones

²⁹ Locus se refiere al lugar en que el individuo percibe la responsabilidad de su actuación, puede ser externo o interno, estabilidad concierne las causas estables, que no cambian (dificultad de la tarea, aptitud) y las causas inestables que varían de una situación a otra (esfuerzo, suerte); controlabilidad se relaciona con el grado de control que un individuo tiene sobre las causas de su conducta (Graham y Weiner, 1996).

futuras. El fracaso, la falta de motivación o la sensación de impotencia en muchas ocasiones son consecuencia de atribuir las causas internas y estables al fracaso e inestables y externas al éxito. De este modo, relacionando la teoría de la atribución con la teoría de la motivación (García, 1999), por un lado, los estudiantes con baja necesidad de logro asignarán el fracaso a sus bajas habilidades, se sentirán incapaces para conseguir un objetivo; por el otro, los estudiantes con alta necesidad de logro se sentirán responsables tanto de sus éxitos como fracasos. Sin embargo, un punto fuerte de la teoría de la atribución es que permite realizar las intervenciones que pueden cambiar las creencias causales erróneas, y estas, por su lado, mejorar el rendimiento. Weiner (2010) señala que los estudiantes que fracasan frecuentemente pueden mejorar el rendimiento en el colegio si se les hace modificar sus atribuciones estables e incontrolables (baja capacidad) a las atribuciones inestables y controlables (falta de esfuerzo). Como añade el mismo autor:

In sum, attribution intervention or reattribution training has resulted in behavioral change. This is in part because the interventions address the facts that self-doubt (attributions of failure to the self and success to external factors) and stable beliefs about the causes of failure are important impediments to motivation, whereas unstable ascriptions for failure result in hope, which facilitates motivation (Weiner, 2010, p. 34).

Cabe destacar que las atribuciones causales que sirven para explicar la conducta tienen diferentes consecuencias cognitivas, emocionales o afectivas y motivacionales. En sus trabajos posteriores Weiner (2007, 2010) pone más en consideración la asociación entre el pensamiento causal y el sentimiento, adopta la posición de que los sentimientos están dirigidos por los pensamientos y que un resultado de éxito o fracaso provoca distintas emociones p.ej. vergüenza y culpa, gratitud e ira, etc.³⁰. Asimismo, centra su atención en el estudio de las emociones en el aula desde la perspectiva de los demás (profesores, compañeros de clase) y analiza como estas emociones (simpatía, envidia, admiración, desprecio, enojo, etc.) influyen en la autopercepción y motivación del estudiante. En el contexto de logro las reacciones de otras personas muy a menudo proporcionan la información más importante que el éxito o fracaso objetivo (Weiner, 2007).

³⁰ Los estudios empíricos confirmaron los siguientes vínculos de atribución y emoción: las causas internas de éxito (p.ej. alta aptitud) - orgullo; causa de fracaso interna y controlable (p.ej. falta de esfuerzo) – culpa y arrepentimiento; causa de fracaso interna e incontrolable (p.ej. baja habilidad) – vergüenza y humillación; causas de fracaso estables (p.ej. profesor injusto) – desesperanza; causas de fracaso inestables (p.ej. mala suerte) – esperanza (Weiner, 2010, p. 32).

5.2. Investigación en educación

Pasamos a las teorías que están centradas en la investigación en el campo educativo, teorías contemporáneas que están relacionadas con las aspiraciones de logro. Los acercamientos presentados abajo parten de los enfoques psicológicos más amplios, trasladados al ámbito educativo han recibido un fuerte apoyo empírico. Todos los planteamientos utilizan los conceptos o derivan de las teorías expuestas previamente, sin embargo ya no conciernen la distinción entre las necesidades primarias y secundarias, sino se centran en los modelos socio-cognitivos subrayando la importancia del contexto social, las propias competencias y la interacción con los demás en el proceso educativo. Recientemente existe la tendencia de sustituir la terminología de motivación de logro por motivación de competencia. Elliot, Dweck y Yeager (2017) señalan que existe problema en definir el concepto de logro por que le falta la precisión, en cambio la competencia tiene un significado concreto, es la condición o la calidad de capacidad, habilidad o éxito. Además la motivación de competencia es ampliamente y profundamente relacionada con en el funcionamiento psicológico, es omnipresente en la vida cotidiana, tiene un impacto sustancial en la emoción y en el bienestar y es relevante para los individuos de cualquier cultura (Elliot et al., 2017, p. 3). Primero mencionamos las teorías referentes a la percepción de las propias habilidades: teoría de la valía personal de Covington (1992, 1998, 2004) y la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977, 1993, 1994, 2004).

5.2.1. La teoría de la valía personal

La teoría de la valía da al sentido de competencia la importancia decisiva en formar la motivación en contexto educacional. Según esta teoría la prioridad esencial de cada ser humano es la búsqueda de la auto-aceptación y que la propia valía a menudo depende de la habilidad para lograr de manera competitiva (Covington, 1998, p. 78). Todos los individuos están motivados para establecer y mantener el sentido de la valía personal, la aprobación de otros y la aceptación de sí mismo, lo que, por su parte, depende de la auto-percepción de competencia (Covington, 2004, p. 94). Frecuentemente en el ámbito educativo, como señala Covington (2004, p. 94), las notas equivalen a la habilidad y la habilidad a la valía, es decir, las notas altas implican competencia y las bajas incompetencia y esta auto-percepción de la competencia o incompetencia, por su turno, determina el sentimiento de la valía o inutilidad respectivamente. En la clase mantener la percepción de la valía toma importancia especialmente durante la competición, el fracaso o la retroalimentación negativa, estas situaciones generan una serie de patrones de comportamiento cuyo objetivo es proteger su

auto-estima (Covington, 1992). Según Covington y Teel (1996, pp. 27-28) los alumnos para evitar el fracaso pueden: decidir no esforzarse, intentar abarcar muchas tareas al mismo tiempo, marcar las metas imposibles para conseguir o admitir la pequeña debilidad para evitar reconocer su incompetencia (como culpar por el fracaso la ansiedad ante los exámenes).

5.2.2. La teoría de la autoeficacia

La teoría de la autoeficacia se refiere a las creencias individuales de la capacidad para llevar a cabo ciertas tareas y sostiene que las expectativas de la eficacia personal determinan si se decide iniciar la conducta, la magnitud del esfuerzo que se invierte en ella y la persistencia en la tarea (Bandura, 1977). Las expectativas de la eficacia vienen de cuatro principales fuentes de información como: la propia experiencia de éxito, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos. Las creencias de la autoeficacia juegan un papel principal en la auto-regulación de la motivación (Bandura, 1993), influyen en cómo uno piensa, se siente, se motiva y comporta. Los individuos se motivan y adelantan sus acciones haciendo previsiones, formando creencias acerca de qué pueden hacer, anticipan los probables resultados, fijan metas y planifican el curso de la acción. Tal y como observa Bandura (1994) las personas con alta creencia en sus capacidades tratan las tareas difíciles como los retos que se pueden controlar y no como la amenaza la que hay que evitar, se fijan objetivos desafiantes y mantienen un fuerte compromiso con la tarea, esta actitud fomenta el interés intrínseco y profundo por las actividades. Aumentan y mantienen sus esfuerzos ante el fracaso, considerado como producto del esfuerzo insuficiente o de los conocimientos o habilidades deficientes, y recuperan rápidamente su sentido de autoeficacia, como consecuencia, esta postura permite reducir el estrés y la vulnerabilidad a la depresión. Por el contrario, las personas que dudan de sus capacidades evitan las tareas difíciles y las consideran como amenazas personales, cuando se enfrentan a ellas se detienen en los obstáculos y en las deficiencias individuales en lugar de concentrarse en el adecuado desempeño. Tienen bajas aspiraciones y un compromiso débil con la tarea, aflojan sus esfuerzos y se dan por vencidos rápidamente, son lentos para recuperar su sentido de eficacia después de fracaso o contratiempo, caen fácilmente víctimas del estrés y depresión. Tomando en cuenta las predisposiciones individuales el objetivo principal de la educación, como señala Bandura (1993), debería consistir en equipar a los alumnos en las herramientas intelectuales, de auto-confianza y las habilidades auto-regulatorias para que puedan emplearlas y educarse a sí mismos durante toda su vida. El bienestar y el éxito requieren la percepción de eficacia

optimista y resistente para enfrentarse a las contradicciones cotidianas (Bandura, 2004). Los individuos deben poseer, por un lado, la fuerte creencia en su eficacia para sostener el esfuerzo necesario para llevar a cabo las tareas y tener éxito, y por el otro, la convicción de que uno puede enfrentarse a las dificultades con el optimismo gracias a su constante desarrollo y el esfuerzo perseverante. Dörnyei (2001, p. 87) utiliza metáfora del edificio para describir el proceso de aprendizaje donde la autoestima y auto-seguridad son los fundamentos y las paredes son el conocimiento que se adquiere. Si los alumnos no están lo suficientemente seguros de sí mismos incluso los mejores métodos y técnicas van a ser insuficientes para crear las paredes encima de estos fundamentos. Los profesores pueden utilizar las ideas motivacionales más creativas, sin embargo, si los alumnos tienen dudas básicas sobre ellos mismos no van a ser capaces de crecer como aprendientes.

5.2.3. Las teorías de las metas

Las teorías motivacionales actuales ponen énfasis en el carácter activo del organismo, destacan el papel que juega la automotivación en el inicio y mantenimiento de la acción y se refieren a los procesos de autorregulación y los conceptos autorreferentes, como la manera de explicar las acciones pasadas, de fijar las aspiraciones y las expectativas futuras, de percibir la eficacia y competencia individual (Bermúdez et al., 2011, p. 212). En este contexto el concepto de la meta cobra especial relevancia y sustituye los términos de necesidad o *drive* para referirse al impulso y la dirección del comportamiento. Las metas se definen como representaciones internas de los estados deseados (Austin y Vancouver, 1996) y abarcan el componente cognitivo – la representación mental del estado futuro, conductual – los planes de acción y afectivo – los estados emocionales relacionados con el placer que provoca la aproximación al objeto deseado y el dolor que produce comportamiento de evitación (Bermúdez et al., 2011). Tanto las metas como la manera en la que la gente las alcanza guían la conducta, determinan las decisiones y las valoraciones, influyen en los estados de ánimo y las experiencias emocionales (Fishbach y Ferguson, 2007). En las últimas décadas la investigación se ha centrado en tres áreas dentro del enfoque llamado teoría de las metas: teoría de establecimiento de objetivos (o metas), teoría de orientación a objetivos, teoría de los contenidos de las metas (Dörnyei y Ushioda, 2011).

Teoría de establecimiento de objetivos de Locke y Latham (1990) aborda el tema de motivación desde la perspectiva de las diferencias individuales en cuanto al desempeño de la tarea, explica por qué algunas personas que son iguales en capacidad y conocimiento rinden

mejor en las tareas laborales o escolares que otras. Concuerta, por un lado, con las teorías de expectativa-valor descritas anteriormente en cuanto a la premisa que el compromiso con la tarea aumenta cuando las personas creen que es posible (expectativa) e importante (valor de la tarea) lograr el objetivo (Dörnyei y Ushioda, 2011) y, por el otro, con la teoría de autoeficacia de Bandura, la autoeficacia, además de tener un efecto directo sobre el rendimiento, influye en: el nivel de dificultad de la meta elegida o aceptada, el compromiso con las metas, la respuesta al fracaso o a la retroalimentación negativa, y la elección de estrategias para realizar las tareas, entre otros (Locke, 1996). Según la teoría de establecimiento de objetivos las acciones humanas son dirigidas a un propósito, para iniciar y llevar a cabo una acción hay que elegir objetivos que atraen y motivan a un individuo. Locke (1996) destaca las principales propiedades que tienen que poseer las metas: cuanto más difícil es la meta, mayor es el logro; cuanto más específico o explícito sea el objetivo, el rendimiento está regulado más precisamente; metas que son específicas y difíciles conducen al máximo rendimiento; el compromiso con los objetivos es mayor cuando los objetivos son específicos y difíciles; se logra un alto compromiso con los objetivos cuando el individuo está convencido de que el objetivo es importante y alcanzable (o que, al menos, se puede avanzar hacia él). Las metas están orientadas al futuro, las expectativas de futuro influyen en la motivación en presente, los objetivos futuros son autorreferentes y autodefinidos por lo cual proporcionan incentivos para la acción, sin embargo, frecuentemente estos incentivos se consideran demasiado lejanos o demasiado generales para guiar acciones específicas (Miller y Brickman, 2004). La dimensión de rango temporal cobra especial relevancia en el aprendizaje de idiomas donde el objetivo final, dominar la lengua extranjera, es la meta lejana y poco concreta por lo cual se necesita establecer las metas secundarias, más próximas (Dörnyei y Ushioda, 2011). Hay que crear las metas cercanas y auto-motivadoras que lleven a un objetivo lejano. La investigación ha demostrado que las personas que dividen la tarea en varios objetivos próximos confían más en su capacidad para completar la tarea, notan el aumento de su autoeficacia, están más satisfechas de su progreso y persisten significativamente más en la tarea que las personas que no tienen fijadas estas submetas (Locke y Latham, 1990).

La teoría de la orientación a los objetivos de Ames (1992) desarrollada en el contexto educativo pone énfasis en la existencia de diferentes metas a las que pueden dirigirse los alumnos, es decir, los objetivos de dominio y los objetivos de resultados que representan distintas concepciones de éxito, distintas maneras de abordar e involucrarse en la actividad y

distintas formas de pensar sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la tarea. Crucial para el objetivo de dominio es desarrollar las nuevas habilidades, mejorar el nivel de competencia, conseguir la maestría y gracias al esfuerzo constante lograr los resultados. El objetivo de resultado se centra en la habilidad que se demuestra por hacer las tareas mejor que otros, superando los estándares normativos o logrando éxito con poco esfuerzo, importante es el reconocimiento público por hacer las cosas mejor que los demás, el aprendizaje es sólo la manera de conseguir los objetivos deseados. Los objetivos de dominio son superiores a los de resultado, se asocian con la preferencia por las tareas desafiantes, destacan el interés intrínseco por obtener nuevo conocimiento y la actitud positiva hacia el aprendizaje. Estas dos orientaciones están relacionadas y desarrolladas en las teorías implícitas (o auto-teorías) de inteligencia de Dweck (1996, 1999) que describen como las creencias acerca de los atributos propios guían a diferentes metas. En las teorías de entidad, la inteligencia, la personalidad y el carácter moral son vistos como los atributos personales fijos y en las teorías incrementales estos atributos están considerados como maleables. Los alumnos con las teorías de entidad escogen las metas de juicio, es decir, las que pueden verificar la cantidad de inteligencia que poseen (como los objetivos de resultado), no se esfuerzan porque, según ellos, la inteligencia es algo estable, los éxitos fáciles los hacen sentir más inteligentes y el fracaso en las tareas desafiantes explican por su baja capacidad, se dan por vencidos rápidamente, por el contrario los alumnos con las teorías incrementales (como los objetivos de dominio), como creen que la inteligencia puede aumentar o mejorar a través del aprendizaje escogen las metas que pueden desarrollar su inteligencia, buscan oportunidades de aprendizaje, el fracaso consideran simplemente como una señal para buscar una mejor estrategia y repetir el esfuerzo (Dweck, 1996). La investigación ha evidenciado que el enfoque orientado a la maestría es más efectivo, lleva a la persistencia en las tareas, a la elección de los objetivos desafiantes y se relaciona con mayor rendimiento académico (Dweck, 1999).

Cabe destacar que al lado de la teoría de establecimiento de objetivos y teoría de orientación a objetivos surge un tercer enfoque que se centra en el contenido de los objetivos, es decir en las consecuencias esperadas de lo que se intenta lograr. La teoría de contenido de objetivos (Wentzel, 2000, 2002) está dirigida a definir y cuantificar el contenido de la meta (metas orientadas prosocialmente, a la relación o al estado) explora objetivos específicos de los estudiantes y su relación con su logro académico y ajuste. Supone que la motivación de los alumnos no siempre está enfocada en los resultados académicos, competencias o éxito

sino en las representaciones cognitivas de lo que un individuo intenta lograr en una situación dada y cómo los objetivos sociales y académicos pueden influir en sus logros (Wentzel, 2000). Wentzel (2002) sugiere que la necesidad de aprobación social es un importante motivador en el aula y la búsqueda de objetivos sociales promueve la cohesión grupal, las interacciones interpersonales positivas y permite sentirse una parte integral y valiosa del grupo social. Existe un número creciente de investigadores que reconocen la importancia de estudiar los objetivos sociales junto con los académicos para comprender mejor la dinámica motivacional. Puede haber muchas razones por las cuales un alumno se esfuerza (o no se esfuerza) en un entorno académico, algunos de naturaleza social como intentar hacer amigos, impresionar a los demás, mantener la solidaridad con sus compañeros, evitar el castigo o cumplir con las reglas, además los alumnos a menudo dan más importancia a la consecución de objetivos sociales (Horst, Finney y Barron, 2006).

5.2.4. La teoría de la autodeterminación

Teoría de la autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 2000; 2008; Ryan y Deci, 2000a; 2000b; 2008; 2016) se fundamenta en el legado teórico de Maslow, incorpora el estudio de las metas, distingue varios tipos de motivación y se apoya en una gran cantidad de la investigación empírica. En consonancia con las aproximaciones clásicas y basándose en el amplio número de resultados empíricos, la TAD plantea que existen tres necesidades psicológicas innatas, esenciales y universales: de competencia, autonomía y de relacionarse las cuales tienen que ser satisfechas para que el individuo experimente un sentido de integridad y bienestar (Ryan y Deci, 2000b). De un modo opuesto a otros enfoques que se centran en la intensidad de la motivación, la TAD subraya que, en vez de la intensidad, más importante para predecir el comportamiento es el tipo de motivación, la orientación de la motivación que se refiere a las actitudes y objetivos subyacentes que dan lugar a la acción (Ryan y Deci, 2000a). Identifica distintos tipos de la motivación que pueden oscilar desde la desmotivación pasando por cuatro tipos de la motivación extrínseca que varían en su autonomía relativa hasta la motivación intrínseca. La motivación intrínseca se refiere a hacer una actividad porque es inherentemente interesante o satisfactoria y contrasta con la motivación extrínseca que implica la realización de una actividad para conseguir algún objetivo (Ryan y Deci, 2000a). La TAD propone que la motivación extrínseca puede variar mucho en el grado en que es autónoma, hay diferencia entre un estudiante que hace los deberes porque tiene miedo de los padres y quiere evitar el castigo y un estudiante que hace los deberes porque sabe que es importante para su trayectoria escolar. Ambos ejemplos

representan el comportamiento intencional, sin embargo, varían en su autonomía relativa, el último caso implica el sentimiento de la elección personal, mientras que el primero implica el mero cumplimiento de un control externo (Ryan y Deci, 2000a). Mayoritariamente la conducta humana no está motivada intrínsecamente, la TAD sugiere que, para transformar las conductas y valores socialmente aprobadas que no son inherentemente asimiladas en valores y autorregulaciones propias se necesita un proceso activo y natural de la internalización (Deci y Ryan, 2000).

Dentro de la TAD existe una sub-teoría, la Teoría de la Integración Organísmica que especifica cuatro tipos de la motivación extrínseca que varían entre sí en el grado de la internalización y la transformación en la motivación auto-determinada (Ryan y Deci, 2008), las actividades dirigidas a objetivos pueden diferir en la medida en que son autónomas o auto-determinadas, es decir, en la medida en que se realizan con un sentido pleno de voluntad y elección (Deci y Ryan, 2000). Cuatro tipos de motivación extrínseca contrastan con el estado de amotivación que se caracteriza por falta de motivación y se diferencian de la motivación intrínseca porque la base, incluso del más internalizado tipo de la motivación intrínseca, no es el interés en la actividad sino la importancia instrumental de la actividad (Ryan y Deci, 2008). La figura 1 ilustra los tipos de la motivación, en el extremo izquierdo del continuo se encuentra la amotivación, el estado de la falta de motivación, un individuo puede no actuar, actuar sin intención, actuar sin darle el valor a la acción o no sentirse competente para actuar (Ryan y Deci, 2000b). A la derecha están los tipos de las conductas motivadas, la motivación extrínseca varía en el grado en que la regulación es autónoma, se refiere a las conductas reguladas externamente, en el extremo derecho se ubica la motivación intrínseca, el estado prototípico de la autodeterminación y autonomía (Ryan y Deci, 2000b). El grado de la autonomía para cada tipo de motivación y regulación aumenta de la derecha a izquierda.

Amotivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
No regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
Falta de motivación	Motivación controlada		Motivación autónoma		
Mínimo de autonomía					Máximo de autonomía

Figura 1. El continuo de los tipos de la motivación y de la regulación. (Adaptado de Ryan y Deci, 2008).

Una de las aportaciones más importantes de la TAD es la distinción entre la motivación controlada y autónoma. La motivación controlada consiste en la regulación externa e introyectada, las personas no realizan las acciones porque lo desean sino porque son controladas, experimentan presión para pensar, sentir o comportarse. Por el contrario, la motivación autónoma, que abarca tanto la motivación intrínseca como dos tipos de la motivación extrínseca (regulación integrada e identificada), permite identificarse e integrarse con el valor de la actividad, experimentar el interés y ver sus acciones como importantes y valiosas (Deci y Ryan, 2008). El tipo menos autónomo de la motivación extrínseca constituye la regulación externa, es el ejemplo de la clásica definición de motivación extrínseca, la conducta es controlada por sucesos externos, los individuos procuran conseguir premios o evitar castigos. Aunque es una fuente poderosa de la motivación depende de las circunstancias y no de intereses y valores por lo tanto es difícil que se mantenga o transfiera (Ryan y Deci, 2008). A diferencia de la regulación externa la regulación introyectada se ha internalizado parcialmente con lo cual es más probable que se mantenga en el tiempo, sin embargo, sigue siendo una forma de regulación inestable, es un tipo de regulación interna que no se considera como parte del conjunto integrado de motivaciones y cogniciones que constituyen el yo (Deci y Ryan, 2000). Es controlada porque las personas realizan las conductas para evitar la culpa o la ansiedad, lograr mejoras del ego u orgullo o para mejorar o mantener la autoestima y la sensación de valía (Ryan y Deci, 2000a). Una de las formas más autónomas de la motivación extrínseca es la regulación a través de la identificación, las personas se identifican con la acción porque corresponde con sus objetivos, valores y aspiraciones. El comportamiento es más autónomo sin embargo sigue siendo instrumental (una persona estudia porque es algo bueno para ella), no se realiza por el disfrute o la satisfacción (Deci y Ryan, 2000). La regulación integrada es el tipo más autodeterminado y más completo de la internalización de la motivación extrínseca porque no solo implica la identificación con la acción sino también la integración con las metas y valores personales. Se aproxima a la motivación intrínseca en el grado de la autodeterminación, sin embargo, mientras la motivación intrínseca es el tipo de motivación innata que surge espontáneamente por el interés, la regulación integrada se basa en la importancia de la acción para las metas y valores personales (Ryan y Deci, 2008).

Según la TAD la internalización y la integración de valores es una tendencia de desarrollo natural, los seres humanos son organismos activos, orientados al crecimiento que están naturalmente inclinados hacia el desarrollo de la autonomía, sin embargo, para que el

proceso de internalización pueda concluir se necesita la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Una de las preguntas clave es cómo promover la regulación autónoma de comportamientos extrínsecamente motivados. Estos comportamientos no son intrínsecamente interesantes, por lo tanto, como señalan Deci y Ryan (2000) deben ser motivados externamente y una fuente principal de la motivación puede proceder de las personas significativas, con quienes un individuo se siente conectado, ya sea una familia, un grupo de compañeros o una sociedad. Proporcionar un sentido de relación, pertenencia y conexión con las personas, el grupo o la cultura es la base que facilita la internalización. En el contexto educativo la investigación comprueba que la relación con los profesores (y los padres) se asocia con una mayor internalización de las normas de comportamiento, cuando los alumnos se sienten respetados y atendidos aceptan los valores propuestos por la escuela (Ryan y Deci, 2000a). Otro elemento fundamental para internalizar los valores es el sentido de competencia, un individuo precisa sentirse eficaz, percibir que posee las habilidades suficientes para tener éxito en una tarea por lo tanto los profesores pueden promover la internalización apoyando la competencia con ofrecer los desafíos óptimos y la realimentación relevante. Finalmente, un elemento crítico para la internalización e integración completa es la experiencia de autonomía que es un procesamiento profundo, holístico y se ve favorecido por un sentido de elección, voluntad y libertad, el apoyo a la autonomía permite transformar activamente los valores dentro de uno mismo (Ryan y Deci, 2000b). Los estudios confirman la importancia de la autonomía (a diferencia del control) para internalizar la motivación extrínseca y mantener la motivación intrínseca, por un lado, los profesores que apoyan la autonomía fomentan en sus alumnos una mayor motivación intrínseca, curiosidad y el deseo de desafío, por el otro, los estudiantes que se sienten controlados no solo pierden la iniciativa, sino que también aprenden menos (Ryan y Deci, 2000a). La autonomía respaldada por los padres y profesores favorece la motivación intrínseca y la internalización, lo que, por su turno, fomenta la mejora tanto en el aprendizaje como en el bienestar psicológico. Este efecto positivo del ambiente que promueve la autonomía en el aprendizaje y en el bienestar está mediado por la satisfacción de las necesidades básicas de autonomía, competencia y relación (Ryan y Deci, 2016). Cabe destacar, lo que puede ser de especial relevancia a todos que desean motivar a otros, que los contextos que apoyan la competencia, la autonomía y las relaciones fomentan mayor integración e internalización y, por consiguiente, generan compromiso, esfuerzo y un desempeño de alta calidad (Ryan y Deci, 2000b). Además, estos entornos influyen en la mejora del bienestar emocional y el crecimiento cognitivo. La TAD enfatiza la centralidad de las necesidades psicológicas básicas en los procesos del desarrollo

humano en todos los contextos, y la importancia de que los educadores trabajen con, en lugar de luchar contra, la naturaleza humana activa e inquisitiva (Ryan y Deci, 2016).

Este breve análisis de los paradigmas motivacionales fundamentados en la investigación en el ámbito educativo permite observar que todas las teorías reconocen el papel de la cognición en la percepción y en el control de la motivación. Además, se hacen visibles otros elementos que tienen una gran influencia en los estados motivacionales de los alumnos como las creencias de competencia, de valor, atribuciones y las interacciones recíprocas entre individuos y su contexto socio-ambiental (Cook, 2016).

5.3. Motivación en el aprendizaje de segundas lenguas

Como ya hemos señalado, el término de la motivación en psicología ha sido definido de diferentes maneras por diferentes investigadores y ha sido trasladado a diferentes campos. La breve presentación de la evolución de este concepto a lo largo de la historia y la revisión de su aplicación al campo de la educación servirá para entender las diversas teorías desarrolladas en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas. Sin embargo, cabe destacar que el estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha evolucionado como un campo de investigación independiente abordando la complejidad social, psicológica, conductual y cultural que implica la adquisición de un nuevo código de comunicación (Dörnyei y Ushioda, 2011, p. 39). En el campo de la enseñanza de segundas lenguas, en analogía con lo que ya hemos expuesto, también existen varias teorías que pretenden explicar la relación entre motivación y adquisición de la lengua extranjera. Siguiendo al criterio cronológico propuesto por Dörnyei (2005) y Dörnyei y Ushioda (2011) presentaremos brevemente la transición por las diferentes fases que ha experimentado el estudio de la teoría de la motivación en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Dörnyei (2005, pp. 66-67) divide la historia de esta teoría en tres fases:

- a) El período sociopsicológico (o socioeducativo) (1959 – 1990), representado por el trabajo de Gardner y sus colaboradores.
- b) El período cognitivo-situacional (la década de los 90), caracterizado por los estudios basados en las teorías de psicología de la educación.
- c) El período orientado al proceso (desde principios del siglo XXI), el interés de la investigación se centra en el cambio motivacional.

Posteriormente Dörnyei y Ushioda (2011) añaden la nueva fase denominada período sociodinámico que surge y evoluciona del período orientado al proceso.

5.3.1. El período sociopsicológico

La primera fase de la investigación en el campo de segundas lenguas especificada por Dörnyei, el período sociopsicológico, se originó en el contexto bilingüe de Canadá y está representado por los trabajos de los psicólogos sociales Robert Gardner y Wallace Lambert. Según estos investigadores la motivación de aprender un idioma de otra comunidad y la actitud hacia esta comunidad son los factores claves que determinan el éxito o fracaso de aprendizaje de segunda lengua. En la perspectiva sociopsicológica, el estudiante tiene que estar dispuesto a adoptar diferentes patrones del comportamiento de los miembros de otro grupo, identificarse e integrarse con ellos. Los investigadores subrayan que no se puede analizar de la misma manera el aprendizaje de la lengua extranjera y las otras asignaturas impartidas en la escuela, como afirma Gardner (1979) la enseñanza de la lengua extranjera en la escuela no es solo un fenómeno educacional o un tema curricular, sino que abarca también la implantación de los aspectos culturales de la lengua estudiada. Sin lugar a dudas, el componente social es el que distingue la motivación de aprender un idioma extranjero de la motivación de aprender otras disciplinas ya que la lengua pertenece a la identidad personal y se usa para transmitir esta identidad a otras personas, la adquisición de una lengua extranjera significa adoptar nuevos comportamientos y actitudes e incorporar diversos aspectos de otra cultura (Williams, 1994). Gardner y Lambert (1972) como pioneros observaron que los aspectos cognitivos, como aptitudes o habilidades, no son suficientes para explicar las diferencias del éxito en el aprendizaje de idiomas. Subrayaron la importancia de los factores afectivos como motivación, que viene determinada por la actitud de estudiante y por su disposición para aprender una lengua.

La idea central del modelo socioeducativo de la adquisición de segundas lenguas de Gardner (1985) se basa en el principio de que la adquisición de segundas lenguas se desarrolla en el contexto cultural particular, y está influenciado por los factores como las opiniones acerca de la comunidad meta, las diferencias individuales relacionadas con el aprendizaje de idiomas o el desarrollo de las habilidades esperadas. El modelo fundamental de aprendizaje de idiomas propone que hay dos variables principales de diferencias individuales involucradas en la adquisición de una lengua, la capacidad (inteligencia y aptitud) y la motivación integradora. Estos dos factores son relativamente independientes porque algunos estudiantes con una alta motivación pueden tener una capacidad alta o baja. El modelo socioeducativo se refiere básicamente al término de la motivación y los factores que la componen, como las actitudes hacia el aprendizaje de una lengua, la orientación integradora y la orientación instrumental, y asume que otras variables como la personalidad o

uso de las estrategias se pueden explicar a través del término de la motivación. Gardner en su teoría pone énfasis en el concepto de la motivación integradora que constituye el aspecto más elaborado e investigado del modelo y abarca conjunto de atributos actitudinales, motivacionales y orientados al objetivo.

The concept of the integrative motive includes not only the orientation but also the motivation (i.e., attitudes toward learning the language, plus desire, plus motivational intensity) and a number of other attitude variables involving the other language community, out-groups in general and the learning context (Gardner, 1985, p. 54).

Un individuo demuestra una motivación integradora cuando expresa la voluntad para identificarse con otra comunidad lingüística y tiende a evaluar la situación de aprendizaje de manera positiva. Consiste en tres componentes principales, que a su vez se dividen en subcomponentes: la integratividad³¹, las actitudes hacia la situación del aprendizaje y la motivación. La integratividad y las actitudes hacia la situación del aprendizaje constituyen el fundamento de la motivación, y son la causa de aprender un segundo idioma, influyen en la motivación de la que depende el éxito final. En uno de sus trabajos más recientes, Gardner (2010) describe los constructos que constituyen el modelo socioeducativo, así la integratividad refleja el auténtico interés para aprender un idioma con el propósito de comunicarse con los miembros de otra comunidad, se manifiesta en la orientación integradora hacia el aprendizaje, en la apertura al otro grupo y en la actitud positiva hacia la comunidad diferente. Por un lado, en su extremo, puede traducirse como completa identificación con otro grupo o, por el otro lado, simplemente puede reflejar la voluntad de incorporar diferentes aspectos de comportamiento de este grupo. Las actitudes hacia la situación de aprendizaje abarcan el conjunto de actitudes relacionadas con el proceso de aprendizaje y pueden estar dirigidas hacia los profesores, el curso, los compañeros, el material, las actividades extraescolares, etc. La motivación vista como fuerza impulsora se compone de tres elementos: del esfuerzo para aprender, de la voluntad de conseguir el objetivo y del placer proveniente del proceso de aprendizaje. En el modelo socioeducativo estos tres elementos: el esfuerzo, el deseo y la actitud positiva son determinantes para distinguir entre los individuos que están más motivados y los que están menos motivados. Cabe destacar que las personas altamente motivadas demuestran el conjunto de estos elementos y cada uno de los subcomponentes manifestado por separado parece insuficiente para despertar la motivación.

³¹ La traducción del término es nuestra, Gardner utiliza el término *integrativeness*.

Otro constructo propuesto en el modelo es la orientación instrumental o instrumentalidad³² que puede constituir el potencial soporte de la motivación; sin embargo, su relación con la motivación no es tan directa y consistente como la relación de la motivación con la integratividad y con las actitudes hacia el aprendizaje. Gardner (2001) explica que pueden existir otros elementos no directamente relacionados con la motivación integradora y llama a estos elementos factores instrumentales, es decir, las razones puramente prácticas para aprender un idioma. En el modelo socioeducativo las actitudes hacia el aprendizaje y la orientación integradora influyen en mayor medida en la motivación, sin embargo, bajo ciertas circunstancias, la orientación instrumental también puede funcionar como antecedente motivacional. Así, la orientación (integradora o instrumental) se refiere a algún objetivo específico de aprendizaje que es capaz de incitar la motivación y dirigirla hacia la consecución del objetivo. Erróneamente la dicotomía entre la motivación integradora e instrumental se ha convertido en una idea central de la teoría de Gardner y como observa Dörnyei (2005) es una división simplista y no puede abarcar una variable psicológica tan compleja como la motivación.

Clément (1980, 1986) y posteriormente Clément, Dörnyei y Noels (1994) añaden al modelo de Gardner el concepto de la confianza lingüística de uno mismo, que se refiere a las creencias de que una persona tiene la capacidad de lograr los objetivos o realizar las tareas de manera competente, y es un importante factor de motivación para aprender el lenguaje de otra comunidad lingüística (tanto en los contextos cuando dos comunidades lingüísticas viven juntas como en los contextos en los que hay poco contacto directo con los miembros de la comunidad de segunda lengua pero considerable contacto indirecto con la cultura de este idioma). Dentro de la perspectiva sociopsicológica se enmarcan otras teorías o modelos, como el modelo intergrupar de Giles y Byrne's (1982), el modelo de aculturación de Schumann (1978, 1986), o la teoría del input de Krashen (1985). Durante el período sociopsicológico hubo varios estudios que investigaron el impacto motivacional en diferentes contextos. El modelo de Gardner y otras perspectivas se desarrollaron en los contextos bilingües donde los miembros de un grupo lingüístico estaban en contacto directo con los miembros de otro grupo, posteriormente las investigaciones se extendieron a las comunidades monolingües donde el contacto con la lengua y cultura extranjera era indirecto a través de diversos medios como libros, prensa, televisión, etc. (p.ej. el estudio de Clément, Dörnyei y

³² La traducción del término es nuestra y se refiere al término instrumentality introducido por Gardner.

Noels, 1994). Dörnyei y Clément (2001) observaron que el entorno social en el que se desarrolla el aprendizaje del idioma ejerce una profunda influencia en la motivación.

5.3.2. El período cognitivo-situacional

La perspectiva sociopsicológica fue la teoría dominante durante más de tres décadas. A partir de los años noventa empieza a observarse un cambio en las investigaciones sobre la motivación en el ámbito de segundas lenguas. Los autores postulan que se necesitan las nuevas alternativas para revitalizar y reenfocar este campo. La nueva etapa, denominada posteriormente por Dörnyei (2005), el período cognitivo-situacional, comienza con la publicación de Crookes y Schmidt (1991), en la que los autores reclaman que se reabran las investigaciones sobre motivación en el campo de segundas lenguas y critican la tradición sociopsicológica por la escasez de estudios a largo plazo y, sobre todo, por la falta de analizar la motivación en contextos de aprendizaje concretos como en el aula. El nuevo enfoque se caracteriza por dos tendencias interrelacionadas, en primer lugar, por la necesidad de acercar la investigación en motivación de segundas lenguas a la creciente perspectiva cognitiva en el campo de la psicología de la motivación y, en segundo lugar, por el deseo de dirigir el interés hacia un análisis situado de la motivación en contextos de aprendizaje específicos en vez de analizar la motivación desde la perspectiva de las comunidades etnolingüísticas y de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje (Dörnyei y Ushioda, 2011, p. 46). Crookes y Schmidt (1991) vieron el aprendizaje de segunda lengua como el proceso duradero que tiene lugar tanto fuera como en la clase y en el que el aprendiz toma el papel activo. Según ellos, la motivación puede definirse a través de términos como elección, compromiso y persistencia y está determinada por el sistema de cuatro elementos: interés, relevancia, expectación y satisfacción³³. Destacaron la naturaleza ecléctica y multifacética de la motivación en el campo de segundas lenguas proponiendo un modelo de cuatro niveles que conecta la motivación y el aprendizaje de segunda lengua y se basa en el sistema de cuatro componentes de Keller (1983). En el primer nivel, micronivel, destaca la relación entre la atención y la motivación, la atención es una condición necesaria (pero no suficiente) para la adquisición de

³³ Crookes y Schmidt (1991) adoptaron el sistema de cuatro componentes propuesto por Keller (1983) en su teoría de motivación orientada a la educación. El primer componente, interés, se refiere a la curiosidad inherente del alumno y cómo está incitada y mantenida, se relaciona con la motivación intrínseca. El segundo, relevancia, se refiere a la sensación del alumno que la situación de aprendizaje corresponde con sus necesidades o metas personales y es necesaria para sostener la motivación. El tercero, expectación, se basa en los conceptos como locus de control, expectación de éxito y atribuciones relacionadas con el éxito o fracaso. El cuarto componente, satisfacción, se refiere al resultado de una actividad, al premio que se desea lograr o al castigo que se desea evitar, existen resultados motivados extrínsecamente como buenas o malas notas, o intrínsecamente como orgullo o vergüenza.

segunda lengua y se relaciona con el interés, las expectativas y las metas del individuo. En el segundo nivel, nivel de aula, existen muchos elementos que influyen en la motivación de los alumnos, pueden intervenir los factores como el interés relacionado con la curiosidad de aprender segunda lengua, la relevancia de las actividades, la forma de enseñar o la relación entre profesor y alumnos. El tercer nivel, nivel curricular, se refiere al análisis de las necesidades e intereses de los alumnos antes de la planificación del curso, el programa diseñado que considera las preferencias de estudiantes puede ser más motivador, más eficaz y, por tanto, más exitoso. El cuarto nivel, nivel extracurricular, corresponde al aprendizaje a largo plazo, fuera del aula, los estudiantes más motivados buscan las oportunidades para practicar la lengua en contextos informales.

Crookes y Schmidt (1991) y otros autores (como p.ej. Oxford y Shearin, 1994) cambiaron el rumbo de los estudios sobre la motivación y destacaron la necesidad de situar la motivación en diferentes contextos y de considerar nuevas variables cognitivas. Cabe destacar que la transición del enfoque consistió más en la ampliación del marco teórico a través de la integración con la corriente cognitiva de la motivación y no tanto en el rechazo de la dimensión social y psicológica del aprendizaje de la lengua. En esta línea se adscribe el trabajo de Tremblay y Gardner (1995), en el que los autores revisan el modelo original de Gardner y Lambert (1972) y añaden tres conceptos derivados de las teorías de expectativa-valor y de las teorías de las metas (ambos enfoques descritos anteriormente) que sirven como mediadores entre las actitudes lingüísticas y el comportamiento motivacional. Así, en el comportamiento motivacional influirán variables como la relevancia de la meta, valencia (el deseo para aprender y las actitudes hacia aprendizaje) y autoeficacia. Otros autores como Dörnyei (1994) o Williams y Burden (1997) presentan los modelos más elaborados que intentan conectar los nuevos conceptos de la psicología convencional con los ya existentes en el campo de aprendizaje de lenguas.

El modelo de la motivación en el ámbito de las segundas lenguas de Dörnyei (1994) se refiere al contexto del aula, y organiza los componentes de la motivación en niveles como el modelo de Crookes y Schmidt (1991). En contraste a estos autores, Dörnyei (1994) distingue tres niveles: el nivel de la lengua, del aprendiz y de la situación de aprendizaje, y en su esquema conexas las ideas de la teoría de Gardner con la investigación en el campo de la psicología de la educación y con sus estudios. Los tres niveles coinciden con los tres elementos básicos del proceso de aprendizaje de segunda lengua (el idioma, el aprendiz y el contexto de aprendizaje), y reflejan los tres aspectos diferentes del lenguaje (la dimensión social, la dimensión personal y la dimensión educativa) (Dörnyei, 1994, p. 279). El nivel de

la lengua se caracteriza por los motivos relacionados con varios aspectos de segunda lengua, como la cultura que transmite, la comunidad en la que se habla y valores pragmáticos e intelectuales asociados con el uso de la lengua. Esta dimensión motivacional puede describirse por dos subsistemas propuestos por Gardner: orientación instrumental e integradora. El nivel del alumno incluye las características de personalidad asociadas al proceso de aprendizaje, destacan dos componentes motivacionales, la necesidad de logro y la confianza en sí mismo (concepto propuesto por Clément) que abarca, entre otros, los aspectos como: la ansiedad lingüística, la competencia percibida o autoeficacia. El nivel de la situación de aprendizaje se refiere a los motivos específicos tanto intrínsecos como extrínsecos en tres áreas relacionadas con varios aspectos del aprendizaje en el contexto del aula: componentes de la motivación relacionados específicamente con la asignatura (se describen mediante cuatro condiciones motivacionales propuestos por Crookes y Schmidt: interés, relevancia, expectativa y satisfacción y engloban el programa, los materiales, el método y las tareas); componentes de la motivación relacionados específicamente con el profesor (corresponden con el impacto motivacional de la personalidad, del comportamiento y de los estilos de enseñanza del profesor); componentes de la motivación relacionados específicamente con el grupo (se refieren a las características del grupo y abarcan cuatro elementos: orientación a los objetivos, sistema de normas y recompensas, cohesión del grupo, estructura de objetivos de la clase). Los tres niveles influyen en la motivación de manera independiente, es decir, al cambiar las variables en un nivel y mantener constantes las dimensiones en otros dos niveles la motivación puede cambiar por completo (Dörnyei y Ushioda, 2011).

Por otro lado, Williams y Burden (1997) proponen el modelo de la motivación en el ámbito de segundas lenguas fundamentado en el enfoque del constructivismo social. En consonancia con Dörnyei y otros autores de este período consideran la motivación como el constructo complejo y multidimensional, sin embargo, en su modelo ponen énfasis en los aspectos diferentes de la motivación, en los factores motivacionales en el aprendizaje de idiomas. Proponen una división de los aspectos que influyen en la motivación del alumno en los factores externos e internos y toman en cuenta las variables afectivas y sociales. Algunos de los subcomponentes de los factores internos que pueden influir en la motivación son: interés intrínseco de la actividad, concepción de uno mismo, dominio, actitudes, estados afectivos; y de los factores externos: personas significativas, la naturaleza de la interacción con estas personas, el entorno de aprendizaje, el contexto más amplio. Afirman que cada persona está motivada de manera diferente, actúa según su predisposición interna y de manera particular reacciona a las influencias externas (sociales o contextuales) como la

cultura, el contexto y la situación social y la interacción con otras personas (Williams y Burden, 1997, p. 121). Los autores subrayan la naturaleza dinámica del proceso de aprendizaje en el que interactúan cuatro elementos: docentes, discente, tareas y contexto. En un contexto de aprendizaje concreto el profesor toma el papel del guía y tiene la relación directa con el alumno y la tarea. Dividen el proceso de aprendizaje en tres fases de motivación, dos primeras se relacionan con el inicio de la motivación y la tercera involucra su mantenimiento, resaltan que estos dos aspectos de la motivación deberían diferenciarse también en la práctica pedagógica. Las etapas suceden a lo largo de un continuo y son las siguientes: las razones para hacer algo, la decisión de hacerlo y el esfuerzo sostenido para llevarlo a cabo. El carácter dinámico de la motivación acerca este modelo al siguiente período, el período orientado hacia el proceso, pero antes de describir este enfoque enumeramos las teorías motivacionales de la corriente principal de la psicología que fueron adoptadas a la investigación de la motivación en el campo de segundas lenguas³⁴.

La teoría de la atribución fue adoptada primero por Skehan (1989) y posteriormente por Dörnyei (1994), Williams y Burden (1997, 1999) y Ushioda (1996, 1998), entre otros. Dörnyei (1994) incluyó las atribuciones causales en el nivel del alumno, Williams y Burden (1997) las abarcaron en los factores internos del alumno. Ushioda (1996, 1998) llegó a la conclusión que mantener un autoconcepto positivo y pensamiento motivacional positivo requiere el uso de dos atribuciones, por un lado, hay que atribuir los resultados positivos en segunda lengua a la capacidad personal u otros factores internos y, por otro lado, atribuir los resultados negativos a los factores inestables que podrían superarse.

La teoría de la autodeterminación tuvo mucha influencia en el campo de segundas lenguas. En este ámbito destacan los estudios de Noels y sus colaboradores. Noels (2001) encontró que, por un lado, la orientación integradora se asociaba con las formas de motivación más autodeterminadas (la regulación identificada y la motivación intrínseca), y la orientación instrumental se relacionaba con la regulación extrínseca. Por el otro, cuando los alumnos percibían que sus profesores controlaban más, pero no proporcionaban la retroalimentación positiva, menos motivados estaban intrínsecamente. La influencia de la teoría de autodeterminación sigue teniendo un gran impacto en la investigación de la motivación en el campo de segundas lenguas.

Otras teorías, como los estudios de la motivación en relación con la autonomía (Dickinson, 1995) y en relación con la tarea (Dörnyei, 2002), trataban la motivación como el

³⁴ Hemos descrito anteriormente estas teorías y por esta razón ahora solo nos limitamos a enumerarlas.

proceso que evoluciona con el tiempo. Dörnyei (2001, p. 19) constata que el proceso de adquisición de segunda lengua no es una acción puntual sino una actividad que se prolonga en el tiempo, por tanto, “la motivación no puede verse como un atributo estable del aprendizaje que permanece inmutable durante varios meses o años”. Ushioda (1996) habla de un flujo de motivación, es decir, la motivación de los alumnos no es constante, puede variar tanto durante la realización de una tarea como durante el curso o durante la historia de aprendizaje de una persona. Se empieza a observar el cambio de perspectiva, los investigadores centran su interés en el aspecto dinámico y en la dimensión temporal de la motivación, esta transición conduce al inicio de la nueva etapa, denominada por Dörnyei (2005), el período de orientación hacia el proceso, en el que las mayores aportaciones se deben a Dörnyei y a sus colaboradores (Dörnyei y Ottó, 1998; Dörnyei, 2001; Ushioda, 1996; 1998; 2001).

5.3.3. El período orientado al proceso

El cambio del énfasis al aspecto temporal de la motivación se asocia con el cambio de paradigmas de investigación cuantitativos a paradigmas cualitativos. Como señalan Dörnyei y Ushioda (2011), el paradigma cuantitativo de investigación en el campo de la motivación caracterizó tanto el período sociopsicológico como los enfoques cognitivos que utilizaban los test o cuestionarios para examinar la motivación de manera general. Sin embargo, estos instrumentos no pueden reflejar las fluctuaciones de motivación que experimenta una persona a lo largo de su experiencia de aprendizaje. Por tanto, se necesita un enfoque de investigación que interprete los desarrollos cualitativos de la experiencia motivacional durante el tiempo y represente mejor su naturaleza dinámica (Ushioda, 1996). Ushioda (1998, 2001) propuso un modelo de la motivación en segundas lenguas desde una perspectiva temporal en el que un alumno (alumno A), en mayor medida, está motivado por su experiencia positiva asociada al aprendizaje de segunda lengua y la motivación del otro alumno (alumno B) principalmente está dirigida a los objetivos futuros. Ushioda (1998) encontró que el patrón motivacional representado por el alumnos B, es decir la orientación hacia los objetivos futuros, constituye una dimensión evolutiva de la motivación del aprendizaje de idiomas y es una posible representación del etapa posterior en el desarrollo del pensamiento motivacional del alumno A. Considera que los alumnos principalmente deciden continuar los estudios de una segunda lengua porque perciben que esto es en lo que son buenos o es lo que más disfrutan, y estas experiencias les permiten mantener el compromiso con el aprendizaje del idioma y con el tiempo sus objetivos se cristalizan. La evolución del pensamiento motivacional con la

experiencia y a lo largo del tiempo es el punto central para entender el concepto de la motivación en el aprendizaje de lenguas (Ushioda, 1998).

Dörnyei y Ottó (1998) en su modelo orientado al proceso sintetizan varias líneas de investigación, subrayan la naturaleza dinámica de la motivación y presentan un modelo integral que descompone el proceso motivacional en segmentos temporales. Este modelo proporciona la explicación de posibles altibajos que muchos individuos experimentan durante su proceso de aprendizaje de segunda lengua. Como podemos ver en la Figura 2, el modelo consta de dos dimensiones: las influencias motivacionales y la secuencia de acción. Las influencias motivacionales se refieren a todas las fuentes de energía y las fuerzas motivacionales que constituyen la base e incitan el proceso conductual. La secuencia de la acción representa el proceso de comportamiento en el que, en primer lugar, los deseos, esperanzas y ganas se transforman en las metas, después en las intenciones que finalmente conducen a la acción y, con suerte, al logro de los objetivos, lo que lleva el proceso a la evaluación final. El proceso motivacional se divide en tres fases: la fase preaccional, la fase accional y la fase posaccional.

En la fase preaccional la motivación debe generarse y, por consiguiente, llevar a la elección de un objetivo a conseguir. En la secuencia de la acción se distinguen tres subprocesos: establecimiento de las metas, formación de las intenciones e inicio de la representación de la intención. Las principales influencias motivacionales de esta fase corresponden con distintas propiedades de las metas, valores asociados al proceso de aprendizaje, actitudes hacia la segunda lengua y sus hablantes, las expectativas del éxito, etc. En la fase accional la motivación generada debe mantenerse, es la motivación ejecutiva, el individuo se involucra en la acción y pasa a la actuación. Las influencias motivacionales durante esta fase se refieren a la calidad de la experiencia de aprendizaje, el sentido de autonomía, las influencias sociales (maestro, compañeros, padres), etc. La fase posaccional implica la evaluación retrospectiva tras haber terminado o suspendido la tarea. Durante esta fase el alumno compara las expectativas iniciales y los planes de acción con la ejecución real de la actividad y forma las atribuciones causales sobre los resultados que determinarán el tipo de tareas con las que estará motivado a comprometerse en el futuro. Las influencias motivacionales abarcan, entre otros, los factores atribucionales, las creencias del autoconcepto y la retroalimentación externa.

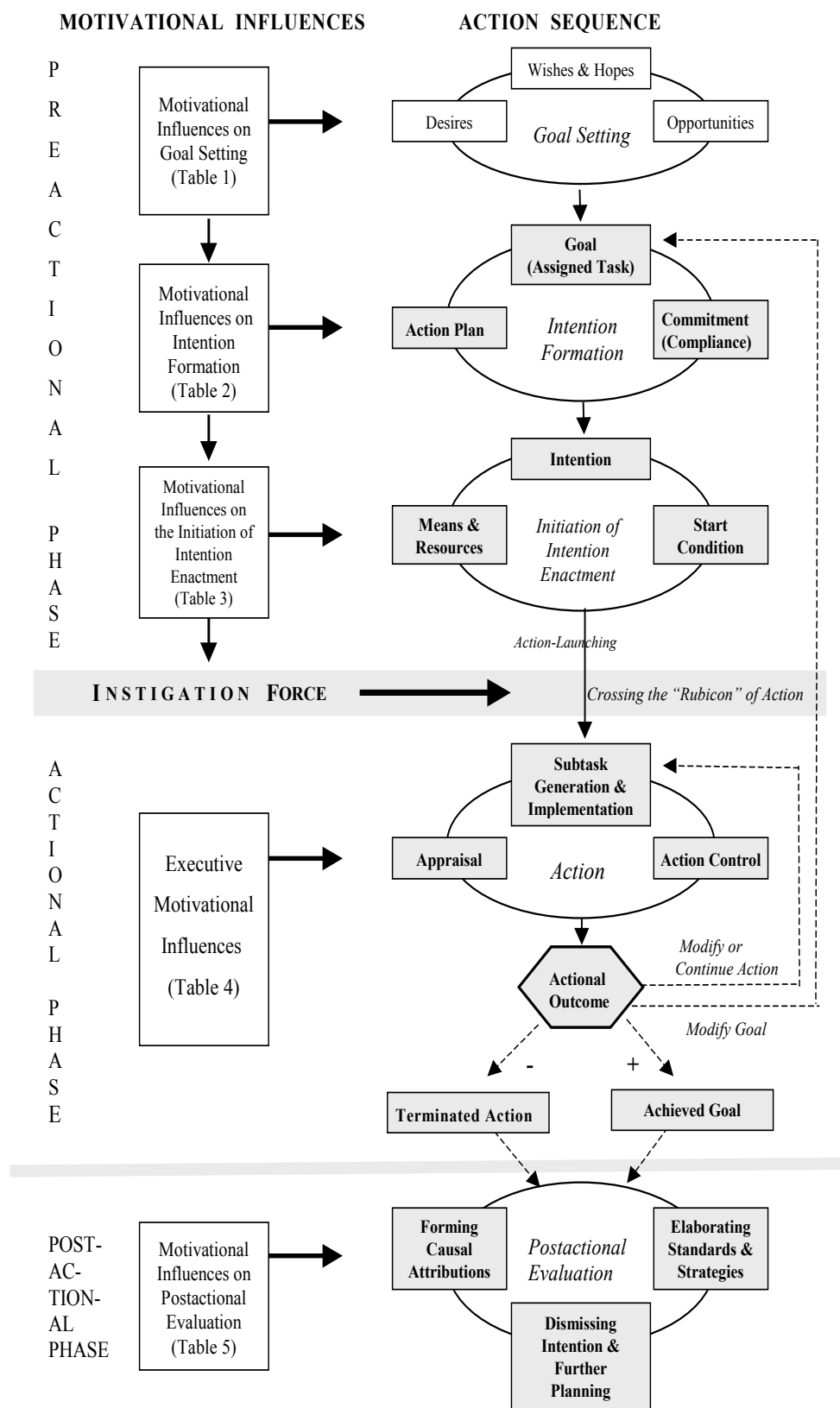


Figura 2. Representación esquemática del modelo de motivación en segundas lenguas (Dörnyei y Ottó, 1998, p. 48).

Las investigaciones que acabamos de describir iniciaron diversas líneas de estudios que analizaban la dimensión temporal de la motivación en el campo de segundas lenguas, como, por ejemplo, los estudios sobre los cambios globales en la motivación durante un curso o durante varios años de aprendizaje (p.ej., Chambers, 1999; Gardner, Masgoret, Tennant y Mihic, 2004), sobre los cambios en la motivación durante los largos períodos de la vida de los estudiantes (p.ej., Chamberlayne, Bornat y Wengraf, 2000; Dörnyei, 2005) o sobre la relación de la motivación con la autonomía y el uso de las estrategias de autorregulación para dirigir, reforzar y mantener la motivación (Ushioda, 1998, 2001).

Como señaló Dörnyei (2005), el modelo orientado al proceso abarcaba diferentes constructos motivacionales presentes en las teorías de psicología de la motivación que no se excluían sino que eran válidos al mismo tiempo ya que se referían a las distintas etapas del proceso motivacional. El esquema constituyó un buen punto de partida para entender la evolución de la motivación; sin embargo, tenía dos limitaciones, en primer lugar no se podían definir exactamente los límites de la acción en el proceso educativo y tales acciones en el modelo tenían límites bien definidos; en segundo lugar, el proceso de la motivación no ocurría en aislamiento sino el alumno simultáneamente podía estar involucrado en otras actividades (Dörnyei, 2005). Posteriormente, Dörnyei (2009b) indicó otra limitación del modelo, cuestionó la validez de la naturaleza lineal de las relaciones de causa-efecto que no reflejaba la complejidad del sistema de la motivación en el que tenían lugar múltiples relaciones causa-efecto paralelas e interaccionadas, acompañadas por varios ciclos de retroalimentación. Este cambio del enfoque llevó a Dörnyei (2009b) a la reformulación de sus planteamientos y a adoptar una perspectiva desde un complejo sistema dinámico. Como observaron Dörnyei y Ushioda (2011), el período orientado al proceso evolucionó o, tal vez, se fusionó con una nueva fase que denominaron el período sociodinámico.

5.3.4. El período sociodinámico

En la perspectiva sociodinámica el proceso de la motivación en el campo de segundas lenguas se analiza como un complejo sistema en el que interactúan de manera dinámica los factores internos, sociales y contextuales. Para estudiar y entender la motivación se necesita interpretarla desde el punto de vista más amplio, desde los sistemas interactivos, sociales, complejos y dinámicos, y situarla en el contexto de aprendizaje y de uso del lenguaje en el mundo globalizado. Los investigadores subrayan la importancia de analizar el proceso de aprendizaje de idioma no solo como un proceso individual y principalmente cognitivo, sino también como un fenómeno situado socio-históricamente. Las críticas de los enfoques

cognitivos, en los que hasta ahora se fundamentaba el campo de la adquisición de segundas lenguas, llevaron al desarrollo de la orientación social en el aprendizaje de idiomas. Después del “giro social”, como denominan los investigadores (Block, 2003; Ortega, 2011), la reformulación del pensamiento acerca de la naturaleza del proceso de la adquisición de segundas lenguas, el aprendizaje de idiomas se considera más como un proceso situado socioculturalmente y socio-históricamente y no, únicamente, como un proceso psicolingüístico cognitivo. El cambio del enfoque en la investigación de la motivación en el campo de segundas lenguas también es el resultado de “la necesidad de encontrar manera para unir paradigmas contrastantes que se han desarrollado paralelamente: socioculturales frente a cognitivos, cuantitativos frente a cualitativos, positivista frente a interpretativo” (Brady, 2015, p. 105). La complejidad del concepto de la motivación y los intentos de interpretarla y definirla por diferentes teorías y enfoques llevan a MacIntyre, Noels y Moore (2010, p. 1) a la consideración que bien puede reflejar las tendencias actuales:

There is currently no single dominant paradigm in SLA research. The study of motivation in SLA is now approached from a number of different perspectives, using a number of different methodologies. This state of the art is not unique to motivation in SLA; it also characterizes the study of motivation in general.

Esta multiplicidad de perspectivas es necesaria para describir completamente los procesos motivacionales involucrados en el aprendizaje de idiomas. Como observan Noels y Giles (2009), la combinación de métodos y modelos ofrece un gran potencial para la generación de nuevas ideas, prácticas y conocimientos en el estudio del aprendizaje y de la motivación del lenguaje.

Dentro del nuevo período sociodinámico surgen varias perspectivas que describen y analizan el concepto de la motivación en segundas lenguas como un proceso dinámico susceptible de variaciones y cambios en diferentes etapas de su evolución. Siguiendo a Dörnyei y Ushioda (2011) mencionaremos tres enfoques que reflejan la transición que ha experimentado la investigación en este ámbito. En primer lugar, nos referiremos al estudio de Ushioda (2009) en el que presenta la visión de la motivación relacionada con la persona en contexto, en segundo lugar, presentaremos el sistema motivacional del Yo propuesto por Dörnyei (2005, 2009a) y, por último, aludiremos al concepto de la motivación desde una perspectiva de sistemas dinámicos complejos (Dörnyei, 2009b).

El planteamiento de Ushioda (2009), por un lado, se inscribe en la misma línea del cambio de perspectiva reflejado por el “giro social” y, por el otro, critica las perspectivas

lineales que proporcionan solo una explicación general y parcial de la motivación y no muestran su naturaleza compleja, asimismo tratan a los estudiantes de idiomas como un conjunto abstracto e idealizado que se comporta de manera teóricamente predecible. Por tanto, Ushioda (2009) ha propuesto una visión de la motivación relacionada con la persona en contexto, es decir, una perspectiva relacional (en lugar de lineal) que tiene en cuenta las interrelaciones que evolucionan entre la motivación, la persona y el contexto y pone énfasis en la compleja individualidad de las personas reales. Para analizar la motivación en segunda lengua hace falta entender a los estudiantes como personas reales con la identidad y personalidad única, con los objetivos, motivaciones e intenciones concretos que se encuentran en contextos culturales e históricos determinados.

L2 Motivational Self System (El sistema motivacional del Yo) constituye según Dörnyei (2009a, p. 9)

a major reformation of previous motivational thinking by its explicit utilisation of psychological theories of the self, yet its roots are firmly set in previous research in the L2 field. (...) Thus, proposing a system that explicitly focuses on aspects of the individual's self is compatible with the whole-person perspective of past theorising.

El modelo se fundamenta en dos planteamientos teóricos, el primero proviene del campo de segundas lenguas, y el segundo de la corriente principal de psicología. Dörnyei (2005, 2009a), por un lado, se sirve del concepto integratividad / motivación integral de Gardner, y ve su modelo como un avance natural de la teoría de Gardner, y por el otro se refiere a la investigación en la psicología del Yo que reúne las teorías de self y teorías motivacionales de la psicología. Se basa, primero, en el constructo de los posibles Yo de Markus y Nurius (1986) que actúan como auto guías de futuro, reflejan las creencias, esperanzas o deseos, es decir, lo que uno puede, desearía o teme llegar a convertirse, y, segundo, en la teoría de la discrepancia de Higgins (1987), que postula que los individuos están motivados para conseguir un estado donde su autoconcepto (lo que uno cree que es realmente) coincide con sus auto guías relevantes, es decir, con el yo ideal (*ideal self*, como uno desearía ser) y con el yo responsable (*ought self*, la visión de otras personas como uno debería ser). Dörnyei (2005) propone un amplio constructo de aprendizaje de segunda lengua, el sistema motivacional del Yo, en el que incorpora los conceptos del Yo ideal (*ideal L2 self*), yo deóntico (*ought-to L2 self*) y la experiencia de aprendizaje (*L2 learning experience*). El yo ideal abarca las ideas de uno mismo como aprendiz de segunda lengua en el futuro. Constituye una poderosa fuerza motivadora para aprender el otro idioma ya que intenta reducir la distancia entre el yo real y

el yo ideal y corresponde a los motivos integradores y a los motivos instrumentales que han sido internalizados (como p.ej. conseguir un buen trabajo). El yo deóntico se refiere a las presiones sociales y obligaciones relacionadas con el conocimiento del idioma extranjero que un individuo cree que debe cumplir o con los atributos personales que cree que debe poseer. Representa los motivos más extrínsecos, es decir los motivos instrumentales menos internalizados, lo que también incluye la motivación instrumental preventiva, es decir, evitar las consecuencias negativas (como, p.ej., obtener malas notas de un examen). La experiencia de aprendizaje se asocia con el contexto y la experiencia de aprendizaje de segunda lengua (involucra, p.ej., el impacto del profesor, el plan de estudios, el grupo o la experiencia de éxito).

El concepto de la motivación en el campo de segundas lenguas visto desde una perspectiva de los sistemas dinámicos complejos integra los diversos factores relacionados con el aprendiz, con la tarea y el contexto de aprendizaje en un sistema complejo cuyo resultado final es regular el comportamiento de aprendizaje (Dörnyei y Ushioda, 2011). Esta perspectiva deriva de la teoría de la complejidad y de, enmarcada en ella, la teoría de los sistemas dinámicos. La teoría de los sistemas dinámicos (*Dynamic systems theory, DST*) en el campo de la adquisición de segundas lenguas constituye un avance y una maduración en la investigación en este ámbito. Como destaca Ellis (2007, p. 23), DST considera el lenguaje, entre otros, como un sistema dinámico complejo donde los factores cognitivos, sociales y ambientales interactúan constantemente, las relaciones causa-efecto no son lineales sino multidimensionales e interactivas y las conductas comunicativas creativas surgen de las interrelaciones socialmente reguladas. Tradicionalmente la motivación en el aprendizaje de idiomas se explicaba a través del marco de las diferencias individuales, se analizaban las características personales en las que las personas difieren por grado, que perduran, que se pueden aplicar a todos y que pueden generalizarse a través de situaciones y tiempos (Dörnyei y Ushioda, 2011). Sin embargo, ya las perspectivas situadas y orientadas al proceso demostraron que varios atributos del alumno, así como la motivación, cambian a lo largo de tiempo y de una situación a otra. Además, varios atributos constituyen las características mentales de orden superior y por tanto involucran distintos componentes de niveles inferiores que interactúan de forma dinámica, así los factores motivacionales pueden incluir los elementos cognitivos o emocionales. La motivación vista desde la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos, como concluyen Dörnyei y Ushioda (2011), surgió del fracaso del paradigma que se basaba en las diferencias individuales, los investigadores no consiguieron dividir la motivación en los componentes más pequeños que pudieran ser comunes y

generalizables a todos los fenómenos motivacionales. Asimismo, los atributos y procesos mentales del aprendiz interactúan de manera dinámica y se agrupan en diferentes conglomerados formados por tres dimensiones principales: motivación, cognición y afecto. Por tanto, la clave es encontrar el nivel de análisis que abarque la combinación adecuada de estos tres componentes en una situación concreta (Dörnyei y Ushioda, 2011, p. 98), por ejemplo, no se puede analizar de la misma manera la motivación para aprender un idioma de las mujeres emigrantes que aprenden español en España y de alumnos polacos de español que estudian en una escuela secundaria en Varsovia.

El estudio de la motivación en el campo de segundas lenguas siempre ha sido una de las áreas más desarrollada de la investigación en la psicología de aprendizaje de idiomas, sin embargo, durante la última década ha experimentado un crecimiento sin precedentes. Boo, Dörnyei y Ryan (2015) revisaron los trabajos publicados sobre la motivación en segundas lenguas realizados entre 2005 y 2014 y concluyeron que esta década se caracterizó por la ampliación de la base teórica del ámbito e introducción de las nuevas perspectivas que enmarcaron y se construyeron sobre las teorías precedentes. Un ejemplo más destacable constituye el desarrollo del sistema motivacional del Yo (*L2 Motivational Self System*), a lo largo de la última década ha crecido el número de los trabajos que intentan integrar este planteamiento con otras líneas teóricas. Además, recientemente, los enfoques basados en la teoría de los sistemas dinámicos se han convertido en la perspectiva más relevante, por un lado destaca el concepto de la visión en el campo de segundas lenguas (Dörnyei y Chan, 2013; Dörnyei y Kubanyiova, 2014) y, por el otro, la corriente de la motivación dirigida (Dörnyei, Muir e Ibrahim, 2014; Henry, Davydenko y Dörnyei, 2015; Dörnyei, Henry y Muir, 2016), ambos han surgido del marco del sistema motivacional del Yo y ayudarán a desarrollar la teoría de los futuros auto guías.

La corriente de la motivación dirigida (*Directed Motivational Current, DMC*), el concepto propuesto por Dörnyei y colaboradores constituye un paso importante en la explicación de la motivación en el ámbito de aprendizaje de idiomas. Esta perspectiva surge de la experiencia, de los momentos cuando una persona se encuentra en un estado de concentración particular que le permite conseguir mucho más de lo que creía posible al principio (Dörnyei et al., 2016). Dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas Dörnyei et al. (2014, p. 12) definen DMC como un impulso único y temporal diferente de la motivación constante que caracteriza a un buen estudiante, ya que es un estallido de energía motivacional intenso a corto plazo que debe llevar a una persona a una meta definida por el camino concreto. Por tanto, es fácil reconocer a un alumno cuando entra en el estado de DMC

porque durante un período de tiempo concreto es capaz de interrumpir otras actividades de su rutina diaria para poner todas sus fuerzas para lograr una meta específica, y después de conseguir el objetivo volver al ritmo de vida normal. DMC se manifiesta en las personas cuando establecen las metas determinadas en el presente y a corto plazo, y es diferente de la motivación que caracteriza las personas cuando trabajan metódicamente hacia una meta que se pueda lograr dentro de cinco años. Cabe destacar que una (o varias) DMC durante el curso es capaz de estimular y mantener el comportamiento del alumno a largo plazo, es decir durante el proceso de aprendizaje de idioma.

El concepto de DMC se enmarca en el enfoque socio-dinámico y constituye una extensión de la noción de la visión³⁵, es una idea novedosa que se fundamenta en un amplio legado teórico. Muchas de las teorías descritas anteriormente pueden verse reflejadas en esta perspectiva como: la teoría de establecimiento de objetivos de Locke y Latham (1990), la teoría de autodeterminación de Deci y Ryan (2000), teorías del autoimagen y de la visión (*L2 Motivational Self System*, de Dörnyei, 2005; 2009a), y la teoría de la visión de Dörnyei y Kubanyiova, 2014), teoría de flow de Csikszentmihalyi (1988), los enfoques orientados al proceso (Dörnyei y Ottó, 1998) y los enfoques de sistemas dinámicos, entre otros. Aunque el concepto de DMC se basa en varios planteamientos, sus autores subrayan las características que confirman que es un fenómeno motivacional particular y novedoso. Cabe destacar que se diferencia de otros tipos de experiencias motivacionales intensas como, por un lado, del concepto de *Flow*, de Csikszentmihalyi (1988) y, por el otro, del concepto de la motivación intrínseca de Deci y Ryan (2000), por dos características principales, por la dirección de un DMC (es decir, la presencia de una meta con un fin determinado o una visión de orden superior a la que aspira el individuo) y por la persistencia de los procesos motivacionales autopropulsados (Henry et al., 2015, p. 329). A pesar de que DMC se asemeja más al concepto de *Flow*, de Csikszentmihalyi (1988), ya que ambos se refieren al estado de total absorción por la actividad en la que una persona se ha involucrado, Dörnyei et al. (2016, pp. 3-6) subrayan que su concepto se diferencia considerablemente de *flow* y presentan una serie de factores por los que se asocian y por los que se distinguen estos dos términos. La teoría se vincula también con el concepto del bienestar. Dörnyei et al. (2016) observan que las emociones positivas, los sentimientos profundos de satisfacción o placer que surgen durante

³⁵ Dörnyei y Kubanyiova (2014) entienden la visión como una de las fuerzas motivacionales más poderosa, así como un predictor más fiable del esfuerzo a largo plazo de los estudiantes. La visión es la guía hacia el futuro, hacia las metas del estudiante. Dörnyei et al. (2014, p. 21) observan que existe la relación entre DMC y la visión, es decir, las visiones de los estudiantes deben ser activamente reforzadas para crear el entorno en el que pueda surgir DMC.

la experiencia de DMC derivan de la sensación de que uno se esfuerza y acerca hacia el objetivo o visión final. Se desarrolla el sentimiento del bienestar, es decir, el placer intenso que surge de un esfuerzo por la autorrealización y de la autenticidad que se experimenta cuando una persona se comporta de acuerdo con sus valores, creencias, etc.

La corriente de la motivación dirigida es una nueva perspectiva que permite explicar una situación cuando un alumno experimenta un impulso de motivación intensa en un momento y un contexto concreto que le empuje a perseguir una meta o una visión personalmente significativa relacionada con la identidad deseada o con la satisfacción emocional (Dörnyei et al., 2014). Es un planteamiento novedoso que reúne muchas de las teorías de psicología de la motivación y de la motivación en el campo de segundas lenguas, se adscribe al enfoque actual socio-dinámico y subraya la complejidad de las relaciones interrelacionadas que caracterizan la situación de aprendizaje. En palabras de Dörnyei et al. (2014, p. 27):

Its current timeliness is explained by the fact that within a dynamic systems perspective of the social world, it offers a template which outlines a powerful drive that has the capability to cut through the complexity of the interrelated factors characterising any learning situation.

En cuanto a las futuras investigaciones, Henry et al. (2015) señalan que los estudios actuales sobre la corriente de la motivación dirigida constituyen un buen punto de partida. Las nuevas direcciones hacia las que apuntan las investigaciones futuras se centrarán, en primer lugar, en desarrollar el potencial práctico y teórico que tienen los DMC; en segundo lugar, en examinar los diferentes tipos de DMC que pueden existir en diferentes entornos, diferentes aprendices y diferentes constelaciones de grupos, y en tercer lugar, en examinar cómo puede aprovecharse la capacidad de la transformación de los DMC.

6. La dramatización como recurso didáctico

La utilización de las diferentes técnicas de la enseñanza posee varias ventajas e incrementa el interés y la motivación de los estudiantes. Nuestra atención se centra en las técnicas dramáticas en la clase de español como lengua extranjera como un método que utiliza la acción, el cuerpo y el movimiento para aprender. La enseñanza respaldada por los gestos, por la mímica y por las emociones que involucra diferentes sentidos promueve un aprendizaje más profundo, desarrolla nuevas formas de razonamiento y fomenta la retención del conocimiento (Goldin-Meadow y Alibali, 2013).

La vinculación del drama con la educación se remonta al siglo V a. C., sin embargo, durante el período medieval la instrucción apoyada en la actividad dramática cayó en desuso; en la época renacentista, revivió el interés por la educación basada en el juego, representación y actividad física, casi todas las escuelas utilizaban el drama, incluidas las escuelas de los jesuitas; los neoclasicistas del siglo XVII rechazaron el empleo de la dramatización, no obstante, a mediados del siglo XIX, la escenificación de las obras teatrales en su idioma de origen respaldaba la enseñanza de la lengua extranjera mediante el método de gramática-traducción (Courtney, 1989). Antes del predominio del conductismo en la educación, la pedagogía pragmatista de Dewey sostenía que los alumnos han de aprender haciendo, adaptarse al mundo fuera del colegio de forma activa a través de la acción: jugando, escenificando, usando la mímica.

La dramatización como recurso didáctico empezó a desempeñar el papel importante en la educación a mediados del siglo XX, el estudio teórico y práctico sobre el drama se originó en Gran Bretaña donde destacan los trabajos de Slade (1954) y Way (1967), entre otros. En los primeros cuarenta años (hasta 1990) la historia de la dramatización está marcada por la polémica entre los partidarios de dos opciones, una basada en el drama y otra en el teatro. Como señala Fleming (2003), a pesar de que contemporáneamente predomina el enfoque ecléctico, para entender bien la práctica actual y diseñar los programas y actividades de calidad, resulta imprescindible comprender la historia reciente del tema. En uno de los apartados siguientes proporcionamos la explicación de dos nociones, el drama y el teatro en la educación, trazamos las diferencias y similitudes entre ellos, así que describimos por qué optamos por el enfoque ecléctico al diseñar nuestras clases.

En cuanto al ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, los primeros intentos de integrar el aprendizaje de las lenguas extranjeras con el cuerpo y con la actividad motriz surgieron con el método de la Respuesta Física Total (Asher, 1969). Los estudiantes

aprendían respondiendo activamente a las órdenes dadas por el profesor, el énfasis estaba puesto en la comprensión auditiva y en la representación de lo oído y no tanto en la producción, el profesor tomaba el rol del director y el alumno del actor. Sin embargo, no existen investigaciones que confirmen la mejor adquisición de la segunda lengua a través de este método. Después aparecieron los métodos que introdujeron la pantomima y la dramatización en la clase de lengua extranjera. Entre otros, la sugestopedia, cuyo propósito era despertar y mantener la atención y evitar la monotonía y el aburrimiento del aprendiz mediante el uso de distintas técnicas, entre las cuales destacan: la variedad del ritmo y de la entonación al presentar los materiales, la dramatización y el uso de las emociones al interpretar los contenidos (Richards y Rodgers, 2014). El método de la vía silenciosa sostenía que el aprendizaje ha de iniciarse en el alumno, el profesor como dramaturgo usa las distintas herramientas, escribe el guion, gesticula, crea el ambiente y dirige a los aprendices para que movilicen su creatividad, imaginación y cognición en la construcción del conocimiento.

El surgimiento del enfoque comunicativo no solo posibilitó, sino también requirió el uso de algunas de las técnicas dramáticas con el fin de desarrollar la competencia comunicativa en los alumnos. Las técnicas como juegos de rol, diálogos dramatizados, imitaciones e improvisaciones se han incorporado al aula como una actividad frecuente con el fin de proporcionar a los alumnos el contexto real de la comunicación significativa y auténtica, desarrollar la fluidez, la creatividad y la cooperación. En el aprendizaje basado en tareas, en el que la comunicación no es solo el objetivo del aprendizaje, sino también constituye un recurso mediante el que se aprende la lengua, la dramatización es un procedimiento excelente para incluirlo en el diseño de las tareas que van a conducir a la tarea final. El empleo de las diferentes técnicas del drama dentro del enfoque por tareas permite a los alumnos participar durante todo el proceso de aprendizaje, desde la planificación, hasta puesta en práctica de las tareas. Entre las distintas técnicas de la dramatización que pueden llevarse a cabo mediante tareas destacan las escenificaciones, la preparación para la puesta en escena (un proceso duradero y complejo), las actividades han de diseñarse de modo secuencial, engarzarse de manera planificada, es decir, formar “una secuencia en la que la resolución eficaz de las tareas anteriores es un requisito previo para realizar las siguientes” (Nunan, 1996, p. 120). El aprendizaje basado en tareas se vincula con la dramatización, juntos pueden constituir una herramienta muy eficaz en la práctica educativa, ya que ambos requieren la participación activa del aprendiz, proporcionan la posibilidad de usar la lengua de manera significativa y auténtica, involucran la interacción y colaboración, posibilitan el aprendizaje social y constructivista. La enseñanza por tareas se enmarca como una opción

metodológica en el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), y constituye una forma perfecta para trabajar tanto contenidos como el uso comunicativo de la lengua. Recientemente han surgido trabajos que describen la relación entre AICLE y la dramatización, a continuación nos referimos a esta relación y presentamos cómo ambas propuestas se vinculan e integran.

Más adelante, aclaramos la terminología relacionada con la dramatización, trazamos las diferencias entre el uso del teatro y del drama en la educación, proporcionamos los estudios empíricos existentes sobre el uso de los gestos y el aprendizaje multimodal en la enseñanza de lenguas extranjeras, presentamos los numerosos beneficios que conlleva el uso del juego dramático en la clase de segunda lengua y, por último, a modo de conclusión, reflexionamos cómo unir el cuerpo y la mente en la clase de ELE.

6.1. Aclaración terminológica

Existe un gran número de términos referidos a las prácticas educativas que se inspiran en el arte teatral. Ya Motos (1992), en su tesis doctoral, señalaba que

En la literatura especializada en lengua castellana encontramos una gran confusión terminológica a la hora de tratar las técnicas dramáticas. En determinados contextos se suelen usar casi como sinónimos los siguientes términos: Dramatización, improvisación, juego simbólico, juego de expresión, juego del “como si”, juego dramático, juego de actuación dramática, juego de ficción, representación de papeles, juego de roles, drama creativo, drama educativo, dramática creativa, expresión dramática, teatro infantil, teatro escolar, teatro para niños, teatro de niños, taller de teatro, sociodrama, simulación, expresión corporal, libre expresión (p.45).

Como añade, una parte de esta confusión se debe a que estos términos son utilizados por los profesionales provenientes de distintos ámbitos de formación (p.ej. profesionales de teatro, profesores de lenguas, asistentes sociales, etc.) que se caracterizan por diferentes creencias y conocimientos sobre ellos (Motos, 1992) y que quieren lograr diversos resultados con el empleo de estas prácticas. En la actualidad, con el creciente interés y el incremento de las investigaciones que exploran las posibilidades de la praxis teatral³⁶ en el campo educativo, todavía falta una clara distinción entre los términos que componen este sintagma (Vieites, 2016). Núñez y Navarro (2007, p. 229) indican que “la mayoría de los autores definen como

³⁶ Con el sintagma praxis teatral, el autor refiere a dos ámbitos: la expresión dramática y la expresión teatral (Vieites, 2016, p. 107).

muy parecidos conceptos diferentes, aunque relacionados, (...) o utilizan palabras diferentes para sinónimos casi perfectos: dramatización, juego dramático, expresión dramática”. Asimismo, Tejerina (2008, p. 289) añade que “resulta poco menos que imposible dar una definición única a las variadas expresiones que conforman el universo semántico de la didáctica y la pedagogía del teatro en la educación”. La gran cantidad de los términos se debe, en primer lugar, a la confusión del enfoque que representa la dramatización con las técnicas que puede abarcar (como p.ej.: juego de rol, escenificación, improvisación, etc.) y, en segundo lugar, a las diferentes terminologías que se utilizan en distintos países y que se traducen al castellano de manera literal. De tal forma, el término drama o drama en educación (drama in education) procede de los países de la tradición educativa anglosajona; el juego dramático (jeu dramatique) y expresión dramática (expression dramatique o jeu d’expression dramatique) proviene de los países francófonos; en la tradición española comúnmente se ha utilizado los términos: la dramatización y el juego dramático (Motos, 1996; Núñez y Navarro, 2007; Tejerina, 2008), los dos funcionan como sinónimos “al ser ambos una forma de expresión dramática estructurada y cuyo interés reside en el proceso, más que en el producto” (Núñez y Navarro, 2007, p. 232).

En nuestra propuesta vamos a utilizar diversos términos, como drama, dramatización, juego dramático, técnicas teatrales o técnicas dramáticas, para referirnos a cualquier actividad educativa centrada en el proceso que va a involucrar a los alumnos físicamente, psicológicamente y emocionalmente y cuyo objetivo es potenciar sus capacidades expresivas, creativas y sociales. Para lograr este propósito emplearemos diferentes técnicas, entre otros, teatralizaciones, improvisaciones, imitaciones, simulaciones, juegos de mímica y de expresión corporal, juegos de roles, escenificaciones, etc.

Tras aclarar la terminología, pasamos a delimitar las diferencias entre dos conceptos utilizados en el contexto educativo que a veces se tienden a confundir, es decir, entre teatro y drama.

6.2. Drama y teatro como práctica educativa

El Marco de referencia europeo (MECyD, 2002) defiende la necesidad del desarrollo de la competencia comunicativa, que conlleva el desarrollo de otras competencias como lingüística, sociolingüística, pragmática e intercultural y cada uno de estos componentes abarca conocimientos, destrezas y habilidades.

Hay que tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por

ejemplo, la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc.) (MECyD, 2002, p. 7).

Como destaca Nicolás (2011, p. 103), un recurso como el teatro posibilita el desarrollo “de todas estas competencias en una sola actividad integradora”. El estudiante se convierte en el usuario de la lengua plurilingüe, donde lo cultural y lo lingüístico se relacionan y se desarrolla una interculturalidad (MECyD, 2002, p. 47). Entre los usos estéticos de la lengua de las tareas y propósitos comunicativos, el Marco (2002, p. 60) sugiere la representación de las obras del teatro con guion o sin él.

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos.

El Marco hace referencia a la doble naturaleza del teatro como texto y como espectáculo, entre las tareas que se puede emplear en el aula propone “la interpretación de un papel en una obra de teatro” (MECyD, 2002, p. 155). El teatro como herramienta didáctica en la clase de español lengua extranjera (ELE), en general, y en la clase de español en la universidad, en particular, puede tener usos muy diversos, cabe señalar que no ha de tener como un fin último la consecución de talleres de teatro o de actuación. Otros géneros literarios líricos o épicos también pueden ser representados teatralmente, lo que constituye una propuesta interesante para la clase de ELE. A este tipo de actividades Motos (1993, p. 80) las llama dramatización: “Dramatizar es tanto como teatralizar, es decir, dotar de estructura dramática a algo que en principio no la tiene. Es dar forma y condiciones teatrales: diálogos, conflicto entre personajes, acción, etc.”.

Los textos literarios teatrales se incorporan dentro de la literatura, tienen sus características propias que los diferencian de otros géneros literarios: de la lírica y de la épica, y eso se debe a que, según Veltrusky (1990, p. 13), “la lírica y la narrativa, por una parte, y el drama por otra, tienen sus orígenes respectivamente en las dos formas básicas de utilizar el lenguaje: el monólogo y el diálogo”. Entre los autores existe discrepancia al tratar el teatro, por un lado, lo consideran como un texto literario y, por otro, como la obra integral cuyo objetivo es la puesta en escena. Asimismo, según Veltrusky (1990, p. 15), el drama como un texto literario no siempre tiene que ser representado teatralmente, muchas obras han sido

escritas simplemente para ser leídas, sin embargo reconoce la diferencia entre el texto dramático que es uno de los tres géneros literarios (al lado de la lírica y la épica) y el teatro:

La forma en que teatro difiere de cualquiera de los géneros literarios no tiene nada en común con las diferencias entre ellos. El teatro no constituye otro género literario sino otro arte. Este utiliza el lenguaje como uno de sus materiales, mientras que para todos los géneros literarios, incluido el drama, el lenguaje constituye el único material, aunque cada uno lo organiza de manera diferente (Veltrusky, 1990, p. 15).

Pavis (1983, p. 387) no coincide con esta opinión. Según ella, el texto dramático sirve de “guion incompleto que está a la espera de un escenario, adquiriendo su sentido justamente ahí: en la representación”.

El texto teatral tratado como el texto literario se caracteriza por ciertas peculiaridades, se distingue entre el texto (compuesto por el texto principal y por el texto secundario) y la representación³⁷ (Romera, 2013). En las clases podemos beneficiarnos, tanto del análisis de un texto literario dramático enfocando el estudio y proponiendo las actividades referentes al diálogo y a la acotación, como del texto espectacular cuyo objetivo es la preparación de los alumnos para la puesta en escena.

Varios autores tienen distintos puntos de vista al tratar el tema de la exploración del teatro en el aula. En la práctica educativa existe una clara distinción entre drama y teatro, proceso y producto respectivamente. Así, Motos y Tejedo (2007, p. 31) definen los dos conceptos:

En el terreno de la enseñanza y del aprendizaje al hablar de teatro, bien lo consideramos como texto o como espectáculo, nos estamos refiriendo a un producto para contemplar, estudiar, analizar. Mientras que Dramatización es un proceso expresivo que para que tenga lugar necesita que el sujeto, el alumnado, se implique.

Way (1967) subraya que el teatro se basa en la comunicación entre los actores y el público, mientras que el drama consiste en la comunicación entre participantes, sin la

³⁷ Para más detalle se puede consultar Romera (2013, p. 260):

De una parte, la escuela checa fijó la diferencia entre:

- Texto (especialmente escrito: el literario)
- Representación (puesta en escena).

Y de otra, la escuela polaca —con Roman Ingarden a la cabeza—, por lo que se refiere al Texto (escrito), distinguió entre:

- Texto principal (el que «dicen» los personajes).
- Texto secundario (las acotaciones o didascalias, marcadas por el autor).

necesidad de recurrir a la comunicación con el público. La dramatización se centra en el proceso, en el momento concreto en el que tiene lugar la actuación, es un hecho espontáneo e irrepetible en la misma forma:

El término drama, derivado del griego *drao* –hacer –, significa sencillamente acción, como sabemos. En este sentido, y antes de minimizarse en su acepción literaria o espectacular, el drama se encuentra fuera, en el mundo. El mundo, y nuestras vidas en él, no es un *ergon*, es decir, una obra acabada, un ya hecho, sino una *dínamis*, un hacerse, un *fieri* (Torres Monreal, 1996, p. 110).

El teatro se centra en el producto final, todas las actividades se construyen alrededor del objetivo que es la perfecta representación de una obra ante un público. Las repeticiones implican las memorizaciones del texto o el adecuado uso de la voz y del cuerpo cuyo propósito es transmitir de manera apropiada el mensaje y evocar las reacciones del público, divertirlo, conmover, hacer que reflexione. Hacer teatro significa tener un objetivo claro, desarrollar las técnicas teatrales para su posterior puesta en escena, donde, como considera Arroyo (2003, p. 43), “todo su hacer y todas sus técnicas están orientadas hacia esta meta: los decorados, los maquillajes, los vestuarios, la luminotecnica, la expresión corporal, los juegos de voz, los gestos y movimientos, los trucos...”

Por otra parte, la dramatización o juego dramático está centrado en el desarrollo de las habilidades del alumno, es “aquella actividad que utiliza la herramienta teatral en una práctica lúdica, orientada hacia sí misma y sin proyección exterior. Es un conjunto de prácticas al servicio de la expresión creadora del individuo y el desarrollo integral de su personalidad” (Tejerina, 2004, p. 118). La improvisación, el juego, el ensayo y el desarrollo de procesos personales son los medios que potencian el aprendizaje creador (Tejerina, 2008, p. 290). El placer del descubrimiento, el trabajo cooperativo y el pensamiento creativo llevarán a la correcta y natural expresión del alumno.

De acuerdo con varios autores (entre otros: Fleming, 2003; Boquete, 2011, 2014; Torres Núñez, 1993; Nicolás, 2011), consideramos que ambas técnicas pueden perfectamente complementarse y resultar propicias para la clase de ELE. Ambos conceptos están relacionados con la interacción social y expresión emocional, utilizan las mismas formas de comunicación como el lenguaje, los gestos, la mímica, la expresión corporal, el silencio, permiten entender el contexto sociocultural del otro país y formar valores. Está comprobado que la puesta en escena resulta muy gratificante para los alumnos (Arroyo, 2003; Hidalgo, 2011, etc.) y posee considerables posibilidades didácticas. Por lo tanto, trataremos la

dramatización y el teatro como dos estrategias complementarias y paralelas, las actividades dramáticas pueden extenderse a la representación final. El profesor se convierte en el director, pero es un director cuyos objetivos son diferentes. Su único propósito, no es llevar a cabo con éxito la escenificación, sino guiar a los alumnos, despertar su creatividad, curiosidad, crear el ambiente adecuado para el aprendizaje significativo, donde los alumnos estarán conscientes de su proceso de aprendizaje y crearán las relaciones de cooperación de grupo.

6.3. La dramatización en ELE: investigaciones precedentes

Los estudios sobre el empleo de la dramatización en la clase de español como lengua extranjera aparecen bastante tarde, en los años 90, y son relativamente escasos comparando con el contexto anglosajón y la enseñanza del inglés, o con el contexto de la enseñanza de español como primera lengua. Como señala Alarte (2015, p. 89),

son pocas las investigaciones en lengua española que de ello se ocupan, y parciales los escritos que encontramos a este respecto, la mayoría de estos últimos son pequeños capítulos memorias de master en E/LE, pseudo-propuestas de explotación de textos o unidades didácticas, que en realidad se reducen a simples enumeraciones de nombres de juegos o de temas de conversación, sin explicación metodológica alguna ni ejemplos de adaptación.

Entre los trabajos del ámbito de ELE que profundizan en el tema de la enseñanza mediante la dramatización destacan los trabajos de Dorrego y Ortega (1997), Boquete (2011), Agreda (2015) y Alarte (2015).

Dorrego y Ortega (1997) en su libro *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español* proponen las técnicas y juegos dramáticos para animar las clases, incitar la participación y la creatividad de los alumnos y presentar otra forma de aprendizaje que se aleje de la memorización mecánica y que utilice los sentidos y el cuerpo. Ofrecen una recopilación de distintos juegos divididos en dos partes: expresión (romper el hielo, aprender a ver, aprender a oír, aprender a leer, aprender a narrar) y dramatización (los personajes, las situaciones, los conflictos). En un artículo que precede a la publicación del libro, Dorrego (1997) precisa que las actividades dramáticas han de incluirse “de forma aleatoria en nuestras sesiones o métodos de enseñanza del español” (p.92), por tanto, no propone una secuencia de las tareas, sino los ejercicios que han de romper la rutina presente en las clases. Además, enumera seis factores que se han de tomar en cuenta para optimizar el uso y garantizar la eficacia de las técnicas dramáticas en la clase de español, como: encontrar un momento

oportuno para introducirlas; crear el clima adecuado en la clase; preparar los materiales y los campos lingüísticos con los que se va a trabajar; estar atento al lenguaje no verbal y la entonación; saber guiar los distintos perfiles de alumnos; revisar la relación profesor-alumno. Tanto el libro, como el artículo constituyeron las primeras aportaciones de la enseñanza mediante dramatización en el ámbito de ELE y, aunque la idea del uso circunstancial se aleja de nuestra visión de la exploración didáctica de las técnicas dramáticas, muchas de las actividades propuestas pueden servir de inspiración y de punto de partida para las tareas más creativas.

Los tres trabajos a los que nos referimos a continuación son las tesis doctorales desarrolladas específicamente en el ámbito de ELE que presentan las investigaciones exhaustivas sobre los diferentes aspectos del aprendizaje mediante la dramatización.

Boquete (2011) en su tesis doctoral propone la enseñanza de las destrezas orales mediante el juego dramático e integra las estrategias inspiradas en el juego dramático con el estudio de los elementos suprasegmentales en el aula de ELE. Parte de la premisa que un aspecto tan importante como la práctica de las destrezas orales, muchas veces se omite en las clases de ELE y se opta por enseñar los aspectos gramaticales aplicados a las destrezas escritas. “Se evita tratar contenidos fonéticos y de pronunciación en el aula, sobre todo aquellos que tienen que ver con los patrones rítmicos y entonativos característicos de la lengua meta, como algo realmente importante en el proceso de adquisición” (Boquete, 2011, p. 14). El autor destaca que dentro de los estudios de fonética se pone mayor énfasis en “el análisis de los elementos segmentales (fonemas) que al trabajo de los elementos suprasegmentales (entonación, ritmo, acento y pausa)” (p. 16). Aplica un programa de intervención didáctica sobre la prosodia española a los estudiantes extranjeros de nivel B2 en un contexto de un curso de inmersión desarrollado en España. Los resultados confirmaron las hipótesis de partida que la integración del juego dramático en la enseñanza de las destrezas orales, concretamente, en los elementos suprasegmentales en el aula de ELE, lleva a mejorar la expresión oral y la competencia comunicativa, estimula la creatividad, favorece la interrelación entre los participantes (fomenta la empatía y la cercanía entre los participantes) y ayuda a superar la timidez para hablar y actuar en público. Se ha mostrado que es posible la integración del juego dramático en el aula de lengua como elemento que mejora el proceso de aprendizaje al refuerza procesos cognitivos como la observación, la concentración y la memoria (Boquete, 2011, p. 358).

Al diseñar nuestro programa y, sobre todo, las unidades destinadas al desarrollo de los aspectos suprasegmentales, nos apoyamos en una amplia gama de actividades dramáticas destinadas a mejorar las destrezas orales en los alumnos de ELE propuestas por Boquete (2011).

La investigación de Agreda (2015) estudia la eficacia del empleo de la representación teatral como técnica didáctica en la enseñanza de gramática en el texto dialógico. Es el único trabajo del ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera mediante la dramatización que compara dos grupos, uno experimental y otro control en dos momentos, antes y después de la introducción del programa de intervención. La investigación se desarrolló en España en el contexto del curso de inmersión para los alumnos chinos de nivel A2. El autor diseñó distintas unidades didácticas en torno a las categorías gramaticales seleccionadas según el criterio del error, es decir, las que suponían mayor dificultad para los participantes de la investigación y en las que cometían mayor número de errores. En siguiente paso, introdujo un programa de intervención basado en la representación teatral como técnica didáctica. Uno de los objetivos de Agreda era revalorizar el teatro y la representación, y reconocer su supremacía como técnica didáctica frente a la dramatización que, según la convicción del autor, en el ámbito didáctico está considerada como un recurso superior. Llega a las conclusiones de que “finalmente, se concibe la representación como un recurso superior frente a la dramatización por suponer la primera una mayor fijación de los contenidos gracias a recursos como la memorización, la repetición, los ensayos, el trabajo grupal” (Agreda, 2015, p. 268). Asimismo, comprueba que la representación es una herramienta eficaz para la enseñanza de contenido gramatical, y señala que, anteriormente,

no se ha garantizado en los diversos estudios de aplicación de la representación como técnica didáctica en ELE la valía de este recurso en la enseñanza- adquisición de los contenidos gramaticales. Se parte siempre del supuesto de que la representación refuerza la competencia comunicativa y diversas subcompetencias. Sin embargo, esta suposición suele adscribirse a razonamientos de tipo cualitativo y subjetivo (p. 268-269).

Alarte (2015) propone un modelo didáctico de dramatización que denomina Laboratorio de Creación Teatral (LCT), con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes de ELE de nivel A2 del Instituto Cervantes de Milán. Aplica distintas estrategias de enseñanza, las técnicas y metodologías basadas en la dramatización que permiten al alumno “jugar, conceptualizar, experimentar, reflexionar y vivir la lengua

meta desde una perspectiva de uso necesario para comunicar y no ya como una materia de estudio teórico” (Alarte, 2015, p. 199). Como propósitos de su estudio, especifica: fomentar la creatividad, incentivar la curiosidad hacia la cultura y la lengua, incrementar la expresividad gestual, aumentar la autoestima, desarrollar la autonomía y cooperación (pp. 139-140). Los resultados del estudio etnográfico llevado a cabo manifiestan el aumento de la conciencia de los participantes sobre su desarrollo personal comunicativo y, como declara la autora, “tales resultados ponen de manifiesto la eficacia del taller” (p. 210). Asimismo, el uso de las técnicas dramáticas en el aula de ELE supone, según Alarte (2015, p. 220-221), el “desarrollo de carácter general para el sujeto, de sus habilidades comunicativas y sociales, de su creatividad, de sus valores humanos y sociales, además de una herramienta que incrementa la motivación y el estímulo para el aprendiente”.

Dos últimas tesis doctorales se publicaron con posterioridad al diseñar e introducir nuestro programa de la intervención didáctica. No obstante, consideramos indispensable mencionarlas, ya que tanto el estudio de Agreda (2015) y Alarte (2015) como nuestro trabajo, responden a la necesidad de investigar el efecto de la dramatización en el aula de ELE con el fin de mejorar y actualizar las prácticas educativas. Aunque cada investigación se desarrolla de manera distinta, se distingue en cuanto al perfil de los alumnos participantes de la intervención didáctica, pone énfasis en los aspectos diferentes y utiliza diferente metodología, también posee los elementos comunes. Todas se adscriben en la misma línea de investigación, constituyen una innovación didáctica y son las investigaciones pioneras en el ámbito de ELE que abarquen toda la complejidad del problema, y pretenden reflexionar sobre la viabilidad y eficacia de la incorporación de la dramatización y la representación teatral en la clase de español, no como una práctica circunstancial, sino como el eje vertebrador del curso de idioma.

6.4. Drama dentro de la metodología AICLE

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), tal como proponía Coyle (2006), abarca una amplia gama de áreas, tareas y niveles; engloba todos los sectores de la educación, desde primaria hasta la formación de los adultos, desde unas pocas horas por semana hasta módulos intensivos que duran varios meses y puede incluir “project work, examination courses, drama, puppets, chemistry practicals and mathematical investigations” (p. 6). Asimismo, Moate (2010) enfatiza que la metodología AICLE proporciona una amplia variedad de las estrategias que pueden apoyar el aprendizaje de idiomas, incluidas: “cognitive strategies, drama-based approaches, and vocabulary building

techniques, cultural, international and cross-curricular projects” (p. 40). AICLE es un enfoque abierto y holístico, permite muchas interpretaciones, la forma de aplicarlo y de usar las diferentes estrategias va a depender y ajustarse a un contexto determinado: al centro donde se imparten las clases, al nivel lingüístico del grupo, a los objetivos del curso, etc. Para promover un aprendizaje más significativo, emblemático, dinámico y efectivo, Hillyard (2015) propone combinar AICLE con la dramatización. “The power of connection” entre estos dos enfoques, según ella, se refiere a “connection between the two disciplines and to the way in which both act as connecting forces for students in language classrooms” (p. 27).

El empleo del drama en la clase de idiomas puede constituir una estrategia que facilite el aprendizaje tanto de la lengua como de los diferentes contenidos, según Mehisto et al. (2008), el drama proporciona un enfoque del aprendizaje multidimensional, “it helps tap into a variety of student learning styles, making it easier for them to visualize and personalize content” (p. 225). Marsh (2012) sugiere que el aprendizaje ha de desarrollarse a través de múltiples modalidades y variantes para satisfacer las necesidades e intereses auditivos, visuales, cinésicas, sociales y emocionales y metacognitivos de los alumnos. Ya, hace años, Way (1967) planteaba que la educación a través del drama debería basarse en los cinco sentidos: tacto, oído, gusto, olfato y vista. La dramatización garantiza la adquisición del conocimiento de manera multimodal, verbal y no verbal, y multisensorial, une todos los sentidos con el movimiento y la imaginación, involucra las emociones y la cognición.

Implementar la metodología AICLE a través de las técnicas dramáticas en la clase de la lengua extranjera (o en otra asignatura curricular) permite conectar cuatro elementos propuestos por Coyle (1999, 2006), es decir, cultura, contenido, cognición y comunicación, en una actividad integradora. Como se verá adelante, el empleo del drama posee múltiples beneficios, de los que, dentro del contexto AICLE, sobresalen: el aprendizaje embebido por la cultura, el desarrollo de las capacidades cognitivas y de las destrezas y estructuras lingüísticas enmarcadas en la competencia comunicativa y mejor retención de los contenidos adquiridos de manera significativa. Según Gałązka (2006) (Figura 1), que ha adaptado el modelo de AICLE de Coyle (1999), el aprendizaje y el uso del lenguaje, el contenido y la cognición están embebidos por la cultura y se integran en el contexto del drama y AICLE.

Drama and CLIL promote problem solving and development of higher level thinking skills. Learning takes place through the immersion in the content. Both allow for the integration of language, subject area knowledge and thinking skills. Drama provides a whole range of content, gives fictional context and guarantees emotional safety (Muszyńska, Urpí y Gałązka, 2017, p. 184).

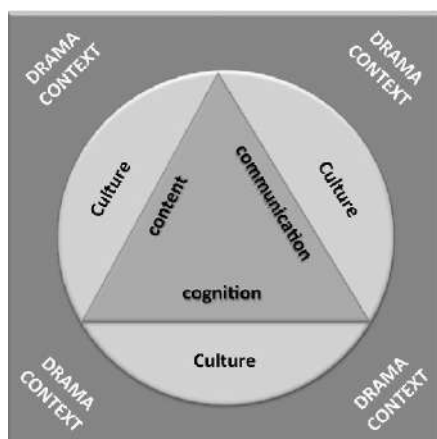


Figura 3. Drama and CLIL framework (Gałązka, 2006; Muszyńska et al., 2017).

El drama y AICLE constituyen dos fuerzas motivadoras en el aprendizaje de la lengua extranjera y son dos enfoques del carácter holístico que involucran plenamente al alumno en el proceso de aprendizaje (Hillyard, 2015). Muszyńska (2012, p. 236) añade que AICLE y el drama comparten también las siguientes características: representan el enfoque centrado en el contexto y el problema; desarrollan las habilidades críticas, analíticas e interpretativas; impulsan la creatividad y aumentan la motivación del aprendiz promoviendo su autonomía; tienen el carácter curricular transversal; desarrollan las destrezas lingüísticas; conceden importancia al *output* comprensible. Ambas perspectivas subrayan el papel central del alumno y el profesor ha de desarrollar la autonomía del aprendiz, fomentar su autoeficacia, promover la participación en el aprendizaje activo, mantener su motivación, asegurar la autenticidad en la comunicación e impulsar a reflexionar sobre el proceso y los resultados. Los profesores deben buscar maneras para conectar la experiencia de la vida real con la vivida en el aula y proporcionar el aprendizaje significativo vinculando los conocimientos que los alumnos ya poseen con las informaciones que van adquiriendo durante las clases. El empleo de las actividades prácticas que, por un lado, están intrínsecamente integradas en la experiencia del drama y, por el otro, se ajustan a las dimensiones de AICLE, llevan a una adquisición más efectiva del lenguaje (Hillyard, 2015).

Una de las estrategias clave en AICLE es la aportación del andamiaje por el profesor o por el compañero más apto. Por el andamiaje se entiende una interacción estructurada cuyo objetivo es ayudar, soportar y guiar al aprendiz durante la realización de la tarea para que, posteriormente, sea capaz de realizarla sin ayuda, de manera autónoma. “Co-constructing meaning with students is a key characteristic of CLIL” (Mehisto et al., 2008, p. 225). En las

actividades dramáticas el andamiaje es una estrategia imprescindible que, tanto el profesor, como otro alumno puede proveer. Los autores que lo han utilizado en sus propuestas didácticas del drama mencionan que puede servir para: comenzar cada sesión con diferentes técnicas para romper el hielo e involucrar al público en la elección de los temas (Motos, 2015); preguntar sobre los puntos principales del tema, repetir las frases más importantes y redirigir la información al resto de clase (Nicolás, 2015); aprovechar los conocimientos previos y guiar el aprendizaje de los participantes a través de las técnicas de modelado (Charalambous y Yerosimou, 2015); etc.

La naturaleza motivadora de ambos planteamientos es, sin lugar a duda, una característica principal a la que aluden los investigadores. Asimismo, para nuestra propuesta constituye el concepto clave, ya que intentamos averiguar si la educación a través del drama produce el cambio cualitativo y cuantitativo en el nivel y en el tipo de la motivación. Para Hillyard (2015) drama es la fuerza motivadora en la clase de idioma debido a su carácter holístico que puede responder a cualquier necesidad de los aprendices, es un método que atrae a todos, sin importar su estilo de aprendizaje, rompe la rutina y recupera la alegría. Estas propiedades se enmarcan en las características de AICLE. Eurydice (2017) enfatiza que este enfoque constituye una fuente de motivación de los aprendices en general y, especialmente, a los que no tienen un buen desempeño en la adquisición de idiomas, ya que aumenta su nivel de autoconfianza y brinda las oportunidades para la comunicación real y significativa. Para estos alumnos que tienen un peor desempeño, no creen en sus posibilidades o se sienten aburridos en las clases tradicionales, la enseñanza, a través de las técnicas dramáticas utilizando la metodología AICLE, permite olvidar sus limitaciones e involucrarse por completo en el proceso creativo. La mala pronunciación o falta de palabra no van a limitar a los alumnos porque el objetivo no es la corrección lingüística, sino la actuación, la expresión de lo que el alumno quiere y no lo que debe decir. Tanto AICLE como drama no se centran en el lenguaje sino en la expresión verbal (pronunciación, entonación, vocabulario, fluidez) y no verbal (lenguaje corporal, gestos, mímica) del contenido.

6.5. El uso de los gestos y el aprendizaje multimodal, evidencia neurocientífica

La mayoría de los estudios neurocientíficos centra su interés en el uso de los gestos en el proceso de enseñanza – aprendizaje y muestra que el uso de los gestos ayuda en la adquisición del vocabulario de la segunda lengua a corto y a largo plazo. Quinn-Allen (1995) comprobó que el uso de los gestos junto con la enseñanza de las expresiones en francés

conduce a un profundo procesamiento, que por su parte mejora el aprendizaje e influye en la retención del material a largo plazo. Kelly, McDevitt y Esch (2009), en dos experimentos llevados a cabo con los estudiantes de japonés, revelaron que los gestos facilitan la adquisición de las nuevas palabras, además, las palabras representadas por los gestos congruentes y acompañadas simultáneamente por las verbalizaciones se aprenden mejor y perduran más en la memoria. En un estudio de Macedonia, Müller y Friederici (2011), los participantes tenían que acompañar las palabras concretas de un corpus artificial, ya sea con gestos ilustrativos o con gestos sin sentido, los resultados fueron significativamente mejores a corto y a largo plazo para las palabras aprendidas con los gestos ilustrativos. Macedonia y Knösche (2011) sugieren que los gestos también respaldan el aprendizaje de las palabras abstractas en el contexto de oraciones, además, estas palabras se usan con mayor frecuencia al crear oraciones nuevas, con lo cual el gesto construye una imagen motora que fundamenta el significado abstracto en el cuerpo del alumno. Mayer, Yildiz, Macedonia y Von Kriegstein (2015) llegaron a las conclusiones de que los gestos autorrealizados mejoran el resultado del aprendizaje en mayor medida que si solo se proporcionan a los estudiantes las imágenes visualizadas. Además, como sugieren los resultados de la neuroimagen funcional, el mejor aprendizaje se puede explicar por la activación de redes sensoriales y motrices, de acuerdo con la teoría de aprendizaje multisensorial. Macedonia y Müller (2016) proporcionan evidencias de que las palabras acompañadas por los gestos se almacenan en la memoria declarativa; por lo tanto el aprendizaje unido a los gestos moviliza ambos sistemas de memoria, declarativa y procedimental y refuerza el efecto.

La evidencia neurocientífica sugiere que las palabras funcionales forman una red en el cerebro que almacena la información semántica y la experiencia relacionada con la adquisición de la palabra (Pulvermüller, 1999). Aprendiendo nuevas palabras acompañadas por los gestos fortalecemos su memorización, sin embargo en las palabras abstractas, como los adverbios, el gesto no tiene un evidente vínculo con el significado semántico. En este caso se pueden utilizar los gestos arbitrarios que asocian las palabras abstractas con su significado semántico, y crean una imagen motora desde cero. De este modo enriquecen la representación original de la palabra con un componente sensomotor no presente antes, contribuyendo a la mejor retención de estas palabras (Macedonia y Kriegstein, 2012). Cooperrider, Gentner y Goldin-Meadow (2016) estudiaron las analogías espaciales que pueden construir los gestos con los dominios no espaciales. Aunque los estudiantes no han sido instruidos para gesticular y la lección ha sido muy abstracta cuando tenían que explicar los conceptos con sus palabras, a menudo hacían gestos espaciales para representar las

relaciones abstractas, además las analogías espaciales frecuentemente manifestadas por el gesto ocurrían sin lenguaje espacial y, en algunos casos, sin ningún lenguaje en absoluto. El estudio resalta que los gestos pueden construir las analogías espaciales para los conceptos abstractos, y se emplean, sobre todo, para subrayar y enfatizar estas analogías.

La investigación de Hauk, Johnsrude y Pulvermüller (2004) respaldó una visión dinámica del significado de las palabras en el cerebro humano. Así, se observó que leer una palabra de acción provoca el mismo patrón de activación cortical que efectuar esta acción, la activación cortical depende del significado de la palabra. Los estudios confirmaron que las palabras abstractas también se basan en las experiencias corporales. Moseley et al. (2012) corroboraron que al leer las palabras abstractas que expresan emociones se activan en el cerebro las redes emocionales; además, detectaron la activación en el sistema motor que participa en los movimientos de los brazos y la cara, responsables por expresar estos sentimientos. La activación de la región motora confirma el vínculo entre los conceptos abstractos y sus interpretaciones corporales que permiten transmitir y comprender las emociones de otros, no como un concepto abstracto, sino como una experiencia corporal. Otro estudio encontró la vinculación entre las palabras de olor leídas (ajo, canela, jazmín) y las sensaciones de olor experimentadas, los resultados de neuroimagen funcional mostraron la activación en las regiones olfativas del cerebro (González et al., 2006).

Estas investigaciones constituyen solo una parte de la existente evidencia empírica, y confirman la estrecha relación que une el cuerpo y la cognición. Los estudios sugieren que hay un fuerte vínculo entre el esfuerzo cognitivo y el uso de los gestos y que el cuerpo de manera espontánea y consistente ayuda a la mente (Macedonia y Repetto, 2017). Los estudios neurocientíficos apoyan el supuesto de que el lenguaje se basa en las conexiones entre las experiencias corporales y los sistemas sensomotores (Barsalou, 1999, 2008; Pulvermüller, 1999). La comprensión de un texto o de un interlocutor es un proceso que consiste en ir construyendo las simulaciones para representar su contenido perceptivo, motor y afectivo, con lo cual está fuertemente relacionado con la experiencia corporal: es corporizado (Barsalou, 2008). El aprendizaje de una segunda lengua para que sea efectivo tiene que producirse a través de las diferentes modalidades sensomotoras simultáneamente, y no, como sostienen las teorías de los estilos de aprendizaje, en forma de las entidades aisladas (Macedonia, 2013).

6.6. Los beneficios del uso del juego dramático en el aula

Lo crucial en la dramatización es el proceso de aprendizaje basado en la interacción, en la que los papeles del alumno y del profesor se fusionan y completan. La comunicación verbal también se fusiona con la comunicación no verbal, así, los gestos, la mímica o el trabajo con la voz son de igual importancia que las palabras pronunciadas. Boquete (2014, p. 268) destaca que el objetivo es desarrollar en los estudiantes la competencia comunicativa y crear un espacio donde llevar a cabo situaciones cercanas a la realidad (en las que recrear aspectos culturales y sociales del ámbito hispano que, de otro modo, sería muy difícil de conseguir) y que permitan al estudiante poder equivocarse sin miedo a hacer el ridículo.

La dramatización permite el progreso en cada una de las competencias y dimensiones anteriormente mencionadas y abarcadas en la competencia comunicativa definidas por el Marco de referencia europeo (2002). Según Nicolás (2011, p. 103), las metas que se procuran son, entre otras, adquisición de vocabulario y estructuras lingüísticas (competencia lingüística y sociolingüística), la mejora de la capacidad comunicativa y la pronunciación (competencia lingüística y sociolingüística), relaciones personales: emocionales, individuales y de grupo (competencia intercultural), improvisación y memorización (competencia sociolingüística y pragmática). Por su parte, Arroyo (2003) propone como objetivo del juego dramático el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, motrices, lingüísticas, sociales, de comunicación y de representación.

Cada profesor diseñando el programa, el taller o introduciendo los elementos del teatro o juego dramático en el aula tiene objetivos diferentes que dependen de las necesidades de sus alumnos y su nivel de español. De modo integral, se pueden definir las características y los objetivos que apoyan el uso de la dramatización en la clase de español como lengua extranjera. Nuestra propuesta abarca el empleo de diversas técnicas de la dramatización y, aunque, no nos fundamentamos en las obras teatrales, nuestro punto de partida constituye otro tipo del texto, el guion cinematográfico³⁸, por tanto, consideramos pertinente presentar

³⁸ No pretendemos entrar en el debate existente si el guion cinematográfico puede considerarse un texto literario o simplemente es una herramienta que sirve para dar instrucciones sobre cómo realizar una película. No obstante, el guion puede ser abordado desde distintas perspectivas, por un lado, puede ser tratado como “un texto que forma parte de un proceso cuyo punto final es la película” y, por el otro, como un texto narrativo, un “texto escrito que informa sobre una trama, personajes, tiempo y otros aspectos del discurso” (Pollarolo, 2011, p. 291). En nuestra propuesta tratamos el guion como un texto en el que basaremos algunas actividades del juego dramático y el que nos servirá como inspiración para la posterior puesta en escena, lo dramatizaremos, es decir, repitiendo tras Motos (1993, p. 80), dotaremos “de estructura dramática a algo que en principio no la tiene”, así el guion adquirirá ciertos rasgos del texto teatral.

los beneficios que puede aportar el uso del juego dramático, del texto teatral y de la escenificación en la clase de lenguas.

6.6.1. Fomenta el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas

El lenguaje, representado por diálogos y monólogos, es fundamental en el juego dramático. La introducción y el trabajo con el texto teatral en la clase de idioma a través de las estrategias adecuadas dentro de un contexto cultural significativo permiten desarrollar la fluidez en el uso de las cuatro destrezas lingüísticas y mejora las capacidades lingüísticas (el habla y la pronunciación, etc.). Según el estudio de Alarte (2015), los alumnos que participaron en la intervención basada en la dramatización indicaron que progresaron en distintos aspectos de comunicación en español, en mayor medida en la comprensión oral, seguida por expresión e interacción oral y escrita.

Como señalan Collie y Slater (1987, p. 6), los textos literarios constituyen una muestra del lenguaje diferente al expuesto en los manuales, por consiguiente, constituyen un material adicional que permite ampliar el vocabulario, conocer nuevas estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conectar ideas. El estudiante de la lengua extranjera entrará en contacto con estas construcciones “en un rico contexto que servirá de modelo para su propia escritura, ampliando y enriqueciendo su habilidad escrita” (Albaladejo, 2007, p. 6). Para Santamaría (2014) el juego teatral puede servir como herramienta creativa en la expresión escrita. Esta autora propone desarrollar la escritura creativa en los estudiantes de una forma alternativa y lúdica, fomentando un ambiente propicio para una participación activa y un aprendizaje significativo.

A nivel de comprensión lectora, Collie y Slater (1987, p. 6), explican que la lectura extensiva desarrolla la concentración y la capacidad de inferir a partir de las claves lingüísticas y deducir el significado del contexto, que ayudará a los estudiantes a enfrentarse a otros tipos de texto. Con la lectura del texto teatral o dramatizado se despierta el interés y la curiosidad del alumno lo que le permite ser más creativo y arriesgado en el momento de hablar. El texto teatral puede servir para fomentar la lectura expresiva:

Se requiere una buena lectura para dar vida a unos textos, aprender a realizar las pausas en los lugares oportunos y adaptar la voz a las entonaciones adecuadas para lograr transmitir las ideas, el sentido y el sentimiento expresado en el texto (Boquete, 2011, p. 197).

García del Toro (2011, p. 145) subraya la necesidad de enseñar al alumno a leer los textos teatrales. El estudiante tiene que saber que el destino de una obra teatral es la puesta en escena, y por consiguiente debe comprender el valor de las acotaciones, su relación directa con la representación y que, durante la lectura, interrumpen la continuidad de la acción. El objetivo es desarrollar la capacidad de la lectura vertical y horizontal³⁹ indispensable para entender este tipo de texto literario.

Respecto a la comprensión auditiva, Arroyo (2003) nos dice que el juego dramático promueve la actitud de escucha ante las expresiones ajenas, respeto por el discurso del otro, atención al interlocutor: mantener la distancia adecuada, mirarle a la cara, observar sus gestos y sus recursos extralingüísticos para captar sus intenciones y sentimientos⁴⁰. También una obra teatral adecuada a las necesidades y gustos de los alumnos despertará el entusiasmo de compartir las ideas, de querer escuchar a su compañero y exponer sus opiniones, lo que es esencial en el aprendizaje de una lengua.

La motivación para hablar constituye una ayuda primordial en desarrollar la expresión oral. Sin ninguna duda la aportación de las técnicas teatrales en el perfeccionamiento de la habilidad oral es significativa. El trabajo con el juego dramático “afianza la expresión oral en el nivel fonético, en el morfosintáctico y en el semántico; la estimula en: vocabulario, pronunciación, fluidez, sintaxis, creatividad y lógica en la construcción de frases y en la invención de pequeños textos”, tal como señala Arroyo (2003, p. 64). Como observa Boquete (2014), existe un gran número de ejercicios y actividades de articulación, respiración, proyección, entonación, calidad de la voz, ritmo y acento que ayudan a los estudiantes a ser más conscientes de su propia voz y a utilizar la lengua de manera más creativa. Trabajando con los textos teatrales (o los que se pueden dramatizar) y los juegos dramáticos aportamos a nuestros alumnos la posibilidad de integrar y practicar las cuatro destrezas en un contexto de lengua natural.

6.6.2. Facilita la adquisición del vocabulario y estructuras lingüísticas

En el apartado 6.4. se ha descrito la investigación neurocientífica existente que corrobora que el uso de los gestos (así que uno de los elementos de la expresión dramática)

³⁹ Durante la primera lectura, la horizontal, el lector tiene que seguir la historia, saber qué pasa y cómo pasa sin emitir juicios ni interpretaciones. Pueden leerse las acotaciones que preceden al texto pero no las que aparecen intercaladas en el diálogo. A continuación, durante la lectura vertical, el lector estará atento a las acotaciones para imaginar los personajes, sus gestos, su entorno. Es el lugar para beneficiarse de la lógica, la razón y el juicio crítico (García del Toro, 2011).

⁴⁰ Estas características están relacionadas con el lenguaje no verbal que también constituye una de las ventajas del trabajo con el texto teatral y el juego dramático que se describirán adelante.

ilustrativos ayuda en la adquisición del vocabulario y en su retención a largo plazo y el uso de los gestos arbitrarios respalda el aprendizaje de las palabras abstractas en el contexto de oraciones y facilita la creación de las oraciones nuevas, se crea una imagen motora que basa el significado abstracto en el cuerpo.

La dramatización puede aplicarse en cada nivel del dominio lingüístico, las actividades y tareas han de apropiarse al carácter del grupo, sus necesidades y sus conocimientos. El profesor debe diseñar las actividades dramáticas que se basan en el vocabulario y las estructuras que los alumnos ya poseen con las que va a anclar las nuevas informaciones. Aunque, el objetivo de las técnicas teatrales no es enseñar el vocabulario y las estructuras lingüísticas de manera explícita (no obstante, la dramatización puede servir como técnica para practicar y asimilar el nuevo léxico y estructuras), es necesario introducir estos elementos, ya que son “un importante medio de expresión y de precisión” (Torres Núñez, 1996, p. 55), tanto para el alumno como para el profesor. Mediante la dramatización se crean vínculos entre las informaciones que el alumno ya posee y las palabras o las estructuras nuevas, estos elementos se ven reforzados por el contexto, se adquieren de manera contextualizada e integrada.

En el teatro, los alumnos sienten la necesidad de estudiar las funciones de la lengua. Así, surgen las presentaciones, las discusiones, las bromas, las persuasiones, el estar de acuerdo, el rechazar algo, dar el pésame y así sucesivamente. La lengua no es estructuras dichas de una forma bien ordenada. Si la estructura la entendemos así, estamos hablando de una comunicación falsa (Torres Núñez, 1996, pp. 57-58).

El drama hace posible y facilita la adquisición del lenguaje coloquial, tan demandado por los alumnos de lengua extranjera. Este tipo de registro está íntimamente relacionado con la cultura y con el lenguaje no verbal, se tiende a vincularlo, sobre todo, con el discurso oral conversacional. No obstante, está presente en textos escritos, auditivos o audiovisuales. Una de las características básicas de la dramatización es proporcionar el contexto real de la comunicación, eso requiere el uso de la lengua de manera espontánea y auténtica. Por tanto, el drama constituye una forma excelente para familiarizar a los alumnos con la conversación coloquial oral, “entendida como una interlocución cooperativa, inmediata y no predeterminada” (Azuar, 2010, p. 38).

Agreda (2015), entre los aspectos gramaticales que se pueden trabajar mediante las representaciones teatrales, enumera: los deícticos (personales, espaciales y temporales), el metalenguaje, los conectivos (las conjunciones coordinantes y subordinantes, los adverbios

sentenciales) y las normas de coherencia (superficial o cohesión, global o macroestructural, pragmática, interna). Asimismo, especifica las principales categorías que se ven facilitadas gracias al empleo de las técnicas de dramatización:

los usos del presente, los marcadores- conectores discursivos de la oralidad, las onomatopeyas, la completa gama de fraseología española, los signos de puntuación dialógicos, el imperativo (estándar y lexicalizado), las perífrasis modales, el sustantivo, la interjección, las oraciones con: aserción, exhortación, deseo, duda y posibilidad, exclamación, interrogación, etc., los coloquialismos, las repeticiones enfáticas, los diminutivos, las muletillas, las locuciones de todo tipo, los grupos lexicalizados, los diferentes deícticos, los modos del español los adverbios de tiempo y lugar, la connotación, los elementos no verbales, las hipérboles, las comparaciones, las anáforas, las elipsis, las frases hechas, etc. (Agreda, 2015, pp. 48-49).

6.6.3. Promueve la educación intercultural

El desarrollo de la competencia intercultural es uno de los objetivos de la enseñanza comunicativa, igualmente, como destaca Marco (MECyD, 2002, p. 104), “el desarrollo de una «personalidad intercultural» que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma”. Por un lado, una obra teatral como un texto literario es un ejemplo ideal que transmite el conocimiento intercultural y, por el otro, el drama mediante el empleo de las técnicas teatrales permite incorporar varias disciplinas, tales como: la música, el arte, la historia, la literatura, el cine, etc.

La competencia intercultural desarrollada a través del teatro y juego dramático abarca varios aspectos:

- Los elementos socioculturales:

El trabajo con el teatro familiariza a los alumnos con todo tipo de cultura (con minúscula y mayúscula). Las grandes obras transmiten conocimientos de historia, costumbres, realidad sociocultural de España e Hispanoamérica de diferentes tiempos. El teatro es el reflejo de la sociedad de cada época, por lo tanto, este género literario, como ningún otro, gracias a la posible representación, divulga de manera natural el lenguaje y los comportamientos característicos de la gente de cada siglo y grupo social. Gutiérrez y Rodríguez (2008) describen el proceso de creación de una obra literaria como un producto complejo, el resultado de una meditación y planificación dilatada en el tiempo. Asimismo atribuyen a un texto multitud de significados, es un transmisor de

opiniones, valoraciones, juicios, críticas y alabanzas sobre la sociedad en la que viven esos personajes o en la que vive/vivía el autor, y, quizás, el lector. Juicios sobre la sociedad que pueden alcanzar a la ética, la religión, la política, el juego, los roles de los sexos, la cultura, el arte, la corrupción, la organización política, la sexualidad, la gula, la familia, el espíritu humano, el patriotismo, la relación entre los seres humanos y otros muchos. Juicios que defienden las ideas existentes sobre esos asuntos, que alaban unos y critican otras, o que pretenden sustituir esas ideas por otras nuevas, es decir, juicios que nos llevan a formular, consciente o inconscientemente, para nosotros mismos o para nuestro exterior, valores (p. 94).

El drama es un medio poderoso de enseñanza y cambio de actitudes hacia diferentes culturas que se transmite en el contexto ficticio, por tanto, seguro, a través de la improvisación y del juego (Muszyńska et al., 2017), “the acquisition of intercultural awareness is brought about by positioning of self and «othernes» in fictional drama context. Drama allows participants to develop on both a personal and a social level and to affirm and challenge values, cultures and identities” (p.183).

- El poder del teatro y de la dramatización consiste en la posibilidad de transmitirnos a otra realidad:

Como manifiesta Albaladejo (2007, p. 6), el texto literario

es capaz por su valor estético y de contenido universal significativo de trascender tiempo y cultura para hablar directamente a un lector de otro país en un período histórico diferente. La literatura ofrece textos perdurables y relevantes que impiden que el acto de lectura pierda valor a los ojos del estudiante.

Esta característica se relaciona con la reflexión anterior. No solo cuando se hace el teatro, sino también cuando se trabaja con él en la clase, se brinda la oportunidad de viajar a otras dimensiones. El juego hace que sus participantes se trasladen a una realidad paralela, eso constituye un factor fuertemente motivador, permite modificar la clase tradicional en un entorno atractivo el cual ofrece a los alumnos la posibilidad de formar parte de la gran aventura.

- Lleva la literatura al aula:

Utilizando una obra teatral o un texto narrativo como instrumento didáctico y fuente de inspiración se permite conocer, no solo una obra literaria, sino también conocer, explicar y transportarnos a su realidad y espacio temporal. Se trabaja con el material auténtico, lo que

constituye un soporte considerable para los textos de los manuales intencionadamente adaptados a los fines educativos. El alumno entra en contacto con el lenguaje natural de los nativos, aprecia la manera real de expresarse (Collie y Slater, 1987). La escenificación de un texto teatral, tal y como señala Boquete (2011, p. 202), permite perfeccionar “las estructuras lingüísticas relacionadas con los diferentes registros de la lengua (formal, coloquial, etc.)” y “profundizar en las diferentes variedades del español con sus respectivas características léxicas, morfológicas, sintácticas y fonéticas”.

- Transmite los valores:

La literatura “es la más perfecta transmisora de valores de todas las artes” y esa es una de sus características más definitorias (Gutiérrez y Rodríguez, 2008, p. 94). Es el arte más universal y más fácilmente comprensible que refleja las necesidades cambiantes del hombre. El lector se involucra emocionalmente siguiendo la historia de las novelas o las obras teatrales, se identifica con un personaje o con las ideas del autor, comparte sus pensamientos y sentimientos o está completamente en desacuerdo con ellos, los rechaza o los juzga críticamente. Por un lado, relaciona con el texto su experiencia personal; por otro, recibe los valores y así reconstruye continuamente sus creencias más profundas. El juego dramático, por su parte, sirve como un recurso mediante el que los modelos de los valores y actitudes se observan, reflexionan y asimilan, para luego ser imitados a través de la actuación. Este proceso, regido por las premisas del aprendizaje experiencial y significativo, permitirá a los alumnos crear las nuevas experiencias e interiorizar los valores y las actitudes como suyos.

Según Fels y McGivern (2002) el éxito en la adquisición de una lengua extranjera requiere la comprensión del contexto, historia, situación económica, política, social y cultural del país cuya lengua se aprende. Introducen un concepto de la indagación performativa (performative inquiry) que se refiere a la posibilidad que brinda la dramatización al proporcionar una entrada momentánea a otros mundos a través del juego y la reflexión encarnados, lo que influye en el desarrollo de la conciencia intercultural, propicia el diálogo y la comprensión. Los hallazgos de la investigación mixta de Bournot-Titres et al. (2007), llevada a cabo en el contexto canadiense de inmersión de la enseñanza del francés, revelaron que los alumnos del grupo que siguió la enseñanza basada en la dramatización mejoraron en cuanto a la comprensión intercultural y sensibilidad hacia la cultura francesa. Gualdron y Castillo (2018) en el estudio cualitativo a largo plazo llevado a cabo en Colombia encontraron que los alumnos que participaron en el taller de teatro en el que interpretaban las obras literarias en inglés, como uno de los beneficios del taller, señalaron la mejora de la competencia intercultural. La enseñanza de inglés en el contexto japonés a través de la

dramatización permitió a los alumnos entender mejor las diferencias culturales en cuanto al lenguaje no verbal, practicar como transmitir lo no verbal a verbal y, por consiguiente, desarrollar sus habilidades comunicativas socioculturales (Donnery, 2009). Dodson (2002) fomentó la comprensión intercultural en los estudiantes de inglés en la universidad mediante la pedagogía orientada al drama que abarcaba: leer y discutir los artículos en inglés sobre teatro, participar en diversas actividades de improvisación, leer las obras de teatro, ver las representaciones de teatro y opinar sobre ellas por escrito.

6.6.4. Posibilita el aprendizaje cooperativo

En la enseñanza comunicativa de idiomas y, sobre todo, en el contexto del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), los conceptos de la cooperación y las dinámicas de grupos juegan el papel fundamental. Los estudiantes tienen que ser conscientes que forman parte de un grupo, que son igualmente importantes en el proceso de creación del ambiente y que de cada uno de ellos depende el éxito final. Los estudiantes no solo aprenden, sino que también tienen que enseñar una parte del material a sus compañeros, lo que facilita el aprendizaje en profundidad. La introducción del juego dramático en la clase impulsa la comunicación real, el alumno tiene que actuar a través de sus propias necesidades, comunicarse, negociar el significado y compartir las ideas con sus compañeros. Se fortalece la confianza en sí mismo, desaparece el miedo de participar en las actividades y expresarse tal como sabe, sin miedo de cometer errores. Dorrego y Ortega (1997, p. 8) indican las siguientes consecuencias positivas de trabajar en grupo:

la monotonía y el aburrimiento habrán desaparecido e incluso habremos fortalecido en el estudiante la confianza en sí mismo al brindarle la sensación real de pertenencia y seguridad consiguiendo de esa forma ahuyentar de la clase de idiomas los fantasmas de la timidez, del desánimo y del abandono.

El aprendizaje cooperativo fomenta la interdependencia y conexión entre estudiantes, desarrolla la conciencia colectiva y aumenta la motivación intrínseca. Desarrolla la identidad social⁴¹, se pasa desde una perspectiva individualista a la colectiva, se toma la conciencia de pertenencia a un grupo. El individuo se transforma y su comportamiento adquiere un carácter colectivo, lo importante es compartir las ideas, los procesos cognitivos y la información y ser consciente de compartirlo.

⁴¹ Se puede consultar Tajfel (1987), Tajfel y Turner (1979, 2002) donde se explica la Teoría de la identidad social, que sienta las bases para explicar la transformación del Yo y del comportamiento desde lo individual a lo colectivo en función del contexto social.

El uso de cualquier lengua es solo cooperativo, se basa en la interacción con otros hablantes, por lo tanto no hay otra forma de adquirirlo que a través de la comunicación con la comunidad. Según Cassany (2004, p. 24) “el aprendizaje cooperativo es un complemento perfecto al denominado enfoque por tareas para el aprendizaje del español, puesto que aporta soluciones prácticas y técnicas a los problemas de interacción que puedan presentar las diferentes actividades de aula”.

Para que la cooperación funcione bien en el aula Johnson y Johnson (1999), citados por Cassany (2004), proponen cinco componentes que cada actividad debería poseer:

1. Interdependencia positiva – es el corazón del aprendizaje cooperativo, el logro individual solo es posible si el grupo funciona bien y alcanza sus objetivos de aprendizaje.
2. Interacción cara a cara constructiva. Los estudiantes se ayudan mutuamente a través de las actividades cognitivas y dinámicas.
3. Responsabilidad individual y grupal. Cada miembro del grupo es responsable por su propio aprendizaje y por el mejor desempeño del grupo
4. Técnicas de comunicación interpersonal, verbales y no verbales. Hay que enseñar a los alumnos no solo las habilidades académicas, sino también, las habilidades sociales e interpersonales como el liderazgo, la toma de decisiones, la construcción de confianza, la comunicación y el manejo de conflictos.
5. Control metacognitivo del grupo. Los estudiantes deben ser conscientes de su proceso de aprendizaje. El grupo evalúa regularmente su forma de trabajar, comparte las ideas para mejorar las conductas y estrategias que conviene mantener y las que es preciso cambiar.

La aplicación de las técnicas dramáticas en el aula resulta estimulante para el alumno y el profesor, todos los participantes se involucran. Las actividades requieren el uso pleno del cuerpo, provocan la alegría y la relación social positiva, lo que influye en el aumento de la autoestima, de la confianza y de la desinhibición y permite avanzar a nivel individual y colectivo. El juego facilita el funcionamiento simultáneo de los elementos cognitivos, afectivos y motrices. Tejerina (2008, p. 292) constata que estas dinámicas lúdicas “sirven para conseguir el conocimiento, la comunicación y, sobre todo, la colaboración en el seno del grupo. En el ensayo que suponen los juegos, los estudiantes aprenden a cooperar”. El trabajo con el juego dramático refuerza la relación entre el profesor y los alumnos, y al mismo tiempo requiere del profesor el cambio de estilo de enseñanza. Motos y Tejedo (2007) enumeran las funciones que ha de desempeñar el animador – profesor, se puede resumir que

ha de: estimular; desarrollar la iniciativa personal; animar a los participantes a expresar sus ideas y sentimientos con absoluta libertad; orientar, no imponer; planificar con el grupo; mantener una relación abierta, atenta, intuitiva y una actitud flexible, divergente, creadora; poseer voluntad de modificación, de experimentación. Los alumnos son los protagonistas a quienes debe guiar, movilizar, comprometer, motivar y animar.

6.6.5. Ayuda a adquirir la capacidad de comunicación no verbal

Entre las actividades comunicativas de la lengua y estrategias el Marco de referencia (MECyD, 2002) destaca la comunicación no verbal, que abarca:

1. Gestos y acciones: señalar, demostración, acciones observables con claridad
2. Las acciones paralingüísticas: lenguaje corporal (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual y corporal, proxemia); uso de sonidos extralingüísticos en el habla; cualidades prosódicas (p.ej.: cualidad de voz, tono, volumen, duración)
3. Características paratextuales.

Comunicarnos con eficacia en un idioma extranjero no significa solo adquirir el sistema lingüístico de la lengua meta, como señala Cestero (1999, p. 9), “hemos de ser, también, competentes comunicativamente, con todo lo que ello comporta: el conocimiento y la utilización de información pragmática, social, situacional y geográfica, así como de los sistemas de comunicación no verbales”.

Cada acto de comunicación, según Poyatos (1994a, 2003), tiene triple actividad verbal – paralingüística – kinésica: “Estos tres enfoques simultáneos ponen de relieve esa realidad tripartita y cómo lo que verbalmente sería inefable puede tantas veces expresarse con la ayuda de signos no verbales” (Poyatos, 2003, p. 74). Esta realidad tripartita del discurso formada por sonidos y silencios, y por movimientos y posiciones estáticas a su vez está desarrollada en las dos dimensiones del espacio (proxémica) y del tiempo (cronémica).

La comunicación no verbal en el aula puede ser considerada, por un lado, desde el punto de vista de la interacción profesor – alumno y, por otro, como parte del contenido de la asignatura que hay que enseñar al alumno de lengua extranjera. Su papel es fundamental, a través de ella se transmite lo que tiene un mayor peso educativo: actitudes, creencias, emociones, sentimientos, expectativas, valores, prejuicios, estados de ánimo (Álvarez, 2012, p. 24). Hablar un idioma extranjero no significa solo poseer la fluidez verbal, tanto los componentes paralingüísticos y kinésicos, como los elementos y actitudes cronémicos y proxémicos son indispensables para introducir la comunicación real y la fluidez intercultural en el aula, tal y como expone Poyatos (2003, p. 74),

esto no ocurre en un vacío semiótico, sino en relación con el comportamiento y actitudes sociales en el marco de su entorno objetual y natural, percibido sensorial e intelectualmente y en estrecha relación con la cultura, el nivel socioeducacional, la personalidad, el temperamento y el estado de ánimo de los interlocutores. Además, palabras, características de la voz y gestos faciales (con los corporales y las posturas) pueden permanecer en la memoria y llegar a suscitar pensamientos y hasta acciones.

Enseñar a través del texto teatral o del juego dramático lleva intrínsecamente asociado enseñar los componentes no verbales. En primer lugar, el texto dramático está repleto de los elementos no verbales, los que Poyatos (1994c) agrupa en: las descripciones paralingüísticas (acotaciones), paralingüístico-kinésicas, transcripciones paralingüísticas (p.ej.: para expresar interrogación, vehemencia y grito, énfasis, pausas de vacilación, de evocación, de escucha, de tensión emocional, de elipsis verbal, de temor); descripciones kinésicas; descripciones de silencios; descripciones de cambios proxémicos en el escenario; los comentarios de dramaturgo omnisciente sobre los sentimientos de sus personajes como calificadores de algunas de esas conductas paralingüísticas y kinésicas⁴². Una pieza teatral transmite la realidad, constituye el mundo de sus personajes donde el lenguaje está ligado con la totalidad física en la que actúan y está compuesta por el sistema de los signos culturales y unos repertorios paralingüísticos, kinésicos, proxémicos, cronémicos (Poyatos 1994c, p. 20). El papel del profesor es de explicar cuidadosamente todos estos elementos no verbales que aparecen en los textos y permiten a los alumnos entender mejor el contexto sociocultural. Es el escritor quien asigna el valor dinámico del paralenguaje y de la kinésica al texto. Este texto literario, según Poyatos (1994c, p. 11), es “una especie de reacción en cadena: el lenguaje, el paralenguaje, la kinésica y todos los demás sistemas de signos comunicativos que componen esa *realidad ficticia*” y aparecen “en una doble dimensión espacial (las conductas y actitudes proxémicas de los personajes) y temporal (las cronémicas)”.

En segundo lugar, el juego dramático y la representación de una obra teatral constituyen unas de las formas más adecuadas para enseñar los elementos kinésicos, proxémicos y cronémicos. El sistema kinésico está compuesto por tres categorías básicas: los gestos o movimientos faciales y corporales, las maneras o formas convencionales de realizar las acciones o movimientos y las posturas o posiciones estáticas comunicativas, resultantes o no de la realización de ciertos movimientos (Poyatos, 1994b). El análisis y la representación

⁴² Para más información y ver los ejemplos se puede consultar a Poyatos (1994c).

de los personajes, sus comportamientos y las situaciones en un contexto real proporcionarán a los estudiantes la posibilidad de reflexionar y aprender de manera mucho más práctica que la simple presentación de estos elementos kinésicos en los manuales.

Los sistemas proxémico y cronémico son los signos no verbales culturales o secundarios, pueden actuar tanto en interacción con los sistemas básicos modificando o reforzando el significado, de forma independiente, comunicando y aportando información social o cultural (Cestero 1999, p. 57). El teatro es un medio adecuado para analizar el uso y la distribución del espacio (el sistema proxémico) y de las distancias que mantienen los hombres en interacción. Cada sociedad tiene diferente noción de la intrusión o violación de la privacidad o del contacto corporal conveniente, sin embargo a través de la representación y la dramatización se puede transmitir este conocimiento a los estudiantes. La cronémica constituye el estudio de distintos tiempos: conceptual, social e interactivo. El texto teatral transmite toda la información sobre el concepto del tiempo que tienen las diferentes culturas (p.ej. puntualidad - impuntualidad, tardanza – prontitud), sobre el momento adecuado para las actividades diarias, sobre la duración de los encuentros sociales. Un extranjero adquiere todos estos conocimientos viviendo en un país e interactuando con los nativos, sin embargo la dramatización puede acercar a un estudiante a la realidad de la lengua estudiada y permite entender ciertos conceptos temporales, sin caer en los estereotipos.

6.6.6. Aumenta la motivación

Uno de los papeles fundamentales del profesor de idiomas es despertar el interés y la motivación de los estudiantes por la asignatura. La reflexión sobre el texto teatral, la representación de una pieza o el empleo del juego dramático rompe la rutina, propone a los estudiantes un contexto distinto de las aulas tradicionales. Estas técnicas permitirán captar y mantener la atención de los alumnos y, por consiguiente, la capacidad de concentración que es uno de los más importantes componentes del proceso de aprendizaje. Cuanto mayor persistencia tenemos y más atención prestamos, trabajamos mejor y somos capaces de adquirir gran cantidad del material de manera más eficaz. Motivación puede entenderse como un impulso o deseo orientado hacia una meta, en nuestro caso las metas pueden ser distintas: participar en un proyecto innovador como es un taller del teatro, aprender un idioma a través de la cultura, conseguir éxito en la representación de una pieza, y al mismo tiempo adquirir los conocimientos adecuados para convertirse en un usuario competente de un idioma extranjero. Según Boquete (2011, p. 205), el uso del juego dramático aumenta la motivación “de modo que favorece el desarrollo de la confianza y de la autoestima del alumno (...) ya

que se trata de una experiencia satisfactoria que proporciona un alto nivel de implicación emocional e intelectual mediante la participación activa”.

Los componentes que hay que tener en cuenta en la relación motivación – educación son: la situación didáctica concreta determinada por el profesor, los alumnos, el aula, las tareas. El papel del profesor es relevante, al favorecer la autonomía del alumno, promoverá en gran parte su motivación del logro⁴³. Esto es, cómo actúe el profesor, cómo interaccione con los alumnos, y cómo desarrolle y lleve a cabo sus enseñanzas determinará en gran medida la autoestima y la motivación del escolar (Sanz et al., 2013). Cada alumno se caracteriza por una historia motivacional y unas características de personalidad propias que influyen en su conducta en el aula, entre varios aspectos que identifican al alumno podemos destacar el diferente grado de la curiosidad y del interés. El trabajo con el texto teatral y el uso de la dramatización son las estrategias didácticas que introducen la novedad, la incongruencia y la complejidad en el aula y, por consiguiente, promueven la curiosidad de los estudiantes. El interés por la asignatura, por entrar en contacto con la cultura del idioma extranjero, por aprender de manera distinta es importante en el desarrollo de las destrezas lingüísticas y de las capacidades cognitivas. Sobre todo es primordial en el desarrollo de la competencia que se refiere al grado de conocimiento y nivel de actuación y confianza que el estudiante tiene en sí mismo, en su capacidad⁴⁴ (Sanz et al., 2013). La propuesta atractiva del curso junto con la curiosidad y el interés de los alumnos impulsa las conductas de exploración y creatividad, así como la adquisición de conocimientos. La introducción de los elementos teatrales y dramatización despertará la curiosidad y el interés estrechamente relacionados con la motivación intrínseca, la cual disminuye a lo largo de la enseñanza primaria y secundaria, pero al mismo tiempo es el mejor predictor del rendimiento académico superior. Los alumnos quieren participar en las actividades dramáticas porque resultan interesantes y satisfactorias, este tipo de motivación se acerca a la motivación más prototípica y autónoma, según la teoría de autodeterminación (Ryan y Deci, 2000b).

El contexto educativo que se entiende por el espacio físico del aula, la relación entre los participantes (alumno – alumno, alumno – profesor) y la forma de llevar a cabo la tarea, son los siguientes factores que determinan el nivel de motivación de un alumno. Como ya hemos dicho, el aprendizaje cooperativo tan adecuado para trabajar con el juego dramático promueve la interacción en la clase e influye en el aumento de la motivación. En lo que se

⁴³ El papel del profesor se ha descrito hablando del aprendizaje cooperativo que constituye uno de los importantes elementos para suscitar la motivación en los alumnos.

⁴⁴ Este punto está relacionado con las capacidades afectivas abarcadas en el apartado de la educación emocional que describiremos a continuación.

refiere a la tarea, el profesor ha de conseguir que el alumno tenga un alto rendimiento y logre las metas relacionadas, tanto con el aprendizaje o con la tarea (que buscan incrementar la propia competencia escolar), como con la autoevaluación o metas de ejecución (buscar la experiencia, ser mejor que los otros, evitar vergüenza, etc.). La tarea, como señala Lorenzo (2006), es un elemento con capacidad suficiente para vertebrar y condicionar el resto de los factores de clase, se define y se estructura por la realización de un producto final – académico o no académico.

La tarea resulta por tanto una unidad de análisis del método y del comportamiento cognitivo en el uso de la lengua meta, por lo que es ineludible objeto de atención en el estudio de la motivación. Así resulta desde el momento en el que existe un gran grado de acuerdo en que la motivación puede desarrollarse a través de una adecuada selección de actividades de aprendizaje (Lorenzo, 2006, p. 64).

La dramatización en la clase de ELE, según los principios de la teoría de Dörnyei (2005), entendida como la experiencia del aprendizaje, puede constituir una poderosa fuerza motivadora que permitirá a los estudiantes reducir la distancia entre el ‘yo real’ (visión actual de uno mismo como aprendiz del idioma) y el ‘yo ideal’ (visión de uno mismo como aprendiz del idioma en futuro, como le gustaría ser). Asimismo, las técnicas dramáticas hacen posible la internalización de los motivos, que anteriormente eran integradores o instrumentales.

Los estudios cuantitativos parecen confirmar que el empleo de la dramatización en el aula fomenta el desarrollo de la motivación. Dicks y Le Blanc (2009) para estudiar la motivación de los estudiantes antes y después de la participación en un proyecto basado en la dramatización adaptaron la batería del cuestionario de Gardner (1985) (Attitude/Motivation Test Battery, AMTB). Encontraron el aumento de la motivación y las actitudes hacia el aprendizaje de francés en los participantes del programa, asimismo, los profesores también manifestaron mayor satisfacción de utilizar este método que impartir las clases tradicionales. Bournot-Trites et al. (2007) también adaptaron el test de Gardner (1985) y preguntaron por: la actitud hacia los miembros de las distintas comunidades francesas; hacia las lenguas extranjeras; hacia el francés; ansiedad en el aula de francés; y ganas de aprender francés. Diferenciaron entre la motivación integradora e instrumental, la motivación integradora abarcaba también la orientación intrínseca. Concluyeron que los alumnos que siguieron la enseñanza basada en la dramatización se caracterizaban por mejor motivación integradora y

por la actitud más positiva para aprender francés que los alumnos del grupo control. No encontraron las diferencias entre grupos en la motivación instrumental.

6.6.7. Mejora las capacidades cognitivas y metacognitivas

En el proceso de aprendizaje uno de los papeles fundamentales al lado de la motivación, y vinculada con ella la autoeficacia, lo tienen la metacognición y los procesos cognitivos complejos, como pensamiento crítico, pensamiento creativo, razonamiento, toma de decisiones y solución de problemas. La motivación puede reforzar la metacognición y las habilidades del pensamiento crítico. Kuhn y Dean (2004) argumentan que la metacognición debería centrarse principalmente en mejorar el pensamiento crítico de los alumnos, especialmente durante la enseñanza secundaria y bachillerato:

critical thinking is that it entails awareness of one's own thinking and reflection on the thinking of self and others as an object of cognition.

Metacognition, a construct that is assuming an increasingly central place in cognitive development research, is defined in similar terms as awareness and management of one's own thought, or "thinking about thinking."

Metacognition originates early in life, when children first become aware of their own and others' minds. But like many other intellectual skills, metacognitive skills typically do not develop to the level we would like (p. 270).

Las habilidades metacognitivas permiten al estudiante supervisar y manejar los recursos para alcanzar eficazmente los objetivos de una tarea de aprendizaje, se dividen en conocimiento metacognitivo y actividad metacognitiva. Durante el proceso expresivo, que es la dramatización, el alumno necesita implicarse, supervisar y reflexionar sobre los propios pensamientos, lo que constituye el conocimiento metacognitivo (Santrock, 2011). Esto incluye todos los conocimientos de una tarea, los objetivos personales y los conocimientos estratégicos. Cuando el alumno controla y adapta sus estrategias de pensamiento y utiliza las formas y técnicas dramáticas tiene lugar la actividad metacognitiva. Es papel del profesor instruir a los estudiantes en manejar estas estrategias, desarrollar su autonomía y ser consciente de su proceso tanto de aprendizaje como del desarrollo personal.

Pensamiento crítico se entiende como un pensamiento reflexivo y productivo en el que la atención reflexiva juega el papel crucial. Trabajar con el teatro y la dramatización permite desarrollar las destrezas necesarias para el pensamiento crítico, como es: "analizar,

deducir, conectar ideas, sintetizar, criticar, crear, evaluar, pensar y reflexionar” (Santrock, 2011, p. 146). Como ya hemos dicho a lo largo de este trabajo, el texto teatral (o algún otro texto dramatizado) trata de los temas de diferente índole, puede suscitar curiosidad, controversia, debate, crítica. La dramatización implica exponer sus ideas, negociar con otros compañeros, sacar conclusiones. Estas actividades requieren la actitud activa y crítica, como señala Hidalgo (2012, p. 19), es el alumno el que manipula el texto, lo lee, lo aprende, lo retoca, discute con sus compañeros sobre el montaje, hace sugerencias al profesor.

La enseñanza de las habilidades metacognitivas y del pensamiento crítico en el contexto del arte dramático es lo que Motos y Tejedo (2007) llaman la alfabetización artística:

Y ello implica ver/leer teatro, expresarse mediante teatro y hablar sobre teatro, es decir adquirir las capacidades mínimas que permitan a la persona llegar a ser un espectador activo y reflexivo – escucha activa y mirada consciente – capaz de valorar y disfrutar de la obra de arte. Se trata de conseguir que jóvenes comprendan y aprecien las obras artísticas desde sus diversas dimensiones como espectadores capacitados, críticos y conscientes. Es decir, alfabetizar en arte dotando a los ciudadanos y ciudadanas de una competencia sónica que les permita entender el arte de la sociedad en que viven (p. 32).

Varios autores mencionan el desarrollo de las habilidades creativas como uno de los resultados del trabajo con la dramatización. El pensamiento creativo es la capacidad de pensar en algo de manera novedosa y original, se caracteriza por el pensamiento divergente, es decir, la búsqueda de varias soluciones para la resolución de un problema. Navarro Lozano (2008, p. 27), propone una definición completa de la creatividad:

La cualidad de una persona que surge de la constelación de rasgos intelectuales, de personalidad y motivacionales, capacitándola para utilizar la metacognición de un modo óptimo; la cualidad de un proceso que comienza con la percepción de la persona sobre la necesidad de dar respuesta a un fallo, hueco, o descompensación en el funcionamiento o conocimiento de algo; la cualidad de un producto que supone una transformación radical respecto de su estado anterior o de lo conocido; así como la cualidad del ambiente o contexto que facilita recursos, presenta modelos o parangones y evita obstáculos, para que la persona utilice aquella metacognición de forma óptima.

Los profesores deben ayudar a los estudiantes a ser más creativos, sin lugar a duda, gracias a los procedimientos didácticos basados en el lenguaje dramático tienen a su alcance

varias estrategias que permiten incitar la creatividad en el aula, que son, entre otros: fomentar el pensamiento creativo (tormenta de ideas), ofrecer el ambiente que estimule la creatividad, no controlar en exceso a los alumnos, fomentar la motivación interna, guiar a los estudiantes para que piensen de manera flexible, fortalecer su autoconfianza, guiarlos para que sean perseverantes y demoren la gratificación, animarlos a asumir riesgos, presentarlos a personas creativas (Santrock, 2011). Como destaca Motos (1993, p. 1), “las técnicas dramáticas por su propia naturaleza favorecen el desarrollo de los aspectos de la creatividad: fluidez, elaboración, expresividad, implicación personal y uso del lenguaje metafórico”. González (2015) afirma que “el proceso grupal que forma parte del arte dramático podría incrementar directamente la creatividad” (p.103). El comportamiento creativo incitan las dinámicas sociales que requieren tomar decisiones, asumir riesgos, improvisar, reaccionar ante las diferentes respuestas de otros participantes. “En pedagogía teatral ser creativo es poner y saltar obstáculos, encerrar en límites para encontrar caminos inexplorados, adentrarse en el laberinto de la tradición teatral” (Picó y Motos, 2006, p. 400).

Uno de los elementos que permite el desarrollo del pensamiento creativo, de la imaginación y de la fantasía es la improvisación. Así la describe Arroyo (2003):

Es un magnífico ejercicio para entrenar las aptitudes y estimular los reflejos, al tiempo que refuerza la autoestima. Pone en marcha nuestras habilidades y desarrolla varias capacidades a la vez. Favorece la soltura, las respuestas y el uso de nuestros recursos personales. Ejercita la agilidad mental, expresiva y corporal. Socialmente estimula la cooperación en cuanto al afianzamiento del grupo, a la adaptación y a la integración en el mismo. Mejora nuestra atención, nuestra concentración y nuestra actitud de escucha (p. 51).

6.6.8. Promueve la educación emocional

La conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, denominada como la inteligencia emocional, es una de las capacidades fundamentales para la adaptación y el desarrollo social. Goleman (1996, p. 89-90) distingue cinco dimensiones que vertebran la inteligencia emocional, tres aluden a la conciencia emocional de uno mismo: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, la capacidad de motivarse a uno mismo; dos se refieren a las competencias sociales: el reconocimiento de las emociones ajenas, el control de las relaciones. Estas dimensiones se interrelacionan y se dan en diferentes proporciones en cada individuo; uno puede manejar bien sus propias emociones, sin embargo, puede tener dificultades de reconocer las emociones de los demás. Nacemos con

la capacidad de sentir y experimentar las emociones, no obstante, la emocionalidad no es determinada biológicamente y a lo largo de la vida se va moldeando por las diferentes situaciones, las experiencias sociales o educativas. La competencia emocional, como cualquier materia en la escuela, se compone de diferentes habilidades que se pueden adquirir durante el proceso de aprendizaje, “al igual que ocurre con la lectura o con las matemáticas, por ejemplo, la vida emocional constituye un ámbito – que incluye un determinado conjunto de habilidades – que puede dominarse con mayor o menor pericia” (Goleman, 1996, p. 78). El desarrollo de la competencia emocional se adquiere a través de la educación emocional, que según Bisquerra (2003) se concibe como

un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p. 27).

González (2015) destaca que la educación emocional se adquiere más a través del entrenamiento y perfeccionamiento que de la instrucción verbal. La imitación de los modelos, de acuerdo con la teoría del aprendizaje social de Bandura, constituye una forma significativa de aprender las conductas, actitudes o emociones.

El juego dramático es un recurso excelente para promover la educación emocional, lo que se ha evidenciado en diferentes trabajos sobre este tema (Cruz, 2008; Cruz, Caballero y Ruiz, 2013; Gałazka, 2011; González, 2015; Navarro, 2005, 2007, entre otros). Navarro (2005, 2007) ha encontrado que una de las aportaciones del drama a la educación es el desarrollo de las habilidades sociales adquiridas gracias a la colaboración, trabajo en grupo, respeto y escucha. Los estudios empíricos, llevados a cabo en la etapa de la educación primaria (Cruz, 2008; Cruz, Caballero y Ruiz, 2013), corroboraron que los efectos de la dramatización en la expresión y reconocimiento de emociones mejoraron significativamente después de la realización de un programa de intervención. González (2015), tras analizar diferentes líneas de investigación sobre la dramatización y la educación emocional, concluye que las actividades teatrales desarrollan cada aspecto de la inteligencia emocional, p.ej.: la empatía, ya que la interpretación de los roles requiere ponerse en la piel de los demás, “la empatía activa puede manifestarse desarrollando la autoconcienciación, las habilidades de sensibilización social y la tendencia hacia otros tipos de motivación más intrínsecos” (p. 107); las habilidades sociales como la cooperación, capacidad de escucha y autocontrol, ya

que las técnicas dramáticas “demandan la colaboración, y ponen a los participantes en situación de tomar conciencia colectiva del trabajo” (p.109).

El juego dramático requiere que los alumnos se enfrenten a los problemas o a las situaciones difíciles que, no solo tienen que vivir emocionalmente, sino también solucionar de manera individual; estas experiencias constituirán una excelente práctica de la toma de decisiones y del desarrollo de la inteligencia emocional (Gałązka, 2011). Durante la actuación se crea el contexto ficticio, por tanto, seguro, lo que permite experimentar libremente con las emociones reales y observar directamente los comportamientos y emociones propios y de los demás. Las técnicas teatrales posibilitan evaluar estos comportamientos, reflexionar sobre la fuente de dicha conducta, sobre sus aspectos positivos y negativos o sobre sus consecuencias. La retroalimentación que se recibe durante el juego dramático posibilita contemplar y modificar la imagen de sí mismo, adquirir la capacidad de entender a otros y cooperar con ellos para lograr un objetivo común (Gałązka, 2011). Cuando los alumnos representan los papeles que no corresponden con sus principios o valores, o no están de acuerdo con los modelos de comportamiento que observan, entran en el conflicto. Este conflicto constituye el motor del drama, el participante simultáneamente ha de enfrentarse a la situación, improvisar las soluciones, observar las emociones de otros, controlar las suyas y adecuarlas a las exigencias del entorno.

Al trabajar con el texto teatral el lector se involucra emocionalmente a la lectura, se identifica con un personaje, comparte sus pensamientos y sentimientos o está completamente en desacuerdo con ellos, conecta con el texto su experiencia personal. El componente afectivo es bastante fuerte. En lo que se refiere a las técnicas dramáticas permiten descubrir, comprobar y poner en práctica sus propias posibilidades, lo que favorecerá el desarrollo de la autoestima. Tener un nivel adecuado de autoestima significa conseguir los objetivos que son relevantes y tienen un significado personal y poseer las habilidades para poder lograrlos manteniendo a la vez una actitud positiva hacia uno mismo. El control de su proceso de aprendizaje, las metas desafiantes y la seguridad de ser capaz alcanzarlas estimularán la autoestima y la confianza de los estudiantes. La interacción con los compañeros ayuda a desarrollar las habilidades sociales, a estimular la expresión de sus emociones, a disminuir el miedo a cometer errores y a ser juzgado. Se crea el ambiente de confianza, sinceridad y cordialidad que permite a los estudiantes atreverse a hablar en público, vencer sus miedos y superar inhibiciones.

6.7. Cómo unir el cuerpo y la mente en la clase de ELE

El aprendizaje de cualquier materia es más eficaz cuando en la adquisición de los nuevos conocimientos el cuerpo apoya a la mente. El aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) a través de las técnicas teatrales es un método que involucra el cuerpo, las emociones, la acción y, por supuesto, los procesos cognitivos, con lo cual el cuerpo a través de los gestos refuerza los contenidos lingüísticos. Amplia evidencia empírica confirma que la adquisición de cualquier materia es más profunda cuando está acompañada por las experiencias personales de la percepción y acción. Basándonos en la teoría de la cognición corporizada (o encarnada, *embodiment*) pretendemos mostrar que el uso de las técnicas teatrales debería ser una herramienta habitual de la enseñanza de segundas lenguas.

La encarnación se entiende como la manera de construir el conocimiento a través de la participación directa en la experiencia corporal (Piazzoli, 2018). El efectivo aprendizaje del idioma extranjero es una experiencia corporizada basada en la premisa, sostenida por la educación emocional, de que se aprende lo que se ama, en lo que se involucra emocionalmente (Mora, 2013; Immordino-Yang, 2015).

Embodiment is- in the sense that teaching and learning, whether we choose to acknowledge it or not, is an embodied activity, with teachers and students bringing their bodies into a mutual space, interacting and responding to each other in various ways, determined by the pedagogical approach (Piazzoli, 2018, p. 322).

La educación emocional se relaciona con el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) que entiende la construcción de conocimientos como el proceso cíclico que se produce a través de la transformación de experiencia. El aprendizaje basado en la metodología del aprendizaje experiencial es la práctica corporizada en la que se pueden fundamentar las clases de lengua extranjera que emplean la dramatización,

las metodologías experienciales nos brindan un soporte apropiado para transformar a los espectadores (aprendices) en actores. Enseñar y aprender a través del movimiento, la acción, el intercambio de roles, mediante la observación y actuación directa con el objeto de conocimiento. No se trata sólo de “aprender haciendo” como postula la pedagogía pragmatista de John Dewey o la propuesta neodeweyniana formulada por Itin (1999), o de “aprender a partir de la experiencia reflexiva” como proponen Schön (1983), Kolb (1984) o Raelin (2000), sino de “aprender actuando” como se formulan en la propuestas estético-expresivas inspiradas en las pedagogías experienciales y

creativas de corte humanista inspiradas en Lewin, Rogers, y Sternberg (Navarro, Núñez y Romero, 2013, p. 664).

Los beneficios del uso y aprovechamiento de las técnicas teatrales en la enseñanza de ELE son múltiples. Es una herramienta excelente que, por un lado, desarrolla tanto la expresión y comunicación, como la creatividad, la imaginación y la cooperación y, por el otro, acerca la realidad sociocultural de la lengua meta. Como señalan Navarro et al. (2013), Consecuencia inmediata de la aplicación de esta metodología en el aula es que el estudiante pasa a ser protagonista de su aprendizaje, se convierte en actor de todo lo que acontece en el aula y no en un espectador pasivo (p. 669).

Además, las numerosas investigaciones neurocientíficas han confirmado que el empleo de algunas de las técnicas dramáticas permite relacionar el cuerpo con la mente en el momento de la construcción de los nuevos significados y así facilitar el aprendizaje y el recuerdo. Macedonia y Repetto (2017) subrayan que el cuerpo debe participar activamente en el proceso de aprendizaje, sin embargo, las clases tradicionales todavía, en gran mayoría, se basan en la codificación audiovisual del lenguaje, es decir, en un método alejado de un aprendizaje natural del idioma nativo (Macedonia, 2013).

Los seres humanos poseen la habilidad relevante de tomar la perspectiva de otros, p.ej., al ver la película o la obra teatral nos identificamos con los actores, podemos sentir sus alegrías, esperanzas, tristezas; al ver un deportista podemos seguir sus movimientos, podemos identificarnos con su postura o posición, seguir su actividad hasta que realice la acción. “Al igual que seguimos los movimientos de bailarines, actores y atletas, también podemos seguir los pensamientos y emociones expresados por otros a través del lenguaje” (MacWhinney, 2008, p. 365). Actuando o jugando los alumnos están embebidos en la situación concreta, el constante proceso de la toma de perspectiva de otros y el cambio de perspectiva es fundamental para la comunicación, la construcción del lenguaje y de la conciencia sociocultural se realiza a través de integrar la información de los diversos dominios de la experiencia directa⁴⁵: espacio, tiempo, planes, causalidad, evaluación, empatía y actos mentales (MacWhinney, 2008). Construyendo la cognición los aprendices reúnen e incorporan la información sensomotora (Weisberg y Newcombe, 2017), la percepción está involucrada con la acción, es decir, el cuerpo está actuando para percibir. Entramos en contacto con el mundo a través de nuestro cuerpo, el lenguaje es una habilidad cognitiva arraigada en el cuerpo, por la misma razón el aprendizaje de una segunda lengua se ve

⁴⁵ Estos planteamientos pueden verse como una evolución del enfoque del constructivismo social de Vygotsky.

facilitado por el uso de los gestos (Macedonia 2013). Macedonia (2014, p. 4) exclama “However, after decades of symbolism, it is the body’s turn in L2 vocabulary learning!”, y añadimos que, no solo en el aprendizaje del vocabulario se puede usar el cuerpo, sino en el aprendizaje de cualquier aspecto de la lengua.

En este capítulo hemos intentado integrar el marco teórico desarrollado en nuestro trabajo. Los diversos estudios nos han servido como la evidencia teórica de que la aplicación de la metodología basada en la dramatización en la clase de ELE fomenta el aprendizaje significativo, experiencial, promueve la educación emocional, es la fuente considerable de la motivación, su efectividad está confirmada por los estudios neurocientíficos, y se puede desarrollar dentro del contexto AICLE.

7. Contexto de la investigación

La investigación se ha desarrollado en la Universidad Maria Curie-Skłodowska de Lublin, Polonia. Por tanto, para situarnos en el contexto del presente trabajo consideramos oportuno, en primer lugar, mencionar las investigaciones precedentes relacionadas con los estudios sobre ELE desarrollados en el contexto polaco. En segundo lugar, acercar la condición de la enseñanza de lenguas extranjeras en Polonia, poniendo énfasis en la enseñanza de español en contexto polaco. En tercero, presentar el contexto institucional donde tiene lugar la intervención y, por último, conocer las características del grupo de los estudiantes del primer curso del que se formaron dos grupos, experimental y control.

7.1. Los estudios sobre ELE a los alumnos polacos: investigaciones precedentes

Los datos que presentamos en uno de los apartados siguientes reflejan el creciente interés por el aprendizaje de español en Polonia, asimismo, cada vez más, los investigadores centran su atención en la búsqueda de soluciones capaces de promover el aprendizaje de español en el contexto polaco. No obstante, todavía no han aparecido muchos estudios del ámbito de glotodidáctica de español que analizasen de manera compleja y sistemática los fenómenos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de español en Polonia. En lo que se refiere a las tesis doctorales, destacan las investigaciones relacionadas con el análisis de errores de los alumnos polacos (Fernández, 2006; Zimny 2017), el análisis de las variables psicolingüísticas de los estudiantes polacos de español L3 (Testa, 2019), el análisis y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de historia de las Secciones Bilingües de español en Polonia (Fraile, 2015), la enseñanza del español coloquial conversacional a través del material cinematográfico (Azuar, 2010) y la enseñanza de los contenidos literarios y lingüísticos basada en las canciones (Cristóbal, 2016).

Fernández (2006) analiza y describe los errores interlingüísticos (léxicos, morfosintácticos y gráficos) en el lenguaje escrito con el fin de ayudar a los docentes preparar los materiales específicos y facilitar a los alumnos polacos el aprendizaje de español. En la investigación participaron los alumnos universitarios de tres cursos del primer ciclo de Filología Hispánica. El autor especificó los tipos de errores y la frecuencia de su aparición, dividió los errores entre transitorios y permanentes, así como propuso las estrategias que pudieron haber originado dichos errores. Entre los errores más frecuentes que comenten los aprendices polacos encontró: uso innecesario u omisión de los artículos, solo desaparecen los errores que pueden ser aprendidos de forma sistemática, el resto tiende a fosilizarse; uso

incorrecto de las formas verbales, como el uso incorrecto de los tiempos pasados que van desapareciendo a medida que avanzan los cursos; uso inadecuado de las preposiciones “de”, “en”, “a”, “con”, “para”, “por”; errores gráficos relacionados con la puntuación (ausencia y uso innecesario de comas, uso inadecuado de raya), las tildes (omisión y uso incorrecto) y la confusión de fonemas; etc.

Zimny (2017) centró su investigación en los errores que los aprendices polacos cometen con más frecuencia, es decir, analiza los errores en el uso del artículo español considerando que “la carencia del artículo en la lengua polaca es uno de los mayores problemas a los que un alumno polaco se enfrenta a la hora de aprender español” (p. 1). Como justifica la autora, la razón de escoger este elemento gramatical como tema del estudio no solo reside en la dificultad que presenta para los alumnos de ELE, sino también en el hecho de que no exista una gran variedad de trabajos contrastivos entre el polaco y el español sobre esta categoría gramatical que abarquen toda su complejidad (Zimny, 2017, p. 2).

Asimismo, muchas veces, es un tema olvidado o tratado de manera superficial en las clases de ELE. La muestra del estudio la constituyeron los alumnos polacos pertenecientes a cuatro centros educativos diferentes que variaban en función de la edad, el número de horas de ELE cursadas y el nivel del dominio lingüístico. La recogida de datos tuvo lugar en una escuela de enseñanza secundaria básica (*gimnazjum*) con sección bilingüe, dos escuelas de la enseñanza secundaria superior (*liceum*), y una universidad (los alumnos de Filología Hispánica). A los alumnos se administraron dos pruebas distintas, la producción escrita inconsciente (redacción libre) y la comprensión escrita consciente (completar el test con los artículos). De la prueba consciente se desprenden los siguientes resultados: en el nivel A1/A2 el uso clasificador y los usos evaluativos o enfáticos del artículo son los más problemáticos; en el nivel B1/B2 los aprendientes cometen más errores en el uso de expresión de instrumento y modo, y en la introducción de entidades nuevas; en el nivel C1/C2 más errores se detectan en los contextos de introducción de entidades nuevas y del uso clasificador. En cuanto al tipo de error más frecuente detectado en esta prueba, la investigación encontró que en el nivel A1/A2 fue el error por adición y por omisión del artículo; en el nivel B1/B2 – por adición; en el nivel C1/C2 no existieron grandes diferencias entre los errores de adición, de falsa elección o de omisión. En la tarea de expresión escrita inconsciente el error más frecuente fue el de omisión del artículo seguido por el de adición.

En otra investigación reciente, Testa (2019) analiza el contexto psicolingüístico de los estudiantes polacos de español como tercera lengua (L3) y examina el efecto de las variables

individuales en la producción de errores de estos alumnos. La tesis recién mencionada de Fernández (2006) constituye el punto de partida para el análisis de los errores que efectúa Testa (2019) en su estudio. La muestra está compuesta de los alumnos universitarios de nivel B1 y B2 para los que el polaco es la L1, el inglés L2 y el español L3. El análisis estadístico de los errores provenientes de las redacciones y el análisis de las variables socio y psicolingüísticas sirven para mostrar cuáles de las variables se relacionan de manera positiva y cuáles de manera negativa con los errores cometidos por los aprendices polacos de español L3. Algunos de los resultados encontrados son los siguientes, por un lado, existe el efecto positivo en la percepción de español como idioma más prestigioso, en el caso de los errores por uso de verbos incorrectos y en la percepción de la L2 como más útil en los errores vinculados al uso del sustantivo; por el otro, el efecto negativo se manifiesta en la percepción del español como idioma más prestigioso en cuanto a los errores por omisión de artículo o la percepción de la L2 como más útil en los errores por uso de preposición incorrecta en el nivel B2.

Las investigaciones de Fraile (2015) y Cristóbal (2016) se desarrollaron en el contexto de las Secciones Bilingües de español en Polonia. Fraile (2015) analizó el programa de la asignatura ‘Historia de España’, su funcionamiento y la valoración por parte de los alumnos y docentes que imparten esta materia en cuanto “al nivel de la consecución de objetivos, los contenidos de enseñanza, la metodología que se viene aplicando en las aulas, los recursos que se emplean y el sistema de evaluación” (p. 4). Cristóbal (2016), a su vez, propuso el proyecto de innovación para enseñar la literatura para los alumnos de un nivel entre B1 y B2+. Partiendo de los gustos musicales de los alumnos diseñó e introdujo el programa de la educación literaria basada en canciones. Conectando las canciones con las obras clásicas y literatura en general pretendió

superar el enfoque historicista y textual de la enseñanza convencional de la literatura, fosilizada en la lectura de textos literarios clásicos, que el alumno percibe de forma desconectada cultural, social y emocionalmente, lo que provoca muchas veces aburrimiento, ansiedad, incomprensión y el alejamiento de los alumnos hacia la literatura (p. 32).

Los resultados manifestaron que el uso de las canciones en la enseñanza de literatura mejoró la competencia literaria de los alumnos, asimismo, los participantes del programa vieron reducido su desinterés y aumentada la motivación intrínseca hacia la asignatura. Como señala el autor, esta propuesta didáctica posee un gran potencial para aplicarla y adaptarla a cualquier contexto de enseñanza, a distintos niveles educativos y a la enseñanza de la

literatura tanto de primera como de segunda lengua. Fomenta la educación en valores, la comprensión de “la sociedad, la historia y la cultura como es la literatura; de forma que se enmarca en una nueva corriente de escuela creativa preocupada por acercar la escuela al mundo interior de los alumnos” (Cristóbal, 2016, p. 34).

El último trabajo realizado en el contexto polaco al que nos referenciamos es la investigación de Azuar (2010). La autora observó que los aprendices de nivel intermedio de español entran en una crisis cuyas causas residen en el miedo de cometer errores y en la falta de temas relevantes sobre los que discutir que, por consiguiente, les lleva a evitar la participación activa en las clases y al descenso de nivel de satisfacción y motivación. Tras analizar las carencias y las necesidades de los alumnos polacos, propuso un programa de intervención didáctica que permitiría solventar la crisis, aumentar las interacciones entre los alumnos y elevar su nivel de satisfacción. Desarrolló e introdujo el programa basado en el cine como herramienta didáctica para la adquisición del español coloquial conversacional. La muestra se compuso de dos grupos, el primero lo formaron los estudiantes de la sección bilingüe del instituto de un nivel de dominio B2 de español; el segundo lo constituyeron los profesores del mismo instituto que poseían el nivel B1 de español. Los resultados confirmaron un incremento “del nivel de participación oral en el aula, una adquisición de las destrezas auditivas, orales y de las estrategias de la conversación coloquial, así como un aumento del nivel de satisfacción en los aprendientes de ambos grupos de trabajo”. Asimismo, se observó el desarrollo del “aprendizaje integrado, autónomo, intercultural, afectivo, motivador y crítico visual” (Azuar, 2010, p. 267).

7.2. La enseñanza de las lenguas extranjeras en Polonia

La enseñanza de las lenguas extranjeras en Polonia tiene una larga tradición y en las últimas dos décadas está apoyada por la política actual de Europa y las regulaciones del sistema educativo nacional. Desde el año 2002 en Europa existe la tendencia de alargar el tiempo de estudios de las lenguas lo que se traduce en la introducción de, por lo menos, dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana (Eurydice, 2017). De este modo, en los países europeos, la introducción de la primera lengua extranjera tiene lugar a los 6-9 años, es decir, coincide con el inicio de la enseñanza obligatoria, asimismo, la segunda lengua se introduce posteriormente; sin embargo, las regulaciones para esta lengua no son tan precisas como para la primera. El inglés funciona como lengua franca y se ha convertido en la primera lengua extranjera aplicada en la enseñanza temprana, la segunda lengua más popular, en la mayoría de los países europeos, es el alemán y la tercera, el francés.

En Polonia durante los últimos veinte años se han implementado una serie de reformas concernientes a la edad y al momento de inicio y a la duración de la enseñanza obligatoria de las lenguas. A partir del año 1999 empezaron a impulsarse las resoluciones que marcaron el camino actual del desarrollo del sistema de la formación general de los polacos, que abarcó también la enseñanza de las lenguas extranjeras. Las resoluciones del año 2008 supusieron el cambio significativo en la enseñanza de idiomas y, por primera vez, la edad del inicio de aprendizaje de un idioma extranjero se redujo de 10 a 7 años. Lo que, sin lugar a duda, es la consecuencia del ingreso de Polonia a la Unión Europea (el 1 de mayo de 2004) y, por consiguiente, la adopción de la orientación proeuropea del desarrollo del país y la realización de los objetivos establecidos por Consejo Europeo de Lisboa en 2000, en cuanto a la introducción de dos lenguas extranjeras, a parte de la materna, e inicio de la enseñanza de las lenguas en una edad más temprana (Jaroszevska, 2013). Luego, en 2014, se implementó la obligatoriedad de la enseñanza de primera lengua extranjera en la educación preescolar. En cuanto a la enseñanza de la segunda lengua extranjera, antes del 2008, era una asignatura obligatoria a partir de la educación secundaria superior (los alumnos de las edades entre 16 y 19 años), con la resolución del 2008, se volvió obligatoria para los alumnos de la educación secundaria básica (a partir de 13 años). Asimismo, como informa Eurydice (2017, p. 6), en Polonia, en los últimos años se han introducido los cambios sustanciales referidos a la organización y la enseñanza de las lenguas extranjeras como: libre elección entre las lengua extranjera (entre inglés, alemán, ruso, francés, español e italiano); continuidad del aprendizaje de la primera lengua; cierta flexibilidad de las escuelas para asignar el tiempo de instrucción de lenguas extranjeras; libre elección de los métodos de enseñanza; estandarización y definición de los resultados de aprendizaje; posibilidades para aprender idiomas extranjeros como oferta extraescolar; empleo de la metodología AICLE.

En enero 2017 entró en vigor nueva Ley de Educación que reorganizó el sistema educativo polaco, entre otros, los cambios conciernen a la modificación de los niveles educativos, la educación primaria es obligatoria, comprende ocho cursos, se inicia a la edad de 7 años y continua hasta los 15 años. La educación secundaria no es obligatoria y empieza a los 15 años, se divide en las escuelas de: educación profesional (technikum) de 5 años de duración; de formación profesional de primer ciclo (szkoła branżowa) de 3 años (después los alumnos pueden acceder a la escuela de formación profesional de segundo ciclo de 2 años); y

de educación secundaria general (liceum) de cuatro años⁴⁶. Cada tipo de escuela secundaria (excepto de formación profesional de primer ciclo) permite el acceso a la educación superior; sin embargo, para acceder a la universidad es imprescindible examinarse en una prueba final de evaluación de los conocimientos (matura). Esta prueba abarca las materias obligatorias: lengua polaca (examen escrito y oral), matemáticas y lengua extranjera (examen escrito y oral) que han de realizarse a nivel básico (se puede optar por hacer una prueba también a nivel ampliado) y, por lo menos, una asignatura de libre elección que ha de realizarse a nivel ampliado. Para superar cada una de las pruebas se necesita obtener, como mínimo, 30 por ciento de la puntuación máxima. Una vez aprobados todos los exámenes de matura, los alumnos pueden solicitar el acceso a alguna de las titulaciones universitarias que, de manera autónoma, establecen las materias y la puntuación de acceso exigidas.

La introducción de la nueva Ley de 14 de diciembre de 2016 de Educación Escolar no trajo los cambios en cuanto a la edad del inicio del aprendizaje de lenguas extranjeras; así, en lo que se refiere a la primera lengua extranjera, los alumnos de la primera etapa de la educación, es decir del primero a tercer curso de la escuela primaria, han de lograr el nivel A1 del dominio lingüístico; de la segunda etapa, del cuarto a octavo curso, han de alcanzar el nivel A2+ (los alumnos de las secciones bilingües – A2+ / B1); de la tercera etapa, durante la escuela secundaria, si se imparte a nivel básico, han de alcanzar el nivel B1+, si a nivel avanzado – B2+, si en las secciones bilingües – C1. Por lo que corresponde a la enseñanza de la segunda lengua extranjera, empieza a partir del séptimo curso de la educación primaria y durante dos años los alumnos han de obtener el nivel A1. Si se continúa la enseñanza de esta lengua en la escuela secundaria, los alumnos durante cuatro años siguientes del aprendizaje, tienen que lograr el nivel B1+, en cambio, si empiezan el aprendizaje de una nueva lengua extranjera, se exige que alcancen el nivel A2+ al terminar la escuela.

La formación superior se puede realizar en diferentes módulos dependiendo del perfil concreto de los estudios, la mayoría de las carreras se divide en dos ciclos, primero de 3 años de duración, permite obtener el grado (licencjat) y segundo, de 2 años, permite obtener el máster (magister). En algunas carreras universitarias no existe tal división, p.ej. derecho o psicología, y después de cinco años de estudios se recibe el título de máster. Las escuelas técnicas además ofrecen el título de ingeniero. Las regulaciones de la enseñanza de idiomas en las carreras no filológicas establecen que todos los alumnos universitarios han de alcanzar

⁴⁶ Antes de la introducción de la nueva Ley de Educación Escolar la enseñanza obligatoria constaba de seis cursos de primaria y tres de educación secundaria básica (gimnazjum), posteriormente los alumnos podían acceder a la educación secundaria superior (liceum) u otras escuelas profesionales.

un nivel B2 (después de los estudios del primer ciclo) o B2+ (después de cinco años de estudios) en una lengua extranjera. El intercambio entre las universidades europeas facilitan los programas como Erasmus que se encuentra en la oferta de la mayoría de las universidades, además, muchas universidades proponen otros programas de movilidad internacional propios para el establecimiento concreto.

7.3. La enseñanza de español en Polonia

El interés por el aprendizaje de idiomas en Polonia crece de forma permanente, para hacer frente a las exigencias de la sociedad cada vez más competitiva y multicultural surgen las acciones políticas cuyo objetivo es desarrollar la competencia comunicativa en, por lo menos, dos idiomas extranjeros, tales como el inicio temprano del aprendizaje de lenguas, la creciente oferta de las lenguas optativas (se realiza fuera del programa curricular, durante las horas de libre disposición de director) o el desarrollo de la educación bilingüe.

El español tiene una posición bien establecida en el sistema educativo polaco, desde hace diez años experimenta un continuo crecimiento⁴⁷, por primera vez en el curso 2017/2018, el número de los alumnos de español superó el número de alumnos de francés y pasó de la quinta a la cuarta lengua extranjera enseñada al mayor número de alumnos en la educación preuniversitaria. En cada nivel educativo las lenguas con el mayor número de alumnos son el inglés (enseñado, en la mayoría de los casos, como primera lengua extranjera) y el alemán, les siguen el ruso y el español, sin embargo, si el español mantiene la actual tendencia del crecimiento puede superar al ruso que, en los últimos cinco cursos, notó el descenso del 21 por ciento y el español aumentó un 86 por ciento. En el siguiente gráfico (figura 4) se presenta la distribución de las principales lenguas extranjeras que aprenden los alumnos en la etapa preuniversitaria, se tomaron en cuenta tanto las lenguas enseñadas de manera obligatoria como optativa durante el curso 2018/2019.

⁴⁷ Todas las informaciones se han recopilado a base de los datos provenientes de la página del Centro Informático de la Educación adscrito al Ministerio de Educación Nacional (<https://cie.men.gov.pl>).

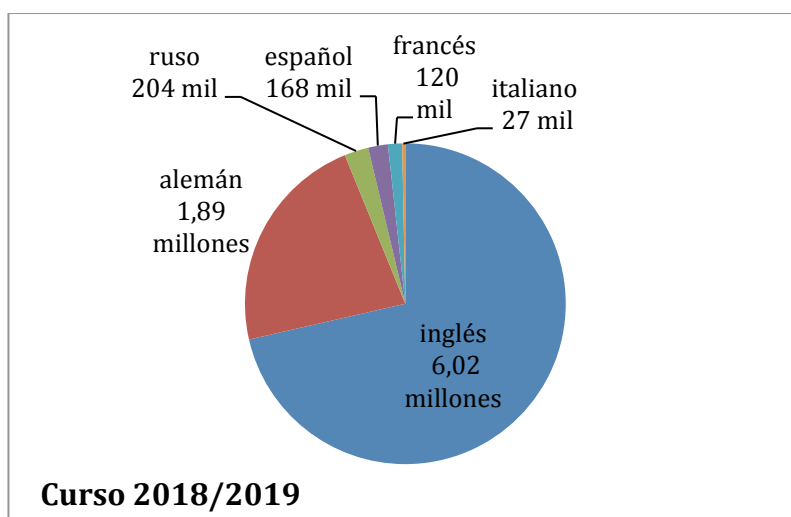


Figura 4. Principales lenguas extranjeras impartidas en Polonia en la educación preuniversitaria. El número de alumnos que aprende una lengua.

En las figuras 2 y 3 podemos observar la creciente expansión que experimenta el español en la educación reglada obligatoria⁴⁸ (figura 5) y no obligatoria (solo presentamos las escuelas secundarias superiores generales, liceum) (figura 6), en los últimos cinco cursos.

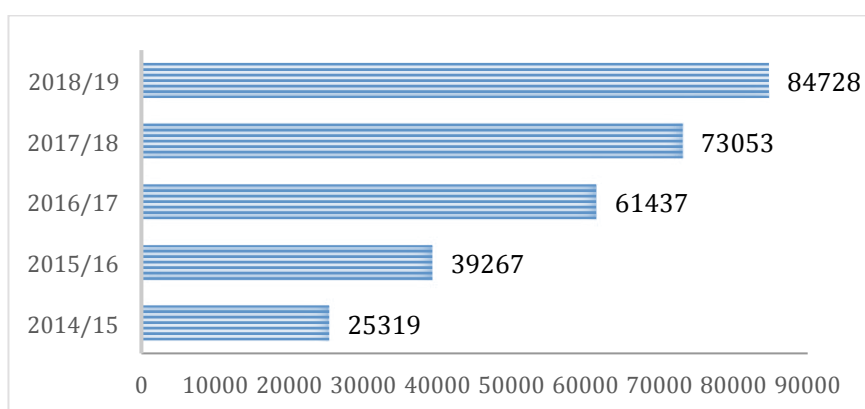


Figura 5. Evolución del número de los alumnos de español de la enseñanza obligatoria desde el curso 2014/2015 hasta el 2018/2019. Fuente: System Informacji Oświatowej – Centrum Informatyczne Edukacji.

En la enseñanza obligatoria, que abarca ocho cursos de la escuela primaria (o, todavía, seis cursos de primaria y tres de escuela secundaria básica), se aprecia el aumento progresivo de

⁴⁸ La educación obligatoria todavía abarca la escuela primaria y la escuela secundaria básica. Según la Ley de 14 de diciembre de 2016 de Educación Escolar las escuelas secundarias básicas (gimnazjum) están en la progresiva desaparición y dejarán de existir a partir del 1 de septiembre de 2019.

español, de tal manera, que en los últimos cinco años el número de los estudiantes se ha triplicado.

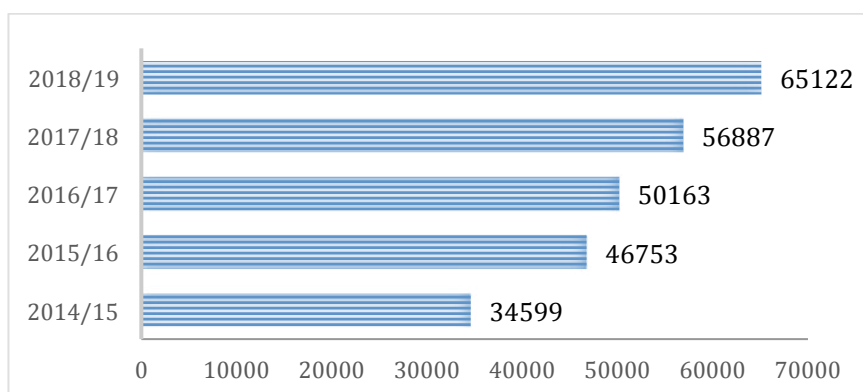


Figura 6. Evolución del número de los alumnos de español de la enseñanza secundaria general (liceum) desde el curso 2014/2015 hasta el 2018/2019. Fuente: System Informacji Oświatowej – Centrum Informatyczne Edukacji.

En las escuelas secundarias generales, en los últimos cinco años, aumentó casi al doble el número de los estudiantes de español. Cabe mencionar que, según los datos de Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, en cincuenta y cuatro centros educativos existen las secciones bilingües⁴⁹ de español que atienden a casi tres mil estudiantes. Aparte de la enseñanza reglada, destaca el labor del Instituto Cervantes como un medio de la difusión de la lengua y cultura hispana, los cursos de español se imparten también en numerosas academias de lenguas ubicadas en las ciudades más grandes del país.

El aumento de los alumnos que aprenden español, ya no se refleja de manera tan evidente en la enseñanza superior. Esa situación se explica por el descenso demográfico que desde hace una década afecta a la población universitaria y causa la pérdida significativa de los estudiantes. Como ya se ha apuntado, en la etapa de educación superior, los alumnos han de estudiar un idioma extranjero hasta alcanzar el nivel B2 o B2+ durante, al menos, 120 horas. Las preferencias de los estudiantes en cuanto al idioma no sorprenden, como señala el informe de GUS (2018a), se distribuyen de manera similar a las etapas anteriores, de modo que, como primera lengua, en la mayoría, escogen el inglés, seguido del alemán, como tercero se sitúan el ruso y el español, y detrás queda el francés, italiano y otras lenguas. El español, comparando con otros idiomas, notó menores descensos en el número de alumnos, lo

⁴⁹ Para la información detallada relacionada con el funcionamiento de las secciones bilingües de español en Polonia se puede consultar a Fraile (2015) y Cristóbal (2016).

que le permitió en el curso 2009/2010 sobrepasar el francés y en el curso 2017/2018 acercarse significativamente al ruso, y previsiblemente, si se mantiene esa tendencia para el curso siguiente, lo adelantará.

Tema aparte dentro de la enseñanza universitaria lo constituyen los estudios filológicos o de lingüística aplicada, donde el énfasis está puesto en el aprendizaje del idioma y otras asignaturas que requieren el conocimiento de la lengua meta. En cuanto al número de estudiantes, estos estudios no se enmarcan en la tendencia general de la disminución de alumnos y notan un ligero aumento de su número. Según el informe del Ministerio de Educación (MEFP, 2018, p. 451), “los estudios de Filología Iberística (Filología Hispánica o Iberística) figuran entre los más solicitados en varias universidades polacas”. El número de las instituciones de enseñanza superior que ofertan los estudios de la Filología Hispánica (Iberística) o de Lingüística Aplicada (con español) ha crecido en los últimos años, pasando de once centros en el año 2007, a veinte en 2012, hasta llegar a alrededor de treinta instituciones en 2018 (Extenda, 2014; MEFP, 2018). Para ajustarse a la mayor demanda de español y a las necesidades de diferentes perfiles de los candidatos, los distintos tipos de instituciones como universidades públicas⁵⁰, no públicas u otros centros de enseñanza superior, proponen los estudios relacionados con la lengua española. El contexto del presente trabajo lo constituyen los estudios de filología hispánica en la universidad pública a tiempo completo que difiere en su plan curricular y perfil de los otros tipos de carreras que ofrecen los estudios de español. Cuando tenemos en cuenta estas características, observamos que en Polonia existen nueve instituciones públicas que ofrecen los estudios de Filología Hispánica o Iberística de primer (3 años) y de segundo ciclo (2 años)⁵¹. Entre ellas se encuentra la Universidad de Maria Curie-Skłodowska de Lublin, donde se desarrolla la presente propuesta de investigación.

⁵⁰ El sistema público en Polonia es gratuito, se refiere a cursos diurnos a tiempo completo.

⁵¹ Según los datos de GUS (2018a) las siguientes instituciones ofertaban los estudios de Filología Hispánica o Iberística de primero y segundo ciclo (cursos diurnos a tiempo completo), en el curso 2017/18, empezando por las que reúnen el mayor número de alumnos: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej de Lublin, Uniwersytet Pedagogiczny de Cracovia, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza de Poznań, Uniwersytet Jagielloński de Cracovia, Akademia Techniczno-Humanistyczna de Bielsko-Biała. El número de alumnos oscila entre aproximadamente 430 alumnos en la Universidad de Varsovia y 130 en la Akademia Techniczno-Humanistyczna de Bielsko-Biała.

7.4. Contexto institucional

La presente investigación se llevó a cabo en la Universidad Maria Curie Skłodowska (UMCS) de Lublin, una ciudad situada al este de Polonia, de, aproximadamente, 345 mil habitantes y 71,6 mil estudiantes (GUS, 2018b). Lublin es la capital de una de las 16 provincias (voivodías) en las que se divide el territorio de Polonia y concentra casi 90 por ciento de las instituciones de la enseñanza superior de la región. En la ciudad hay nueve escuelas superiores, de las cuales cinco son públicas, el mayor número de estudiantes reúne la UMCS, lo que refleja casi 30 por ciento de la totalidad de los alumnos de la ciudad. La universidad se encuentra también dentro de catorce más grandes centros de educación superior (según el número de estudiantes matriculados) del país que corresponde al 1,6 por ciento de la totalidad de los alumnos universitarios. En Lublin, como en el resto del país, se observa una disminución paulatina del número de los estudiantes, lo que se debe, por un lado, al descenso demográfico que afecta a la población universitaria en la edad entre 19 y 24 años y, por el otro, a la creciente popularidad de los estudios en el extranjero, según informa GUS (2018b).

En la UMCS existen tres posibilidades de aprender español: como primera opción, los alumnos de cualquier carrera pueden escogerlo como un idioma obligatorio que les permitirá alcanzar el nivel B2 durante los estudios del primer ciclo y B2+ durante los del segundo ciclo. Los estudios de Lingüística Aplicada, con el inglés como primera lengua, brindan otra oportunidad de continuar el aprendizaje de español, sin embargo, solo durante tres años del primer ciclo, hasta la obtención del grado. Por último, la carrera de Iberística posibilita el aprendizaje más completo de la lengua, literatura, historia y cultura hispana.

El requisito para la admisión a los estudios al primer ciclo de Filología Hispánica es superar el examen final de la escuela secundaria (matura) que evalúe los conocimientos de la lengua polaca y de una lengua extranjera, se admiten a los alumnos en función de la puntuación obtenida de estas pruebas. Los alumnos que obtienen las puntuaciones más altas de estas pruebas serán admitidos y podrán matricularse. No es necesario conocer el español, ya que, durante el primer curso, se imparten doce horas semanales de ELE con el objetivo de aprender la lengua de modo que permita asistir en otras asignaturas dadas solo en español. Este primer año permite igualar los niveles de los alumnos, que muy a menudo, presentan una disparidad significativa, ya que algunos han cursado español anteriormente, sea en la educación reglada o no, como el segundo idioma extranjero, en secciones bilingües, o en las academias privadas, etc. El bloque de las clases denominado ‘el español práctico’ comprende las clases de vocabulario, gramática, expresión escrita, expresión oral y destrezas integradas.

Después del primer año, en junio, los estudiantes se presentan en el examen tanto escrito como oral para comprobar sus conocimientos, el alumno debe alcanzar un sesenta por ciento de la puntuación máxima para superar el curso y pasar al siguiente, si no lo logra en la primera prueba, en septiembre existe la posibilidad de recuperación, si esta vez suspende tiene que repetir el año. Cada curso termina con un examen de la lengua cuya dificultad crece progresivamente hasta alcanzar el nivel C1 tras el tercer curso.

Durante tres cursos se imparten distintas asignaturas troncales y optativas agrupadas en módulos. Entre los módulos troncales se encuentran: básico, que engloba la enseñanza del español y segunda lengua, portugués; histórico-cultural que se refiere a las asignaturas de la historia y cultura de los países hispanohablantes; lingüístico que abarca varias asignaturas como las bases de la lingüística, historia de la lengua, gramática contrastiva, gramática descriptiva y metodología de la investigación lingüística; literario que contiene la asignatura de la literatura española e hispanoamericana, teoría de la literatura y metodología de la investigación literaria. Aparte de las asignaturas troncales los alumnos pueden escoger una de las especialidades, los módulos optativos se dividen en: la especialidad de la lengua española y portuguesa que contiene las materias relacionadas con la cultura, lengua e historia de los países lusófonos; la especialidad de traducción que engloba las asignaturas referidas a las técnicas de traducción e interpretación; la especialidad de las lenguas especializadas que trata del empleo de las lenguas en distintos ámbitos, como turístico, comercial, médico o jurídico; la especialidad hispanoamericana que engloba diversas asignaturas relacionadas con la geografía, política, dialectos lingüísticos y literatura de los países hispanohablantes.

Los estudios de primer ciclo (180 ECTS) terminan con la elaboración del trabajo fin de grado que se presenta ante el tribunal, lo que permite obtener el título de grado. El requisito para la admisión a los estudios del segundo ciclo es poseer el título de grado de la Filología Hispánica y el nivel C1 del conocimiento lingüístico de español. El alumno puede escoger la especialidad entre la especialidad de traducción o la de didáctica que prepara para ser el profesor de ELE en el sistema educativo polaco. Los estudios duran dos años (120 ECTS) y finalizan con la elaboración del trabajo fin de máster que se presenta ante el tribunal.

Durante los estudios, tanto del primero como de segundo ciclo, los estudiantes tienen la oportunidad de ir a estudiar a España al amparo de programa Erasmus+. Se ofertan 24 plazas en las universidades de todo el país. Además, durante las vacaciones, cada vez más estudiantes van a España para realizar las prácticas profesionales dentro del mismo programa.

El objetivo de los estudios de Filología Hispánica es permitir a los alumnos en un periodo relativamente corto aprender español a un nivel adecuado para poder participar en los acontecimientos sociales y culturales tanto de España como de países hispanoamericanos. Los programas de estudios ofertan las asignaturas de distintas disciplinas y se ajustan a las cambiantes necesidades del mercado del trabajo con el fin de formar y preparar a las personas capaces de entrar al mercado laboral tanto en Polonia como al extranjero.

7.5. Sujetos de la investigación

La intervención central se desarrolló durante el segundo semestre (de marzo a mayo) del curso 2015/16 con un grupo de estudiantes del primer curso de primer ciclo. No obstante, en octubre, tras el inicio del curso, realizamos un sondeo para conocer el perfil de los alumnos que empezaron los estudios de Iberística en la UMCS. Los resultados detallados de la encuesta fueron descritos en Gozdur y Villanueva (2017), ahora nos limitamos a presentar las características más destacadas del grupo.

Al grupo de 80 estudiantes que empezaron los estudios de Filología Hispánica se aplicó una encuesta MAALE adaptada de Minera⁵² (2010a) sobre la motivación y las actitudes para cursar el español. En primer lugar preguntamos por los datos generales para definir el perfil global de los alumnos. El grupo está compuesto por 74 mujeres y 6 hombres, lo que corresponde con una tendencia general característica para los estudios filológicos en Polonia. Los alumnos se dividen en cuatro grupos según la especialidad escogida, así, existen dos grupos de especialidad de traducción, uno de la especialidad de lengua española con portuguesa y uno de las lenguas especializadas. La edad media del grupo es de 20 años, las edades oscilan entre 17 y 29 años. La mayoría de los informantes es de origen polaco, una persona es de Bielorrusia y otra de Ucrania. Los estudiantes ya tienen algunas bases del español, cuatro personas estiman su conocimiento como avanzado, doce como intermedio y veinticuatro como elemental superior, el resto, es decir, la mitad – 40 personas –, nunca antes ha estudiado español. El grupo se caracteriza por un buen dominio del inglés y tiene conocimientos de otras lenguas extranjeras como el alemán (19 personas), ruso (9 alumnos), francés (5 alumnos) u otra lengua (8 personas). Solo 28 personas han estado de vacaciones o de excursión en España, y la mayoría no ha tenido o ha tenido las relaciones esporádicas con

⁵² Esta encuesta también nos sirvió para investigar el nivel de la motivación y las actitudes en los test de la intervención central, por tanto, el cuestionario MAALE de Minera (2010a) se describe al definir los instrumentos de la investigación.

las personas hispanohablantes, 12 estudiantes declaran que se relacionan frecuentemente o muy frecuentemente con los hispanohablantes.

En lo que se refiere al tipo y al grado de la motivación que representan los alumnos para aprender ELE, en primer lugar, encontramos que se caracterizan por un alto grado de la motivación general obteniendo 45,3 puntos en una escala de 60 puntos. La mayoría de los alumnos tiene un grado de motivación alto (54 por ciento) y muy alto (35 por ciento), podemos confirmar que estos universitarios están motivados para aprender, aunque cabe señalar que existe un grupo cuyo grado de motivación es medio (10 por ciento) y bajo (1 por ciento). En el siguiente gráfico (figura 7) se puede observar la distribución de la puntuación individual en la categoría motivación general.



Figura 7. La distribución del grado de motivación de los alumnos del primer curso de Iberística.

En segundo lugar, se hicieron varias preguntas a los estudiantes con el fin de detectar el tipo de la motivación predominante. Se puede concluir que, según las puntuaciones obtenidas, en los informantes del primer curso prevalece la motivación intrínseca, en segundo lugar la motivación instrumental y, por último la integradora o sociocultural. Los tres tipos de motivación tienen las puntuaciones medias altas (17,5; 17,2; 16,8 respectivamente, en una escala de 20 puntos) y aunque la motivación intrínseca tiene la mayor puntuación no difiere mucho de la motivación instrumental e integradora (sociocultural) (véase figura 8).



Figura 8. Las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos en tres tipos de motivación.

Tras analizar el tipo de la motivación dominante de cada individuo encontramos que en este grupo hay una tendencia hacia dos tipos de motivación: intrínseca e instrumental, lo que confirma el análisis de las respuestas a la pregunta abierta en la que se pidió a los alumnos que escribieran la razón que más les motiva para aprender español. La respuesta más frecuente se relaciona con el deseo de conocer una nueva lengua y cultura porque es lo que siempre querían hacer y lo que les gusta. Los comentarios de este tipo aparecieron 45 veces, lo que indica que los alumnos escogieron los estudios de Iberística por la pasión e interés hacia lo hispano, es decir, por los motivos intrínsecos. Significativamente menos veces (17 respuestas de este tipo) apuntaron que el conocimiento del español les permitirá encontrar mejor trabajo o lo utilizarán en su carrera profesional. Según 6 personas, actualmente es imprescindible conocer las lenguas extranjeras, adquirirlas les permitirá poseer una mejor formación y, por consiguiente, como podemos inferir, ser competitivos en el mercado laboral. Aunque los alumnos anotan los motivos instrumentales, sin embargo, no lo hacen tan frecuentemente como los intrínsecos. Como explicación se puede deducir que al entrar a la universidad los jóvenes todavía no piensan en su futuro profesional o no tienen claro qué quieren hacer después de terminar los estudios. En cuanto a los motivos integradores o socioculturales, los alumnos apuntaron 3 veces que les gustaría vivir en algún país hispanohablante y 9 veces que el español les servirá para viajar y para comunicarse con la gente.

En la categoría de las preguntas sobre las actitudes de los estudiantes hacia diferentes aspectos, destacamos que el grupo de los estudiantes del primer curso se caracteriza por buena, aunque no excelente, actitud hacia sí mismo como aprendiz de ELE (obteniendo una puntuación media de 13,2 puntos en la escala de 20). Los alumnos muestran la actitud excelente hacia las lenguas extranjeras (con una media de 42,8 sobre 50), lo que confirman

las respuestas relacionadas con el conocimiento e interés por el inglés y otras lenguas. En cuanto a la actitud hacia el mundo hispano en general, se aprecia la actitud muy buena con la media de casi 22 (en una escala 28 puntos). Respecto al español y la gente hispana, puesto que la media obtenida es de 23 y 24,6 respectivamente (sobre 28 puntos posibles), constatamos que la actitud global del grupo hacia estos factores es excelente. Por último, la actitud de los estudiantes hacia la cultura es muy buena (con una media de 38 sobre 50 puntos).

Del presente análisis podemos sacar una serie de conclusiones que definen el grupo del primer curso de Iberística. En primer lugar, destaca el carácter heterogéneo del grupo en cuanto a los conocimientos de español. Como se ha mencionado previamente, para empezar los estudios no se exigen los conocimientos del español, sin embargo, como muestra el presente análisis y nuestra experiencia docente, muchas personas que anteriormente estudiaban español escogen esta carrera para aprender no solo la lengua, sino conocer todos los aspectos relacionados con la realidad española e hispanoamericana y relacionar su futuro con este idioma. En segundo lugar, observamos que la motivación general del grupo es bastante alta y prevalece la motivación intrínseca, aunque la instrumental e integradora también juegan un papel importante. Son los alumnos jóvenes que han escogido sus estudios por el interés y el gusto por aprender español. Por último, observamos que las actitudes hacia los distintos aspectos analizados son positivos, los estudiantes se caracterizan por una postura abierta hacia el aprendizaje de otros idiomas, se interesan por la cultura hispana y son capaces de esforzarse para aprender el español. Es una serie de rasgos indispensables para empezar el curso y enfrentarse a las exigencias de la carrera.

SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

8. Metodología

Nuestra propuesta didáctica se sitúa dentro de la investigación en las ciencias sociales, en el ámbito educativo, específicamente en la didáctica de las lengua y literatura, y más concretamente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Cada uno de estos campos posee unas alternativas distintas de abordar la investigación que a continuación describimos brevemente con el fin de establecer las ramas de nuestro trabajo.

8.1. Contexto metodológico. Desde la investigación social a la investigación en la didáctica de la lengua y la literatura

Kerlinger y Lee (2002) definen la investigación científica como “una investigación sistemática, controlada, amoral, pública y crítica de fenómenos naturales. Se guía por la teoría y las hipótesis sobre las presuntas relaciones entre esos fenómenos” (p.13). Es un proceso ordenado en el que se aplica “el método científico con el fin de obtener conocimiento científico y desarrollar la ciencia” (Sabariego y Bisquerra, 2009, p. 21). La investigación científica abarca dos grandes ámbitos: las ciencias naturales y las ciencias sociales que a su vez tienen distintas ramificaciones. La investigación en las ciencias naturales se refiere al estudio de los fenómenos del mundo natural cuyo objetivo es explicar y predecir las leyes de su funcionamiento y definir las teorías, se basa en los hechos que se pueden observar, experimentar o medir, sigue la premisa hipotético-deductiva y utiliza el método cuantitativo, abarca las disciplinas como física, química, biología, etc. La investigación en las ciencias sociales procura entender y explicar cómo funciona el mundo social, el objeto de estudio es la actividad humana dentro del contexto social, emplea los métodos cuantitativos, cualitativos o mixtos y engloba las disciplinas como psicología, sociología, ciencias políticas, pedagogía, derecho, entre otros.

La ciencias sociales y las naturales se diferencian por una serie de rasgos, de los que destaca el distinto objeto de estudio, la base teórica en la que se fundamentan y los métodos de investigación que utilizan. No obstante, en cuanto a los métodos, la investigación social surge por la adaptación de los métodos científicos utilizados en las ciencias naturales para estudiar los fenómenos sociales. Se origina en el positivismo, en el siglo XIX, los positivistas sostenían que el conocimiento se desarrolla a través de la observación y medición cuidadosa de la realidad, por tanto, el objetivo era la observación del comportamiento humano mediante las medidas numéricas, identificando y evaluando las causas que influyen en los resultados o efectos de los problemas estudiados, es decir, como se hacía en los experimentos (Creswell,

2014). Estos supuestos constituyen la base para el enfoque cuantitativo. En oposición al paradigma positivista se desarrolló el interpretativismo (vinculado con el constructivismo), la corriente que buscaba la comprensión de los fenómenos sociales y no solo la explicación científica de los mismos (Sabariego y Bisquerra, 2009). Según esta corriente, el objetivo de las ciencias sociales difiere de las naturales y, por tanto, necesita otros métodos de analizar la realidad que está determinada histórica y socialmente, importante es entender e interpretar los significados subjetivos y reconocer el papel del contexto concreto. Estos planteamientos dieron la base para el enfoque cualitativo. Los dos enfoques cuantitativo y cualitativo representan dos visiones diferentes de interpretar los fenómenos, el primero, nomotético que busca las regularidades y leyes generales para organizar el conocimiento y establecer las teorías y otro, el ideográfico, cuyo objetivo es analizar lo individual y no lo general, no pretende buscar la verdad absoluta.

Estos dos enfoques, al principio considerados como categorías rígidas, distintas y opuestas, en la actualidad, se los trata más como dos extremos de un continuo en cuya mitad se sitúa la metodología mixta que incorpora tanto los elementos del enfoque cuantitativo como del cualitativo (Creswell, 2014). La metodología mixta se origina en el pragmatismo que surge de los planteamientos de Dewey y James, entre otros, y se centra más en el problema de investigación que en los métodos, más en las acciones, situaciones y consecuencias que en las condiciones antecedentes, abarca diferentes métodos, diferentes visiones del mundo y diferentes supuestos (Creswell, 2014). Los investigadores utilizan todos los enfoques posibles para entender el problema, deciden qué y cómo investigar y dónde quieren ir, sostienen que la investigación siempre ocurre en contextos sociales, históricos, políticos, etc.

Una de las ramas de la investigación social constituye la investigación en la educación que tiene su origen en la pedagogía experimental de los recién mencionados Dewey y James⁵³. Como señala Sabariego (2009), en la investigación educativa hasta los años noventa del siglo XX predomina la metodología cuantitativa, no obstante, a partir de la década de los setenta aumentan las críticas que subrayan las limitaciones de esta perspectiva y que junto con la creciente influencia de la sociología y antropología suscitan el desarrollo de la investigación etnográfica de carácter cualitativo en ámbito educativo. Paralelamente, a finales de los años setenta se observa el auge de la teoría crítica o socio-crítica para la que, como

⁵³ Entre los movimientos y precursores que asientan la educación sobre las bases empíricas Sabariego (2009, p. 52) enumera: “Entre estos movimientos se encuentran el positivismo de Comte (1795-1857), el evolucionismo de Darwin (1809-1841), la sociología de Durkheim (1858-1917), el pragmatismo de James (1842-1910) y el experimentalismo de Dewey (1858-1952).”

define Sabariego (2009, p. 59), “la importancia del poder en la sociedad y la función de la escuela en la definición de la realidad social son fundamentales” y “la objetividad no es necesariamente un componente deseable de la investigación: su finalidad es la transformación social”. En el ámbito educativo la teoría socio-crítica asienta las bases a la investigación en la acción que al principio se vinculaba, sobre todo, con la metodología cualitativa, sin embargo, en la actualidad se identifica más con la metodología mixta.

Uno de los ámbitos de la investigación educativa constituye la investigación en la didáctica de la lengua y la literatura cuyo objetivo es, como manifiesta Prado (2011, p. 66), “la intervención en los procesos de aprendizaje (...) y debe basarse en la investigación activa de los elementos reales y circunstancias que contextualizan y condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico”⁵⁴. Mendoza y Cantero (2003) sostienen que, en la actualidad, la investigación en la DLL está considerada como “un tipo de investigación científica muy especializada, cada vez menos dependiente de los supuestos teóricos de otras ciencias, y cada vez más libre en la aplicación de diversos métodos de investigación, en función del objeto de estudio” (p. 20). Asimismo, permite y requiere el empleo de distintos enfoques metodológicos: “Así, encontramos las investigaciones que siguen métodos abiertamente experimentales, cuasi-experimentales, de descripción cuantitativa, de valoración cualitativa, etnográficos, de investigación-acción, heurísticos y abiertamente especulativos. Todos ellos son métodos adecuados en distintos ámbitos de investigación” (p. 20). El incremento de las áreas de investigación en la DLL ha permitido superar la polémica en cuanto a cuál de las metodologías es la más adecuada, cuantitativa o cualitativa. Las diversas orientaciones requieren distintas metodologías, Mendoza y Cantero (2003) agrupan estas orientaciones en cinco grandes áreas de investigación (pp. 22-24):

- La investigación centrada en procesos que abarca los aspectos cognitivos de comprensión y expresión, el aprendizaje y adquisición de lenguas, la formación de competencia literaria, los estudios sobre las habilidades, etc.
- La investigación centrada en la metodología que trata de la evolución metodológica en la enseñanza de la lengua y la literatura, del desarrollo de estrategias y técnicas didácticas, de las propuestas metodológicas alternativas, etc.
- La investigación centrada en contextos se refiere al conocimiento de los contextos sociolingüísticos, la enseñanza intercultural de las lenguas, formación integral de

⁵⁴ Más sobre la intervención en la didáctica de la literatura y la lengua se ha descrito en el capítulo 4.1.

los hablantes bilingües, la interacción en el aula como agente de aprendizaje, la investigación-acción en el aula, etc.

- La investigación centrada en creencias analiza las creencias del profesor y alumnos sobre el objeto de aprendizaje, sobre los procesos de aprendizaje (métodos, aula, materiales), entre otros.
- La investigación centrada en contenidos aborda el análisis de las aportaciones de teorías lingüísticas, literarias y psicopedagógicas, el análisis de la comunicación oral o el análisis del discurso escrito, etc.

Prado (2011, pp. 69-71) añade otros dos ámbitos:

- La investigación teórica centrada en la fundamentación epistemológica que estudia las bases científicas de la didáctica de la lengua y la literatura, su enseñanza y aprendizaje.
- La investigación centrada en objetivos que analiza “las diversas capacidades lingüísticas que el alumnado debe desarrollar en su formación educativa, para dar respuesta adecuada a las demandas que exige su socialización y que le permitirán desenvolverse con autonomía y de una forma competente” (p.71).

Estas áreas de investigación se pueden indagar desde diferentes enfoques utilizando distintos métodos que se adecuan al estudio concreto y a sus objetivos.

8.2. Los enfoques metodológicos en la investigación social

A continuación describimos brevemente tres enfoques metodológicos que se utilizan en la investigación social, poniendo énfasis en la investigación en el contexto educativo y, sobre todo, en la investigación en la didáctica de la lengua y la literatura para, posteriormente, poder enmarcar nuestra propuesta en un enfoque concreto.

8.2.1. Metodología cuantitativa

Desde la perspectiva positivista, la investigación educativa pretende buscar las regularidades y las leyes generales mediante las técnicas y los procedimientos parecidos a los que se usa al estudiar cualquier fenómeno natural. El estudio debe ser objetivo, imparcial y libre de valoraciones, por tanto, mediante experimentos que aseguran el rigor, se crean situaciones para buscar las causas o elementos intervinientes de los fenómenos analizados. Se formulan las hipótesis que luego se someten a prueba a través de los diseños altamente estructurados y planificados, y se las contrastan analizando los resultados obtenidos mediante los métodos estadísticos.

Una de las clasificaciones dentro de la metodología cuantitativa se refiere al grado de control que el investigador tiene sobre los fenómenos analizados. Por un lado, en un polo se sitúan los diseños donde el investigador puede emplear las estrategias experimentales que analizan las relaciones causales entre las variables, “produciendo las condiciones de aparición del fenómeno de estudio a través de la manipulación directa de las variables independientes, midiendo su efecto sobre las variables dependientes y ejerciendo control sobre aquellas potencialmente contaminadoras del resultado (variables extrañas)” (Fontes et al., 2010, p. 73). Por el otro, en el otro polo existen las situaciones en las que el investigador no puede controlar las condiciones de aparición del fenómeno, por tanto, no tiene la posibilidad de manipular las variables intervinientes en el proceso. En este continuo se sitúan los siguientes diseños:

- Los diseños experimentales requieren el cumplimiento de una serie de requisitos como: la aleatorización de los sujetos a los grupos y de los grupos a la situación experimental (p.ej. a tomar parte en un programa didáctico); la manipulación intencional de, por lo menos, una variable independiente; la existencia de dos condiciones experimentales, es decir, el empleo de, como mínimo, dos grupos uno control y otro experimental; el control sobre la variable independiente y las variables extrañas; la utilización de la estadística inferencial.
- Los diseños cuasi experimentales comparten muchas características con los diseños experimentales y se utilizan, muy a menudo, en el ámbito educativo donde la asignación aleatoria de los sujetos a los grupos es imposible. Existe la manipulación de la variable independiente, sin embargo, el control del estudio por parte del investigador es menor y, por tanto, es importante asegurar la validez interna. Entre los diseños cuasi experimentales encontramos: diseños con grupo de control (no equivalente o discontinuidad en la regresión); sin grupo de control (tratamiento repetido o retirada de tratamiento con pretest y posttest); simple de series temporales interrumpidas (simple o con grupo de control no equivalente) (Sans, 2009; Fontes et al., 2010). Campbell y Stanley (1995) distinguen entre los diseños preexperimentales y cuasi experimentales, los primeros carecen de una o de ambas de las medidas: pretest o grupo control.
- La investigación *ex post facto* o no experimental se refiere a las situaciones en las que el investigador no tiene el control sobre los fenómenos porque ya se han producido, por tanto, no puede manipular la variable independiente, ni asignar aleatoriamente los sujetos a los grupos, solo puede seleccionarlos según poseen o

no una determinada característica (p.ej. seleccionar según edad, sexo, participación en un proyecto educativo). Existen distintas maneras de clasificar los estudios *ex post facto*, p. ej. entre retrospectivos y prospectivos (Fontes et al., 2010); entre los estudios descriptivos, de desarrollo, comparativo-causales, correlacionales (Mateo, 2009); entre longitudinales y transversales⁵⁵ (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) etc.

La metodología cuantitativa abarca también los métodos descriptivos como observaciones y encuestas. Ambos pueden considerarse tanto las estrategias metodológicas como las técnicas de recogida de datos. Tanto la observación científica como encuesta tratada como una estrategia metodológica requiere la planificación, la estructuración y la sistematización del procedimiento con el objetivo de comprobar las hipótesis, garantizar la posibilidad de repetir el proceso, proporcionar los resultados válidos. La observación y la encuesta entendidas como las técnicas de la recogida de datos pueden incluirse dentro de otras metodologías y pueden constituir la forma de medida de la variable dependiente de otro tipo de diseños como experimental o cuasi experimental.

8.2.2. Metodología cualitativa

El enfoque cualitativo se origina en las corrientes interpretativa, constructivista y fenomenológica que conciben el conocimiento como “una creación compartida entre el sujeto y el objeto de conocimiento, asumen que tanto los hechos como los valores del investigador influyen en la generación del conocimiento” (Fontes et al., 2010, p. 68). Lo fundamental es cómo las personas interpretan los diferentes contextos y fenómenos en los que participan y a partir de sus creencias y sus valoraciones subjetivas comprenden la realidad, “una de las finalidades de la investigación cualitativa es sumergirse en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger” (Dorio, Sabariego y Massot, 2009, p. 278). Las teorías sobre los fenómenos se construyen de manera inductiva, descubriendo los hechos, partiendo de lo particular a lo general. La investigación cualitativa tiene extensa aplicación en el ámbito educativo, permite entender los problemas socioeducativos en profundidad en el contexto natural y desde diferentes perspectivas. Lo que requiere el uso de las diversas técnicas para recolectar datos como “la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias

⁵⁵ Hernández et al. (2014) dividen los diseños no experimentales en longitudinales y transversales, entre los longitudinales se encuentran los diseños: de tendencia, de evolución (cohorte) y diseños panel; y entre los transversales: exploratorios, descriptivos y correlacionales-causales.

de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades” (Hernández et al., 2014, p. 9). También existen varios diseños que permiten abordar los fenómenos desde una perspectiva determinada, estas propuestas quedan flexibles y no tienen los límites rígidos. Entre los diseños cualitativos destacan: etnográficos, fenomenológicos, narrativos o estudio de caso. Hay autores que dentro de la investigación cualitativa sitúan también la investigación acción (p.ej., Hernández et al., 2014; Fontes et al., 2010), sin embargo, desde el propio ámbito de la educación, los autores suelen interpretar esta perspectiva desde un enfoque más amplio que reúne la investigación cuantitativa y cualitativa (Martínez, 2007), considerándola como la metodología de cambio (Latorre, 2009).

8.2.3. Metodología mixta

La investigación que utiliza los métodos mixtos integra el enfoque cuantitativo y cualitativo con el fin de obtener una comprensión más completa y holística del problema estudiado, lo abarca desde distintas perspectivas y se apoya en diversas fuentes de datos. Se enmarca en el pragmatismo, así que en una perspectiva que ofrece diferentes visiones del mundo, e incluye diferentes supuestos que brindan la posibilidad del empleo de múltiples métodos, así como admite diferentes formas de recolección y análisis de datos (Creswell, 2014). La metodología mixta, como señalan Hernández et al. (2014), es multimetódica y ecléctica y ofrece “la tercera vía” que “solo es apropiada cuando se agrega valor al estudio en comparación con utilizar un único enfoque” (p.536). Aunque cada diseño mixto exige una elaboración propia, existen los modelos generales que pueden guiar el planteamiento de un diseño particular. Los diseños pueden diferir en cuanto a la clase de datos que tienen prioridad: cuantitativos, cualitativos, o ambos por igual, y al momento de la recogida de datos, si sucede de manera simultánea (concurrente) o secuencial. Siguiendo a Hernández et al. (2014) y Creswell (2014), por un lado, los diseños secuenciales engloban:

- Diseño exploratorio secuencial, en la primer fase se recogen y analizan los datos cualitativos y, posteriormente, los datos cuantitativos.
- Diseño explicativo secuencial, en la etapa inicial se recogen y analizan los datos cuantitativos seguidos de la recogida y análisis de datos cualitativos.
- Diseño transformativo secuencial, pone énfasis en la teoría que guía el proceso de investigación, orienta y determina el tipo de la metodología que va a emplearse.

Por el otro, los diseños concurrentes abarcan:

- Diseño de triangulación concurrente, el análisis y la recogida de datos cuantitativos y cualitativos se realiza de manera simultánea. En la fase de interpretación, se hace la triangulación de los datos obtenidos.
- Diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante, con diferencia al modelo anterior, un método predominante guía la investigación y el método con menor prioridad es anidado o insertado en el estudio central.
- Diseño anidado concurrente de varios niveles, se recogen los datos de diferentes niveles, p.ej. en diferentes grupos (profesores, alumnos, directivos).
- Diseño transformativo concurrente, al igual que en el método secuencial, la recogida y el análisis son guiados por una teoría.
- Diseño de integración múltiple, es itinerante y representa una mezcla más completa de dos métodos.

8.3. El método de investigación escogido

La investigación que desarrollamos se refiere a la intervención realizada en la clase de español como lengua extranjera en la universidad, el problema se centró en los procesos de la adquisición de la competencia comunicativa, más específicamente la competencia gramatical, léxica e intercultural, y en el fomento de la motivación, por consiguiente, siguiendo a Mendoza y Cantero (2003) y Prado (2011), se encuadra en el ámbito de la investigación en la didáctica de la literatura y la lengua centrada en procesos.

Nuestra propuesta se inscribe dentro del enfoque cuantitativo como un estudio explicativo-causal basado en un diseño cuasi experimental. Como señalan Sabariego y Bisquerra (2009, p. 117), los estudios o métodos explicativo-causales “tienen el propósito básico de explicar los fenómenos, de llegar al conocimiento de sus causas, de por qué ocurren, en qué condiciones y por qué se dan los eventos o sucesos educativos”, asimismo, incluyen los estudios comparativo-causales que permiten establecer comparaciones entre grupos control y experimental y, así, comprobar si después de la intervención (p.ej.: la introducción de un programa educativo) se observan diferencias entre los grupos y, por tanto, si existen las relaciones causa-efecto (p.ej.: programa – mejores resultados).

La investigación se realiza mediante un diseño cuasi experimental, donde resulta imposible asignar aleatoriamente los sujetos a los grupos. Este tipo de diseño permite estudiar los problemas de relevancia en la educación que no se pueden transmitir al laboratorio, pero que son susceptibles de verificación experimental, es decir, de ser estudiados de manera controlada (Campbell y Stanley, 1995). Sin embargo, no es posible establecer un control tan

riguroso como en el verdadero experimento, por consiguiente, el investigador debe observar cuidadosamente el efecto de las posibles inferencias causales que pueden influir en la validez interna del estudio. La característica principal de este tipo de diseños es que no existe la aleatorización de los sujetos pero se puede manipular la variable independiente. En el ámbito educativo los métodos experimentales (que abarcan los diseños cuasi experimentales) posibilitan

identificar las causas que producen determinados efectos, o modificar una determinada situación (...), estableciendo previamente un criterio de referencia que permita evaluar los cambios; por ejemplo, para comprobar la eficacia de un método didáctico innovador sobre el rendimiento académico por comparación con la eficacia de otro método didáctico más tradicional (Martínez, 2007, p. 31).

Para complementar los resultados nos apoyamos en los estudios descriptivos que también se enmarcan en la metodología cuantitativa, sin embargo, en su dimensión no experimental. Nos servimos de la encuesta como una técnica de recogida de datos que consta de un cuestionario posterior a la realización del programa. Empleamos la encuesta posterior desde una perspectiva multimétodo con el fin de conocer el punto de vista subjetivo y las valoraciones de los estudiantes del grupo experimental sobre distintos aspectos del proyecto didáctico y, asimismo, ofrecer otras explicaciones a los datos obtenidos del análisis de los datos obtenidos del diseño cuasi-experimental. Morales (2013, p. 24) sugiere que

Para llegar a conclusiones convincentes (...), cabe siempre (y se recomienda) triangular la información; es decir obtener información de otras fuentes, incluso de los mismos sujetos pero de otra manera, como pueden ser otros datos de rendimiento o de las variables analizadas; otras formas de evaluación, opiniones de los sujetos sobre lo que creen que han aprendido o cambiado, cuestionarios para que los sujetos evalúen la innovación o tratamiento, entrevistas semi estructuradas, grupos focales, etc. (Kember, 2003) o preferiblemente obtener información de terceras personas. Es frecuente combinar un estudio de carácter experimental y cuantitativo con estudios cualitativos, basados en entrevistas, a sujetos o con grupos focales para obtener información adicional que ayude en la interpretación de los resultados.

Siguiendo estas sugerencias optamos también por añadir al cuestionario posterior las preguntas abiertas que diseñamos, analizamos e interpretamos siguiendo las premisas del enfoque cualitativo. Asimismo, durante el desarrollo del programa de intervención efectuamos la observación con el fin de registrar los comportamientos de los estudiantes a lo

largo del proceso. Centramos nuestro interés en los aspectos relevantes y específicos para los objetivos de la investigación desde el punto de vista del profesor, un observador, que participa en la práctica educativa. Como señala Martínez (2007, p. 67), la observación participante

permite al investigador captar significados y procesos implícitos y profundos no observables que se dan en la situación de análisis, que ayudan a interpretar mejor lo que sucede y a establecer conclusiones más precisas sobre lo que se está investigando.

Es la técnica empleada en la metodología cualitativa de corte etnográfico. La etnografía en el entorno educativo tiene como objetivo, según destacan Sabariego, Massot y Dorio (2009, p. 295), “aportar datos descriptivos de los medios o contextos, de las actividades y las creencias de los participantes en los escenarios educativos para descubrir patrones de comportamiento en un marco dinámico de relaciones sociales”.

Decidimos añadir el paradigma cualitativo, ya que este “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista «fresco, natural y holístico» de los fenómenos, así como flexibilidad” (Hernández et al., 2014, p. 16). Los dos enfoques ya no se consideran excluyentes y, como señala Torrado (2007, p. 231), “la necesidad de superación de la dicotomía cuantitativo versus cualitativo se hace cada vez más presente en los contextos científicos y prueba de ello son la amplia diversidad de investigaciones donde la pluralidad metodológica está presente”. A través de las técnicas cualitativas procuramos incorporar la subjetividad, captar las percepciones, valoraciones y emociones, dirigirnos a las experiencias individuales de los participantes del programa y obtener la perspectiva colectiva acerca de la experiencia compartida.

El enfoque cualitativo tanto como el cuantitativo puede enmarcarse dentro de los estudios explicativos que

permiten obtener un conocimiento de los hechos expresado en forma de asociaciones entre variables si se realizan desde un enfoque cuantitativo o explicaciones más completas si responden al enfoque cualitativo, para proporcionar un sentido de entendimiento del fenómeno al que hacen referencia (Sabariego y Bisquerra, 2007, p.117).

De este modo, el matiz cualitativo en nuestro estudio cuantitativo permite completar la explicación del problema, comprender con más profundidad el fenómeno estudiado y comparar los resultados obtenidos.

Ante todo lo expuesto hasta ahora, se puede notar que la metodología propuesta para presente estudio se enmarca en la metodología mixta y, siguiendo a Hernández et al. (2014) y Creswell (2014), se ajusta al diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante, en nuestro caso, dominante es el modelo cuantitativo. Son las técnicas cuantitativas que tienen más peso, orientan el estudio y sirven para el desarrollo de la intervención mientras que las técnicas cualitativas son secundarias, insertadas dentro del diseño central. Nuestro objetivo era comprobar si un programa didáctico basado en la dramatización mejora la competencia comunicativa y fomenta la motivación hacia el aprendizaje de español como lengua extranjera, por tanto, para medir los efectos de la intervención empleamos la estrategia experimental que permite comprobar las hipótesis, asegurar el rigor científico del estudio, contrastar los resultados mediante las pruebas estadísticas y garantizar la objetividad de los resultados obtenidos, es decir, aportar el conocimiento “demostrable y aceptables como verdaderos para cualquier persona” (Sabariego y Bisquerra, 2007, p. 20). El cuestionario con las preguntas cerradas (técnica cuantitativa descriptiva) y abiertas (técnica cualitativa) y la observación participante (técnica cualitativa), sirvió como el método secundario, anidado dentro del estudio central cuyo objetivo era responder a diferentes preguntas, por un lado, ampliar y contrastar los resultados obtenidos del método cuantitativo experimental, por el otro, entender los resultados cuantitativos desde la perspectiva de los participantes, conocer la valoración de su experiencia en la participación en el programa y registrar la transformación de sus comportamientos a lo largo de la duración del programa de intervención. Los dos enfoques, dos visiones “tanto la visión «objetiva» como la «subjetiva»” nos sirvieron, repitiendo tras Hernández et al. (2014, p. 536), “para poder «capturar» ambas realidades coexistentes (la realidad intersubjetiva)”.

La ventaja más importante del diseño anidado concurrente de modelo dominante, según Hernández et al. (2014) es que “se recolectan simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos (en una fase) y el investigador posee una visión más completa y holística del problema de estudio, es decir, obtiene las fortalezas del análisis CUAN y CUAL” (p. 560). Optar por la metodología mixta conlleva la integración de ambos enfoques desde la primera etapa de la investigación, el planteamiento del problema y el diseño de investigación y durante las fases posteriores, la recolección de los datos, los análisis e interpretación de los datos (Hernández et al., 2014) y, así, procedimos en nuestra investigación, lo que presentamos en el siguiente capítulo.

9. Objetivos e hipótesis

Basándonos en las características metodológicas del presente trabajo y en la literatura revisada definimos el objetivo fundamental de este trabajo de investigación que es generar y verificar la validez del empleo de la dramatización para fomentar el desarrollo de la competencia lingüística e intercultural y promover la motivación y las actitudes en la clase de ELE en la universidad mediante la realización de un programa de intervención didáctica. A este objetivo general se supeditan los siguientes objetivos específicos que corresponden tanto a la investigación cuantitativa como cualitativa:

- a) Analizar el impacto que tiene la dramatización como herramienta educativa en el desarrollo de los elementos de la competencia lingüística e intercultural como: competencia gramatical, léxica e intercultural.
- b) Comprobar la eficacia de la dramatización en el fomento de la motivación y en la transformación de las actitudes hacia la cultura hispana y hacia sí mismo como aprendiente de ELE.
- c) Conocer y examinar la influencia del uso de las técnicas dramáticas en las valoraciones individuales de: aspectos lingüísticos, conocimientos socioculturales, comunicación no verbal, aspectos emocionales, motivación y cooperación en la clase de ELE en la universidad.
- d) Explorar las experiencias de los estudiantes universitarios acerca del programa basado en la dramatización.
- e) Averiguar si mejores resultados en las pruebas efectuadas después de la implementación del programa se relacionan con el desempeño en el examen final después del primer curso.
- f) Proporcionar las herramientas alternativas, como el uso de distintas técnicas dramáticas, de las que puede disponer un profesor de ELE en la universidad.
- g) Mostrar la viabilidad de la aplicación de la dramatización e incorporarla en la clase de español de filología hispánica y destacar el valor educativo que tiene esta herramienta para los adultos jóvenes universitarios.

De los objetivos se desprenden las hipótesis de la investigación cuantitativa que englobamos en tres grupos: en primer lugar, definimos las hipótesis de investigación causales del estudio explicativo; en segundo lugar, las hipótesis de la diferencia entre grupos y, por último, la hipótesis correlacional.

Las hipótesis de investigación causales del estudio explicativo:

Hipótesis 1a: Los estudiantes del primer curso de filología hispánica que han seguido el programa de intervención didáctica basado en la dramatización obtienen mejores resultados de las pruebas en cada aspecto de la competencia lingüística e intercultural, es decir, la competencia gramatical, léxica e intercultural después de la implementación del programa.

Hipótesis 2a: En los estudiantes del primer curso de filología hispánica que han seguido el programa de intervención didáctica basado en la dramatización aumenta la motivación para aprender español, aumenta la motivación intrínseca, instrumental e integradora, mejoran las actitudes hacia lo hispano y hacia sí mismo como aprendiente de ELE después de la implementación del programa.

Las hipótesis comparativas de la diferencia entre grupos:

Hipótesis 1b: Los estudiantes del primer curso de filología hispánica que han seguido el programa de intervención didáctica basado en la dramatización, además de un método de enseñanza tradicional, obtienen mejores resultados en cada aspecto de la competencia lingüística e intercultural, es decir, la competencia gramatical, léxica e intercultural que los alumnos del grupo control, que han seguido solo un método tradicional.

Hipótesis 2b: En los estudiantes del primer curso de filología hispánica que han seguido el programa de intervención didáctica basado en la dramatización aumenta la motivación para aprender español, aumenta la motivación intrínseca, instrumental e integradora, mejoran las actitudes hacia lo hispano y hacia sí mismo como aprendiente de ELE en mayor proporción que en los alumnos del grupo control, que han seguido solo un método tradicional.

La hipótesis correlacional

Hipótesis 3: Mejores resultados en las pruebas realizadas al finalizar el programa didáctico corresponden al mejor desempeño en el examen final después del primer curso de estudios.

10. Descripción del programa

10.1. Diseño de la investigación

El diseño científico empleado en nuestra investigación ha sido un diseño cuasi experimental anidado, en el que los datos cuantitativos descriptivos y cualitativos se anidaron a los datos del modelo experimental. Este diseño mixto anidado o incrustado concurrente de modelo experimental dominante permitirá “contrarrestar algunas amenazas derivadas del número reducido de casos y de la complejidad contextual” (Cristóbal, 2016).

Los diseños cuasi experimentales se insertan dentro de los métodos experimentales y, aunque la aleatorización de los sujetos a los grupos no es posible, permiten la manipulación de las variables independientes para analizar su efecto en las variables dependientes. En esta condición el control del investigador de la situación experimental es menor y, por tanto, ha de asegurar la validez interna de la investigación controlando otras variables (otras explicaciones) que podrían justificar o influir en los resultados.

En nuestra investigación utilizamos el diseño cuasi experimental con dos condiciones experimentales, un grupo control y un grupo experimental que siguió un programa de la intervención didáctica basado en la dramatización. Con el fin de controlar las diferencias iniciales entre grupos aplicamos el mismo pretest a los sujetos de ambos grupos, al terminar el programa con el grupo experimental ambos grupos rellenaron el mismo posttest. Con el grupo control pretendemos asegurar mayor validez interna y, así, eliminar otras fuentes de invalidez como:

acontecimientos externos a los sujetos y al experimento o variable independiente y que presumiblemente afectan a todos por igual (...), la maduración o cambio que se produce de manera natural en todos los sujetos con el paso del tiempo, las características individuales que quedan repartidas en ambos grupos, etc. (Morales, 2013, p. 15).

Otra forma de controlar las variables externas y asegurar un mayor grado de la validez fue la recogida de los datos cuantitativos y cualitativos anidados al diseño cuasi experimental. Mediante el diseño cuasi experimental y los análisis estadísticos de los datos recogidos a través de distintos instrumentos empleados en el pretest y posttest analizamos el efecto que ejerció la realización del programa didáctico basado en la dramatización (variable independiente) sobre la motivación, las actitudes y la competencia comunicativa intercultural (variables dependientes). Asimismo, los datos cuantitativos y cualitativos anidados

permitieron controlar las variables intervinientes, ampliar y contrastar los resultados obtenidos del método experimental y entenderlos desde la perspectiva de los estudiantes, explorar sus experiencias después de la participación en el programa y observar sus comportamientos a lo largo de la duración del programa de intervención.

10.2. Sujetos de la investigación

La muestra de la investigación está compuesta por los alumnos del primer curso de primer ciclo de Filología Hispánica de la Universidad Maria Curie-Sklodowska (UMCS) de Lublin. El curso cuenta con 80 alumnos, de los cuales 30 divididos en dos grupos: control y experimental, constituyeron la muestra de la investigación. Los alumnos que participaron en la investigación se apuntaron voluntariamente a cada condición experimental, por tanto, contamos con 15 voluntarios que construyeron el grupo control y 15 alumnos que expresaron su voluntad para participar en el programa didáctico basado en la dramatización. Se trata, por tanto, de una muestra autoseleccionada, no probabilística en la que el proceso de selección de los sujetos no se basó en el principio de aleatoriedad, sino que dependió de la disposición de los alumnos a colaborar.

Según el plan de los estudios, la enseñanza del español en el primer curso de Filología Hispánica de la UMCS empieza desde el nivel elemental; sin embargo, como se comprobó mediante el pretest y como confirma nuestra experiencia profesional, los alumnos presentan una disparidad significativa en cuanto al tiempo que llevan estudiando español. Cabe señalar que el tiempo de estudios no tiene que corresponder con el nivel lingüístico de los alumnos, puesto que cada uno representa una trayectoria diferente en cuanto a la intensidad y frecuencia del aprendizaje previo y del carácter de las clases en las que asistían (enseñanza pública, secciones bilingües, academias de lenguas, clases particulares, etc.). Por lo cual, el objetivo del primer curso de la enseñanza intensiva de español es igualar los niveles, consolidar la precisión lingüística y dotar a los alumnos, que previamente no estudiaban español, de la posibilidad de adquirir la lengua rápidamente para, entre otros, poder asistir en otras asignaturas impartidas en español. Todos los estudiantes que participaron en la investigación aprobaron los exámenes del primer semestre y, por consiguiente, pudieron continuar el curso durante el segundo semestre.

Los dos grupos se organizaron de la siguiente manera:

- El Grupo Experimental está compuesto de 14 mujeres y 1 hombre que asistieron en el programa de intervención didáctica basado en la dramatización, además de seguir las clases ofertadas en el plan de estudios. La edad media de los participantes del

programa es de 20,87 años. La media del tiempo de estudios de español es de 2 años y 3 meses.

- El Grupo Control está compuesto de 12 mujeres y 3 hombres que siguieron la enseñanza basada en el plan de estudios. La edad media de los estudiantes del grupo control es de 20,53 años. La media del tiempo de estudios de español es de 1 año y 8 meses.

No se dio la mortalidad experimental, todos los participantes tanto del grupo experimental como control pasaron por dos condiciones experimentales: pretest y posttest.

10.3. Variables

En nuestra investigación hemos definido tres tipos de variables: intervinientes o extrañas, dependientes e independiente.

10.3.1. Variables extrañas o intervinientes

Las variables intervinientes son las variables extrañas, ajenas a la relación buscada entre la variable dependiente e independiente que, al no ser previstas y controladas, pueden amenazar la validez interna, incidir en la variable dependiente y, por consiguiente, en los resultados obtenidos. En nuestro trabajo las variables extrañas que pueden distorsionar los resultados son:

- Sexo
- Edad
- Tiempo de estudios de español
- Rendimiento en la prueba semestral de la asignatura español práctico

Consideramos conveniente seleccionar estas variables por los motivos que se exponen a continuación:

- Sexo. En algunos estudios del ámbito educativo se observan las diferencias por sexo entre las mujeres y los hombres. Sin embargo, en nuestro grupo de participantes el número de alumnos es escaso (uno en el grupo experimental y tres en el control), por tanto, creemos que esta variable no afecta al proceso de investigación.

- Edad. La edad es uno de los factores que pueden influir tanto en las capacidades lingüísticas como en la motivación y la actitud de los estudiantes durante el aprendizaje de una lengua extranjera. La edad media del grupo experimental es de 20,9 años y del grupo

control de 20,5 años, con pocas dispersiones de la edad en ambos grupos, por lo cual, consideramos que la muestra es bastante homogénea y no existen grandes diferencias que puedan afectar a la investigación.

- Tiempo de estudios de español. Hemos decidido recoger esta información porque el tiempo que los alumnos llevan estudiando español, por un lado, puede influir de manera considerable en su desempeño en las pruebas que se engloban en las variables dependientes y, por el otro, puede constituir la fuente del desequilibrio entre el grupo experimental y control. En esta variable encontramos que la diferencia entre las medias intergrupales es de 7 meses (con una media de 2 años y 3 meses en el grupo experimental frente a 1 año y 8 meses en el grupo control). Como se puede observar, la diferencia media en el tiempo de estudios de español por el grupo experimental es más alta. Para controlar esta variable interviniente, en primer lugar, se examinará si estas diferencias entre grupos son estadísticamente significativas y, en segundo lugar, se efectuarán los análisis correlativos para comprobar si tiene relación con el desempeño en las pruebas. Cabe señalar que las diferencias intergrupales encontradas en esta variable no tienen que significar que los alumnos difieren en cuanto al nivel lingüístico, ya que el tiempo de estudios no siempre corresponde con su competencia lingüística, esta depende de otros factores como el lugar (un país hispanohablante, una escuela pública, las clases particulares, etc.) o la intensidad de aprendizaje, entre otros. Por esta razón, consideramos necesario controlar otra variable extraña, que es el rendimiento en la asignatura del español práctico del primer semestre.

- Rendimiento en la prueba semestral de la asignatura ‘Español práctico’. Esta variable, por un lado, permite comprobar si existen las diferencias entre las calificaciones después del primer semestre de la asignatura ‘Español práctico’ de los alumnos del grupo control y experimental. Por el otro, partimos de la premisa de que los alumnos del grupo experimental que han desempeñado mejor la prueba semestral mostrarán el mismo patrón en las pruebas realizadas dentro del programa didáctico. Las escalas de calificaciones en la enseñanza superior⁵⁶ son diferentes a las que se utilizan en España. Las notas de los estudiantes están comprendidas entre 2 y 5, la menor nota es 2, y significa que un alumno ha suspendido, se aprueba a partir del 3 (suficiente) y sucesivamente se pueden obtener: 3,5 (bien); 4 (notable); 4,5 (sobresaliente) y 5 que es la nota más elevada y equivale a la matrícula de honor. La asignatura español práctico se impartió durante el primer semestre y comprendió doce horas

⁵⁶ Es diferente a la escala de calificación utilizada en la enseñanza preuniversitaria ya que las notas de los alumnos preuniversitarios están comprendidas entre 1 y 6, la nota 1 (niedostateczny) equivale a suspenso y la 6 (celujący) a la matrícula de honor.

por semana de clases de vocabulario, gramática, expresión escrita, expresión oral, destrezas integradas y fonética. Al final del semestre se evaluaron los conocimientos de los estudiantes en una prueba que abarcó todos los elementos de la asignatura. La nota media en esta prueba semestral del grupo experimental fue de 3,36 y del grupo control de 3,33, además las notas se repartieron de manera homogénea. Estos resultados pueden indicar que, a pesar de la existencia de las diferencias en el nivel lingüístico entre los sujetos de ambos grupos, estas diferencias se distribuyen de manera parecida en estos dos grupos.

Al final del curso, es decir, un mes después de la finalización del programa de intervención tuvo lugar el examen final de la asignatura ‘Español práctico’, para comprobar los resultados y verificar si se relacionan con esta prueba final realizaremos los análisis adecuados.

10.3.2. Variables dependientes

La variable dependiente también llamada consecuente es la que se predice utilizando otras variables. Esta variable refleja y mide los efectos producidos por la manipulación de la variable independiente, en nuestro caso, por la introducción del programa de la intervención didáctica. En la presente investigación, como las variables dependientes identificamos dos grupos de factores, el primer grupo abarca las variables de la categoría de la competencia comunicativa intercultural y, el segundo, las variables de la categoría motivacional. Cada uno de dos grupos de variables se desglosa, a su vez, de los conceptos más específicos que son los siguientes:

1. Competencia comunicativa intercultural
 - Competencia gramatical
 - Competencia léxica:
 - Rellenar huecos
 - Sinónimos
 - Verbos
 - Lenguaje coloquial
 - Competencia intercultural
2. Categoría motivacional
 - Tipo de motivación:
 - Motivación instrumental
 - Motivación integradora

- Motivación intrínseca
- Grado de motivación (motivación para aprender español)
- Actitud hacia sí mismo como aprendiz de ELE
- Actitud hacia la cultura hispana

Estas variables constituyen el objetivo de la evaluación del programa de la intervención didáctica, por lo cual, se recogen en el instrumento de la investigación que describimos en el apartado siguiente.

10.3.3. Variable independiente

La variable independiente, también llamada la variable antecedente o causal, es aquella que el investigador manipula para estudiar sus efectos sobre la variable dependiente. En nuestro caso, la variable independiente corresponde con la introducción del programa de intervención didáctica basado en la dramatización. Como propósito de la investigación pretendemos analizar sus efectos en la competencia comunicativa intercultural y en los distintos aspectos motivacionales y actitudinales. El programa de la intervención basado en la dramatización se ha diseñado tomando en cuenta las premisas de constructivismo, aprendizaje significativo, aprendizaje intercultural, aprendizaje basado en tareas y el uso de las TIC, todos enmarcados dentro de la metodología AICLE. En el apartado de la descripción del proceso se explica el diseño y el desarrollo del programa.

10.4. Instrumentos de recogida y escalas de medición de datos

Para llevar a cabo la investigación, diseñamos y aplicamos los instrumentos que permitieron recoger datos relativos a las variables dependientes de la categoría competencia lingüística e intercultural y de la categoría motivacional en dos condiciones experimentales, es decir, antes y después de la introducción de la variable independiente. El primer paso en la preparación de las pruebas constituyó la transformación de las variables dependientes en las preguntas de los test y la revisión de la literatura relacionada con la medición de las variables analizadas. Para las variables de la categoría competencia lingüística e intercultural decidimos diseñar las preguntas basándonos en distintas fuentes: los manuales, los artículos, las pruebas disponibles online o los materiales propios, etc., en cuanto a las variables de la categoría motivacional, adaptamos una escala ya elaborada. En la siguiente etapa construimos los instrumentos y efectuamos una prueba piloto, los administramos a la muestra pequeña formada por los alumnos del curso superior para que probaran su congruencia y eficacia,

tomando en cuenta los resultados y las sugerencias de los alumnos modificamos algunos ítems que resultaron poco claros o confusos. El siguiente paso constituyó la validación de los instrumentos por los jueces expertos⁵⁷, dos profesores de ELE y de la literatura hispana de la Universidad de Lublin evaluaron el instrumento en cinco categorías: suficiencia, claridad, coherencia, relevancia y adecuación, y aportaron las sugerencias para enriquecer el instrumento que se tomaron en cuenta. Los jueces evaluaron de manera unánime el instrumento como de alto nivel en cada categoría. Modificamos ligeramente los ítems según las sugerencias de los jueces y la retroalimentación aportada por los alumnos, y construimos la versión definitiva del instrumento. Administramos las pruebas simultáneamente al grupo experimental y control. En la tabla 2 presentamos la primera parte del instrumento que recoge los datos de interés sobre las características personales de los alumnos.

Tabla 2

Los datos personales de los participantes de la investigación

Datos personales
Nombre y apellido
Fecha de nacimiento: mes: año: 19
Sexo: ☐ Femenino ☐ Masculino
¿Cuánto tiempo hace que estudia español?

Asimismo, preparamos dos cuestionarios para analizar los datos cuantitativos y cualitativos anidados al análisis experimental principal. A continuación, describimos los instrumentos empleados y las escalas de medición de los datos.

10.4.1. Descripción del pretest y postest de la competencia lingüística e intercultural

En el instrumento que elaboramos, la categoría de la competencia comunicativa intercultural abarca tres componentes: competencia gramatical, competencia lexical y competencia intercultural. Se han utilizado las preguntas cerradas con cuatro alternativas y una respuesta correcta.

Preparamos una prueba que corresponde a un nivel más alto del que se requiere después del primer semestre del primer curso según el programa de estudios de filología hispánica. Adrede diseñamos el pretest y postest de una dificultad superior a los

⁵⁷ Contamos con la colaboración de dos profesores de la UMCS con amplia trayectoria investigadora: Dra. Mariola Pietrak y Dr. Miguel Carrera Garrido. En el anexo I se incluye la validación de expertos.

conocimientos exigidos ya que nuestro objetivo era, por un lado, elaborar dos pruebas del mismo nivel de dificultad que incluyeran ítems parecidos pero no idénticos. Con este procedimiento se intentó atenuar el efecto recuerdo pretest-postest. Para mantener la misma dificultad, tomamos en consideración la velocidad con la que los alumnos del primer curso adquieren los conocimientos lingüísticos y con el propósito de evitar que la prueba de postest resultara demasiado fácil, ajustamos el nivel de las pruebas al nivel lingüístico que los alumnos deberían adquirir al finalizar el curso. Por el otro lado, analizando las notas de las pruebas semestrales de la asignatura español práctico al finalizar el primer semestre y las encuestas realizadas al principio del curso⁵⁸, las que señalaron que la mitad de los alumnos del primer curso ya poseía los conocimientos de español, partimos de la premisa que se trataba de una muestra heterogénea con diferente bagaje en cuanto al tiempo de estudios y a los niveles lingüísticos representados. Tomando en cuenta todos estos factores intentamos diseñar una prueba que se adecuara al carácter del grupo, no resultara demasiado fácil, sino interesante y desafiante para los alumnos y, sobre todo, que midiera con fiabilidad las variables dependientes.

10.4.1.1. El pretest y postest de la competencia gramatical

Los ítems de la subcategoría de la competencia gramatical que construimos fundamentándonos en los ejercicios y exámenes de la elaboración propia y varios manuales, entre otros, destacan: Alonso Raya et al. (2005); Cybulska-Janczew y Perlin (2015); González y Romero (2011); Romero, González y Cervera (2007); Sánchez y García (2007).

Agrupamos veinte ítems de cada prueba en siete categorías que corresponden a distintos conceptos:

- verbos: presente de indicativo, imperativo, estar + adjetivo (preguntas: de 1 a 3)
- ser y estar (4 y 5)
- preposiciones (6 a 8)
- determinantes (posesivos, indefinidos, cuantificadores) y adverbios (9 a 12)
- tiempos pasados (13 a 15)
- subjuntivo (16 a 18)
- futuro (19 y 20)

Esta agrupación de ítems nos sirvió para controlar el diseño del instrumento y preparar dos condiciones experimentales con las características similares, al analizar los datos tratamos la

⁵⁸ Los resultados de esta encuesta presentamos en el capítulo sobre el contexto de la investigación.

gramática como una variable dependiente sin dividirla en subgrupos más pequeños. En la siguiente tabla presentamos a modo de comparación las preguntas de pretest y posttest de la competencia gramatical.

Tabla 3

Pretest y posttest de la competencia gramatical

Pretest	Posttest
Señale la palabra que considere más adecuada para completar cada una de las frases que siguen:	
1. En el cine siempre me en las primeras filas. a. caigo b. pongo c. salgo d. traigo	1. Casi me al suelo. a. caigo b. pongo c. vengo d. veo
2. Señores viajeros, ... de la vía. a. alejaos b. aléjanse c. aléjense d. aléjenos	2. No me apetece más paella. tú. a. Termina b. Terminatela c. Te terminas d. Terminas
3. Está que el ejercicio físico constante mejora también el estado anímico de las personas. a. demostrado b. seguro c. cierto d. evidente	3. Todo el mundo le ha aconsejado que vaya al médico pero está que no hace caso a nadie. a. lógico b. obvio c. claro d. seguro
4. -Sabes dónde el congreso? - Sí, en un teatro del centro. a. está b. es c. hay d. ponen	4. ¡Qué frío hace! Hoy a -15°. a. somos b. estamos c. está d. es
5. ¿Sabes qué pasó ayer en la oficina? ¿Cuál el problema? a. estuvo b. estaba c. fue d. sido	5. - Por cierto ¿ en el mercado? - Sí, claro, y aquí está toda la compra. a. estabas b. estuviste c. fuiste d. eras
6. El de la cuestión no me interesa – dijo Carmen. a. porqué b. por qué c. porque d. por que	6. El motivo los hemos convocado es que hay que hacer reformas en el edificio. a. por que b. por qué c. porque d. porqué
7. He colgado un cuadro la pared unos clavos. a. a / con b. con / a c. de / de d. en / con	7. Puedo subir este bolso mano la cabina del avión. a. a / a b. con / a c. de / a d. en / en
8. Pablo estudia médico, pero lo hace obligación. a. por / para b. a / para c. a / por d. para / por	8. llegar antes, vete la carretera de la costa. a. Por / por b. Para / por c. Por / a d. Para / para
9. Mi padre es muy mayor. es más joven. a. El tuyo b. El tu padre c. Tuyo c. Padre	9. Nuestro coche es más pequeño que a. de vosotros b. el vuestro c. el vuestro coche

10. preguntas del examen son difíciles. a. ninguna b. todas c. ningunas d. algunas	d. vuestro
11. Lleva trabajando en ese proyecto meses a. demasiados b. demasiado c. un poco de d. bastante	10. No veo a policía por aquí. a. ninguna b. ningún c. ninguno d. nada
12. Juan dice la verdad, lo conozco a. perfecto b. perfecta c. perfectamente d. de perfecto	11. No entiendo lo que dicen, son listos para mí. a. bastante b. demasiados c. demasiado d. mucho
	12. La alumna respondió a todas las preguntas. a. rápida b. rápidamente c. buenamente d. bueno
13. Esta mañana Carlota por la calle Felipe II y se un billete de 20. a. iba / ha encontrado b. iba / encontraba c. ido / encontraba d. fue / ha encontrado	13. -¿..... alguna vez en los Estados Unidos? -Si, claro, tenemos familia en Nueva York, y el mes pasado a visitar a nuestros tíos. a. habéis estado / fuimos b. estabais / fuimos c. habéis estado / íbamos d. estuvisteis / fuimos
14. – ¿Sabes cómo el partido anoche? – Ni idea, no el periódico. a. quedaba / he leído b. quedaba / leía c. quedó / había leído d. quedó / he leído	14. – Me contaron que te de viaje a unas islas paradisíacas. – No te creas lo de paradisíaco, no muy diferentes a otras. a. fueras / eran b. fueras / sean c. fuiste / eran d. fuiste / fueron
15. Ayer tarde a la reunión porque no el despertador a. he llegado / había puesto b. había llegado / ponía c. llegué / había puesto d. había llegado / he puesto	15. Le muy bien el pescado porque lo al horno. a. salió / ha hecho b. salía / hizo c. había salido / hacía d. salió / había hecho
16. Voy al peluquero para que me el pelo. a. corta b. corte c. cortaría d. cortará	16. Te lo cuento para que la verdad. a. sabes b. sabrás c. sabrías d. sepas
17. Al el director, todos se pusieron de pie. a. entra b. entrar c. entró d. entre	17. Mis amigos se van de vacaciones a Argentina, lamento mucho no ir con ellos pero tengo que trabajar. a. poder b. pueda c. puedo d. pude
18. ¡Qué raro que no le comer tarta. a. apetezca b. apetece c. apetecer d. apeteció	18. Como es una persona maleducada, es normal que nadie la a. quiere b. quiera c. querer d. quiso
19. ¡Qué curioso! No ha cenado nada.	19. No sé, si no se telefonean es que

Seguramente más tarde.	enfadados.
a. ha cenado b. cenará c. cenó d. cenaría	a. estarían b. estarán c. estuvieron d. están
20. – ¿Por qué nos ha llamado la directora para una reunión?	20. – No seas impaciente, ya te lo
– No lo sé. muchas cosas para decírnos.	– Haz lo que quieras, ya no me interesa.
a. Tendrá b. Había tenido c. Tuvo	a. contaría b. habré contado c. cuente
d. Hubiera tenido	d. contaré

10.4.1.2. *El pretest y posttest de la competencia lexical*

Para construir la prueba de la competencia lexical utilizamos los ejercicios y exámenes de elaboración propia, los textos de Internet adaptados al nivel del grupo y los manuales (Baralo, Genís y Santana, 2009; Corpas, Garmendia y Soriano, 2013; Cybulska-Janczew y Fabjanska-Potapczuk, 2011; Martínez y Ordéig, 2007; Rodríguez y Nueda, 2010, etc.). La subcategoría de la competencia léxica está compuesta por 26 preguntas divididas en 4 bloques:

- Rellenar huecos, compuesto por 10 preguntas.
- Sinónimos, compuesto por 5 preguntas.
- Verbos, compuesto por 5 ítems
- Lenguaje coloquial, conformado por 6 ítems.

Los bloques de la prueba de la competencia léxica constituyen las variables de análisis, por tanto, aparte de medir el desempeño en la competencia léxica general, también se trata cada grupo de preguntas por separado. En la tabla 4 presentamos la comparación de los ítems del pretest y posttest.

Tabla 4

Pretest y posttest de la competencia gramatical.

Pretest	Posttest
1. Complete el siguiente texto eligiendo para cada uno de los huecos una de las cuatro opciones que considere más adecuada.	
Ninguna otra película española ha tenido nunca tanto ...1.. : Ocho apellidos vascos ha sido la película más vista en nuestras ...2... en toda la historia del cine en España y sus ...3... ya están pensando en crear una segunda parte. Se trata de	La historia de la película <i>Ocho apellidos vascos</i> es muy sencilla y sigue un esquema básico y repetido hasta la ...1... : chico locamente enamorado de chica trata de enamorarla. El éxito se basa en la repetición de tópicos y ...2...

una comedia romántica donde los ...4...sobre el norte y el sur, concretamente el País Vasco y Andalucía, están servidos abiertamente. Por ello, la película ha recibido tanto comentarios positivos como negativos.

El argumento gira en torno a la historia de amor de Rafa y Amaia. Él es el típico andaluz ...5..., alegre y extrovertido, con el pelo engominado, apasionado de uno de los equipos de fútbol de Sevilla –el Betis- y amante de la música flamenca. De igual modo, ella encarna ...6... que se suelen tener de las mujeres vascas: es fría, bruta, malhablada y difícil de conquistar por un hombre. Por supuesto, los dos personajes cuentan además con un marcado acento e incluyen expresiones propias de cada zona. Se conocen una noche y surgen ...7... en seguida. Tanto, que terminan durmiendo juntos. Al día siguiente, ella no recuerda nada por la borrachera y él tratará de ganarse su amor. Para ello viajará hasta el País Vasco y le ...8... para estar cerca de ella: hacerse pasar por su novio vasco a ojos de su padre, que ...9... llegar a la ciudad y está convencido de que su hija tiene un novio de ...10... raza vasca.

(Adaptado de: www.revistahabla.com/propuesta-de-cine-8-apellidos-vascos/)

1. a. fracaso b. fama c. éxito
d. suerte
2. a. salas b. cines c. entradas
d. taquillas
3. a. creadores b. fundadores c. actores
d. artistas
4. a. leyendas b. ejemplos c. historias
d. tópicos
5. a. mujeriego b. hombre c. tímido
d. español

fáciles tanto sobre andaluces como de vascos, no solo personificados por los dos personajes principales sino también por la familia y amigos de estos. La película no tiene grandes ...3... y ya el tráiler anticipa lo que finalmente da:

carcajadas y un rato agradable en una sala de cine sin pensar demasiado en las ...4... del día a día en un país que actualmente tiene una tasa de desempleo del 25% (datos de abril de 2014).

A pesar de su simplicidad en la visión de andaluces y vascos, el público español en su mayoría ha sabido ver con buenos ojos

la ...5... que se hace en la película tanto de unos como de otros. Sus ...6... defienden que los diálogos son simples y que no hay sorpresas.

Tanto si se trata de la mejor película de risa de los últimos años como de una colección de prejuicios y tópicos, es innegable que ...7.... a millones de espectadores españoles al cine.

Muchas han sido las ...8... del éxito (su eficaz campaña de marketing, el apoyo de una de las principales cadenas televisivas españolas, su **reparto**...), pero sobre todo lo más ...9... de ella es que ha demostrado que los españoles no solo no hemos perdido el sentido del humor ...10... la grave crisis social y económica que vivimos, sino que sabemos reírnos de nosotros mismos, que es algo de lo más sano.

(Adaptado de: www.revistahabla.com/propuesta-de-cine-8-apellidos-vascos/)

1. a. nariz b. saciedad c. exceso d. mismo
 2. a. chistes b. humor c. alegrías d. historias
 3. a. éxitos b. esperanzas c. creencias
d. pretensiones
 4. a. realidades b. preocupaciones
c. sucesos d. problemas
-

-
6. a. la gracia b. los prejuicios c. la elegancia d. las vistas	5. a. historia b. caricatura c. verdad d. semejanza
7. a. enamorados b. chispas c. juntos d. rayos	6. a. protagonistas b. partidarios c. detractores d. jefes
8. a. dejará b. querrá c. enamorará d. hará un favor	7. a. ha arrastrado b. han ido c. ha permitido d. ha insistido
9. a. vuelve a b. empieza a c. acaba de d. debe de	8. a. noticias b. motivos c. informaciones d. razones
10. a. pura b. llena c. negra d. cualquier	9. a. mejor b. destacable c. insignificante d. famoso
	10. a. pese a b. pero c. como d. aunque
-

2. Elija la opción correcta para sustituir las expresiones marcadas.

1. Por las mañanas, el señor García normalmente lee el periódico. a. vuelve a b. suele leer c. sigue leyendo d. empieza a leer	1. ¿Hace cuánto que trabaja en esta empresa? a. sigue trabajando b. lleva trabajando c. suele trabajar d. acaba de trabajar
2. Nosotros terminamos la cena justo cuando empezó el programa que queríamos ver en la tele. a. nos pusimos a cenar b. dejamos de cenar c. acabamos de cenar d. estábamos a punto de cenar	2. Cuando era adolescente fumaba muchísimo, pero desde que me enteré que el tabaco producía cáncer, no fumo más . a. acabé de fumar b. sigo sin fumar c. suelo no fumar d. dejé de fumar
3. Mira, el ordenador que compré hace años todavía funciona . a. vuelve a funcionar b. suele funcionar c. sigue funcionando d. lleva funcionando	3. El martes pasado casi chocamos contra otro coche que venía en sentido contrario. a. estábamos a punto b. nos pusimos a chocar c. volvimos a chocar d. acabamos de chocar
4. –Me ha contado Manolo que tienen que cocinar para seis personas y no sabe qué hacer. – Sí, yo he intentado echarle una mano , pero me ha dicho que no. a. ayudarle b. aconsejarle c. animarle d. proponerle	4. Las ventas de este año han aumentado un 4% . a. se han dividido b. se han reducido c. han subido d. han bajado
5. Te voy a echar mucho de menos . a. voy a acercarme a ti. b. voy a estar pensando siempre en ti c. voy a enfadarme contigo	5. –Tenemos que hablar del asunto con tranquilidad ¿Qué os parece si organizamos una reunión y hablamos? – Sí que parece un buen remedio . a. es una buena ocasión b. es una buena solución c. es un buen propósito d. es un buen plan
-

d. voy a visitarte a menudo

3. Complete los huecos con una de las opciones que se le ofrecen.

1. He los documentos al correo. a. adjuntado b. incluido c. puesto d. metido	1. Carlos es un mal empleado y por eso lo han a. hecho b. expedido c. expelido d. echado
2. Cuando iba a París se siempre en el mismo hotel. a. guarecía b. alojaba c. recogía d. mantenía	2. He en estudiar italiano pero no he podido hacerlo. a. pensado b. deseado c. creído d. proyectado
3. Todos los jugadores listos para empezar el partido. a. encuentran b. son c. se hacen d. están	3. muy nervioso cuando escuchó el ruido. a. Se volvió b. Se hizo c. Se puso d. Sintió
4. Esta vez aprobaré el examen; preparados todos los temas. a. quedan b. llevo c. llevo d. quiero	4. ¿..... llevas viviendo en Valencia? a. Cuanto tiempo b. Hace cuánto tiempo c. Cuánto hace d. Hace cuánto tiempo que
5. laboral dura aproximadamente 8 horas. a. La duración b. La jornada c. La partida d. El horario	5. Hoy tengo una con el director del departamento de Fianzas a las 16:00. A ver si consigo el trabajo. a. entrevista b. intervención c. informe d. formación
-

4. Lenguaje coloquial. Elija la expresión correcta para cada ejemplo.

1. Tres mujeres están sentadas en la mesa con evidente cara de asco . Cara que expresa: a. placer b. repugnancia c. tristeza d. felicidad	1. Dicen que César dio un braguetazo al casarse con Julia. a. la engañó b. perdió mucho dinero c. le obligaron a casarse d. se casó por interés
2. Estuve de juerga todo el fin de semana. a. Estuve de fiesta b. estuve estudiando c. estuve haciendo deporte d. estuve de excursión	2. Ayer Pilar dio un guantazo a Jesús a. dio un beso b. dio un regalo c. dio una bofetada d. dijo un chiste
3. ¡Pobre Juan!, tiene una mala pata . a. está enfermo b. se le ha roto la pierna c. tiene mala suerte d. tiene problemas	3. Meterse en marrones es ... a. engañar a alguien b. meterse en el negocio c. meterse en problemas d. molestar a alguien
4. Su novio la dejó plantada . a. dejó embarazada b. dejó enamorada c. engañó d. abandonó	4. Estar hasta los huevos a. estar harto b. tener miedo c. estar contento d. estar loco
5. Estás colgado a. estás contento b. estás muerto de miedo	5. Jorge está colado por Maite a. está muy enfadado b. está observando a Maite c. no ha venido a la cita
-

c. estás loco	d. estás enfadado	d. está muy enamorado	
6. Eres un hortera		6. Tirar la toalla	
a. una buena persona		a. meter la toalla sucia en la lavadora	
b. una persona de mal gusto		b. darse por vencido	c. no creer a nadie
c. una persona con sentido del humor		d. quedar sin dinero	
d. una persona maleducada			

10.4.1.3. El pretest y posttest de la competencia intercultural

La prueba de la competencia intercultural preparamos apoyándonos en los materiales de la elaboración propia, los test disponibles en Internet (Hernández, 2015; Instituto Cervantes, 2015) y los manuales (AA. VV., 2011; Corpas et al., 2013, 2014; Balea y Ramos, 2015).

En 20 ítems se integran las diferentes categorías socioculturales, que especificamos a continuación (las preguntas están entremezcladas):

- Geografía, compuesta por las preguntas: de 1 a 4, 10 y 16. Los ítems tratan de la ubicación, las fronteras y las capitales de las comunidades autónomas, además, de las montañas, las costas, las ciudades.
- Arte, conformada por los ítems: 5, 7, 15. Las preguntas se relacionan con la arquitectura, los monumentos de Patrimonio de la Humanidad, los museos, los pintores.
- Conocimiento de la sociedad y realidad española, la integran las preguntas: 6, 8, 9, 11, de 12 a 14, de 17 a 20. Esta categoría es la más amplia ya que engloba los asuntos de distintas áreas como: política, comida, bebida, costumbres, lenguas, deporte o transporte.

Estas categorías no se ven reflejadas al analizar los resultados, tratamos la competencia intercultural como una totalidad (así, como pasó con la prueba de gramática). En la siguiente tabla se pueden consultar los ítems del pretest y posttest de la prueba de competencia intercultural.

Tabla 5

Pretest y posttest de la competencia intercultural

Pretest	Posttest
Seleccione la respuesta correcta	
1. ¿Con qué comunidades autónomas hace frontera Andalucía?	1. ¿Con qué regiones hace frontera el País Vasco?
a. Con Comunidad Valenciana, Castilla la Mancha, Castilla y León	a. Con Cataluña, Cantabria, La Rioja, Asturias
b. Con Extremadura, Castilla la Mancha, Castilla y León	b. Con Navarra, La Rioja, Castilla y León, Cantabria
c. Con Comunidad Valenciana, Murcia, Castilla y León	c. Con Aragón, Navarra, Castilla y León, Asturias
d. Con Murcia, Castilla la Mancha y Extremadura	d. Con Galicia, Cantabria, Asturias, La Rioja
2. La capital de la comunidad autónoma de País Vasco es	2. La capital de la comunidad autónoma de Andalucía es
a. Vitoria b. Santander c. San Sebastián	a. Granada b. Mérida c. Sevilla
d. Oviedo	d. Toledo
3. En la costa norte de África se encuentran las ciudades autónomas de Ceuta y	3. País Vasco limita al norte con....
a. Tarifa b. Melilla c. Cádiz d. Almería	a. el mar Mediterráneo b. el Océano Atlántico
4. El pico más alto de España es	c. el mar Cantábrico d. el Mar del Norte
a. Aneto (Pirineos) b. Mulhacén (Sierra Nevada)	4. El pico más alto de la península Ibérica es ...
c. Veleta (Sierra Nevada) d. Teide (Tenerife)	a. Aneto (Pirineos) b. Mulhacén (Sierra Nevada)
5. ¿En qué ciudad de España se encuentra una famosa mezquita, patrimonio de la Humanidad?	c. Veleta (Sierra Nevada) d. Teide (Tenerife)
a. Córdoba b. Cádiz d. Sevilla d. Granada	5. ¿En qué ciudad de España se encuentra la Giralda, un famoso campanario de la Catedral de Santa María de la Sede, patrimonio de la Humanidad?
	a. Córdoba b. Cádiz c. Sevilla d. Granada
6. ¿Qué rey ha sucedido en el trono de España a Juan Carlos I?	6. Desde 1975 y hasta junio de 2014, el rey de España fue...
a. Ninguno. Continúa siendo Juan Carlos I	a. Juan Carlos I b. Felipe VI c. Carlos V
b. Juan Carlos II c. Carlos V d. Felipe VI	d. Juan Carlos II
7. ¿Cuál es el mayor museo de pintura del mundo?	7. ¿Qué es la Alhambra de Granada?
a. El Museo Reina Sofía b. El museo Thyssen c. El Museo Guggenheim d. El Museo de Prado	a. es un palacio y ciudad amurallada musulmana Patrimonio de la Humanidad.
	b. La antigua mezquita y actual catedral de la ciudad, Patrimonio de la Humanidad.
	c. Unos baños árabes famosos por sus aguas termales.
	d. La montaña más alta de Sierra Nevada en Granada.

8. Qué dulce típico se suele comer en Navidades en España?
a. el panetón b. las magdalenas
c. las ensaimadas d. el turrón
 9. El nombre Merche es el diminutivo de ...
a. Mercedes b. María c. Montserrat d. Melania
 10. ¿Cuál es la tercera ciudad con más habitantes de España, después de Madrid y Barcelona?
a. Valencia b. Alicante c. Bilbao d. Sevilla
 11. ¿Cuál de las lenguas oficiales españolas no deriva del latín?
a. Catalán b. Vasco c. Gallego d. Castellano
 12. ¿Qué lleva la sangría además de vino tinto, licor y azúcar?
a. hierbabuena b. coca cola c. café d. fruta
 13. ¿Qué moneda se usaba en España justo antes del Euro?
a. el franco b. la libra c. la peseta d. el peso
 14. No es un partido político
a. PSOE b. BBVA c. PP d. Podemos
 15. ¿Qué pintor español se centró en la corriente surrealista?
a. Pablo Picasso b. Salvador Dalí
c. Francisco de Goya d. Diego Velázquez
 16. ¿Dónde termina la ruta de peregrinación del Camino de Santiago?
a. en Asturias b. en Andalucía c. en Galicia
d. en Navarra
 17. ¿Qué es RENFE?
a. la red de trenes b. una compañía de autobuses
c. la federación de fútbol de España d. una compañía constructora
 18. ¿Cómo se pide en España un café con un poco
8. ¿Cuál de los siguientes alimentos no es un dulce típico de las fiestas de Navidad?
a. mazapán b. roscón de Reyes c. churros
d. turrón
 9. El nombre Curro es el diminutivo de ...
a. José b. Luis c. Carlos d. Francisco
 10. ¿Cómo se llama la cordillera que separa España de Francia?
a. Los Pirineos b. Los Alpes c. Sierra Nevada
d. La Cordillera Cantábrica
 11. ¿Cuál de estas variedades de lenguas no es una lengua oficial en España?
a. el gallego b. el euskera c. el andaluz
d. el castellano
 12. ¿Qué lleva el calimocho además de vino tinto?
a. café b. coca cola c. zumo de naranja
d. agua con gas
 13. Gibraltar es territorio
a. británico b. español c. francés d. marroquí
 14. ETA fue
a. Un partido político b. un grupo terrorista
c. un cuerpo de policía
d. una organización no gubernamental
 15. ¿Qué representa el cuadro de “El Guernica” que pintó Pablo Picasso?
a. La reclamación de independencia del País Vasco.
b. Un terremoto que destruyó la ciudad de Guernica.
c. Un sueño de Pablo Picasso de una ciudad que no existe
d. Los bombardeos por parte de la aviación nazi alemana y fascista italiana sobre la ciudad de Guernica.
 16. La Costa del Sol abarca la ciudad de ...
a. Valencia b. Barcelona c. Almería
d. Málaga
 17. ¿Qué es AVE?
a. un tren b. una compañía española de autobuses c. una cadena de supermercados d. una compañía constructora
 18. Si pides una caña en un bar, te servirán...

de leche?	a. una cerveza de barril	b. un cóctel
a. un cortado	b. un descafeinado	c. un zumo de naranja con azúcar de caña
c. un capuchino	d. un americano	d. un café con un poco de leche
19. Cuántos mundiales de fútbol ha ganado España hasta el 2016?	19. ¿Cómo se conoce popularmente a la selección española de fútbol?	
a. ninguno	a. la azulgrana	b. la amarilla
b. uno	c. la roja	d. la colorada
c. dos	20. ¿Cómo se llama el cante y baile típico de Andalucía?	
d. cinco	a. la sardana	b. las sevillanas
20. ¿Cómo se llama el premio más importante de la Lotería de la Navidad?	c. las cordobesas	d. la jota
a. el gordo		
b. el grande		
c. el súper premio		
d. la suerte		

10.4.2. Descripción del pretest y postest de la categoría motivacional

Para medir las variables dependientes de la categoría motivacional nos aprovechamos del cuestionario *Motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera (MAALE)* de Minera Reyna (2010a, 2010b). Optamos por utilizar este instrumento ya que fue construido para analizar la motivación y actitudes de los estudiantes universitarios alemanes de español como lengua extranjera, así que en un contexto muy próximo al nuestro y abarca todos los aspectos que consideramos imprescindibles durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de español en los estudios de filología hispánica. Reyna (2010b) basa el cuestionario MAALE en el cuestionario AMTB de Garder, en los principios de la perspectiva cognitiva de la motivación presentados por Dörnyei (1994), en la perspectiva del constructivismo social de Williams y Burden (1999) y en las características de los sujetos y los contextos específicos. El instrumento se divide en varias secciones y pretende, en primer lugar, definir el tipo de la motivación dominante; en segundo, detectar el grado de motivación que presentan los informantes, y, por último, identificar las actitudes hacia distintos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y hacia factores socioculturales de la comunidad objetivo (Minera, 2010b). El instrumento original se divide en seis apartados, cada apartado dispone de un baremo para medir las respuestas y como señala la autora, el hecho de que exista un baremo para cada uno de los apartados que componen el cuestionario hace posible en investigaciones futuras la aplicación de los apartados por separado según lo que el investigador o el profesor quieran medir en clase, ya que cada apartado puede utilizarse independientemente de los otros (Minera, 2010b, p.8).

Conforme a esta posibilidad, modificamos el cuestionario, eliminando partes que no resultaron relevantes para nuestra investigación o no podrían medir de manera justa las diferencias entre grupos en la condición del postest. Administramos el mismo cuestionario a

ambos grupos antes de introducir el programa y al finalizarlo para medir las variables afectivas: motivación y actitudes. A continuación, se describen los apartados del instrumento que utilizamos, la manera de aplicarlo y de interpretar los datos.

10.4.2.1. Primer apartado. El tipo de motivación

El primer apartado pretende identificar el tipo de motivación que tienen los informantes y averiguar cuál es el dominante. Las 12 razones expuestas para aprender ELE representan tres diferentes tipos de motivación: instrumental, integradora e intrínseca. La motivación instrumental e integradora son dos tipos de la motivación extrínseca, primera se refiere al propósito utilitario de la lengua, como, p.ej., conseguir un buen empleo y, segunda, expresa el interés por vivir en la comunidad objetivo, por tanto en el contexto de nuestra investigación “conviene más hablar de una motivación sociocultural, que se observa cuando se aprende la LO gracias al interés por la cultura, la gente, el país, entre otros, sin necesariamente tener el deseo de integrarse en la comunidad lingüística” (Minera, 2010a, p. 2). Cada tipo de motivación está presente en 4 afirmaciones que están entremezcladas en el cuestionario. Se ofrecen cinco opciones de respuestas graduales valorativas de nada (1) a mucho (5). Se asignan los puntos a las respuestas, en cada tipo de motivación es posible obtener 20 puntos, así, la puntuación más alta en un parámetro reflejará el tipo de la motivación dominante. Además, se propone el baremo para codificar las respuestas según la puntuación alcanzada que se presenta en la tabla siguiente.

Tabla 6

Baremo para el tipo de motivación dominante

Intervalos	Interpretación
17 – 20	muy alto
13 – 16	alto
9 – 12	medio
5 – 8	bajo
1 – 4	muy bajo

A continuación, presentamos las afirmaciones del apartado primero de cuestionario, las afirmaciones: 2, 5, 8, 10 reflejan la motivación intrínseca, las: 4, 6, 9, 11 – la motivación instrumental y las: 1, 3, 7, 12 – la motivación integradora o sociocultural.

Tabla 7

Cuestionario MAALE. Tipo de motivación dominante

1. ¿POR QUÉ ESTUDIA USTED ESPAÑOL?

Señale con una X en qué grado influyen en su deseo de aprender el español los motivos siguientes.

A. Mucho B. Bastante C. Regular D. Poco E. Nada

Estudio español,	A	B	C	D	E
1. porque me facilita/rá relacionarme con personas hispanohablantes					
2. porque me gusta la lengua española					
3. porque me gustaría vivir en un país hispanohablante					
4. porque lo necesito/necesitaré en mi carrera profesional.					
5. porque me gusta aprender cosas nuevas					
6. porque lo necesito para mis estudios					
7. porque me permite participar mejor en actividades de otras culturas.					
8. porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras.					
9. porque me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada.					
10. porque me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el cine, la música y el arte hispánicos.					
11. porque en general es gratificante aprender.					
12. porque me sirve para viajar al extranjero.					
Si tiene otras razones para aprender español, escríbalas aquí e indique en qué grado influyen en su decisión de aprender la lengua:		...	...	...	...

10.4.2.2. Segundo apartado. El grado de motivación

El segundo apartado integra 12 afirmaciones cuyo propósito es informar sobre el grado de motivación de los estudiantes. Como señala Minera (2010b) refiriéndose a Gardner (1985), este indicador está compuesto de la suma de tres factores motivacionales estrechamente relacionados: deseo, interés, esfuerzo. Se pide al informante que indique su grado de acuerdo con las frases, las opciones de respuestas se distribuyen desde ‘estoy totalmente de acuerdo’ hasta ‘estoy totalmente en desacuerdo’. En los ítems: 1, 3, 5, 8, 10, 12 a la respuesta ‘estoy totalmente de acuerdo’ se asigna el valor de 5 puntos y los ítems: 2, 4, 6, 7, 9, 11 siguen el patrón inverso, aquí la respuesta más valorada es: ‘estoy totalmente en desacuerdo’. La puntuación máxima que es posible de obtener es de 60 puntos, para determinar el grado de motivación se propone el siguiente baremo.

Tabla 8

Baremo para el grado de motivación

Intervalos	Grado de motivación
49 – 60	muy alto
37 – 48	alto
25 – 36	medio
13 – 24	bajo
1 – 12	muy bajo

En la tabla 9 presentamos la parte del cuestionario destinada para comprobar el grado de motivación.

Tabla 9

Cuestionario MAALÉ. Grado de motivación

- 2. A continuación, indique si está de acuerdo o en desacuerdo con los siguientes enunciados. Señale con una X la letra que corresponde a su opinión.**

- A. Estoy totalmente de acuerdo
 B. Estoy de acuerdo
 C. Estoy indeciso/a
 D. Estoy en desacuerdo
 E. Estoy totalmente en desacuerdo

	A	B	C	D	E
1. En la clase me gusta que hablemos tanto en español como sea posible.					
2. Si considero cómo aprendo español, puedo decir honestamente que confío en mi suerte o inteligencia, porque no hago mucho esfuerzo para aprenderlo.					
3. Si ya no tuviera la posibilidad de hacer un curso de español en la Universidad, trataría de seguir en contacto con el español en situaciones cotidianas (por ejemplo – leer libros y periódicos, usarlo en todas las situaciones posibles, etc.)					
4. Si estuviera de vacaciones en un país hispanohablante, preferiría hablar en inglés o polaco, si fuera posible.					
5. Cuando oigo una canción en español en la radio, la escucho cuidadosamente y trato de entender las palabras.					
6. En realidad, me interesaría más aprender otro idioma que el español, si tuviera la oportunidad					
7. En realidad, prefiero que el profesor/ la profesora nos hable en polaco.					
8. Pienso activamente sobre lo que he aprendido en la clase de español.					
9. Cuando acabe este curso, no continuaré aprendiendo español.					
10. Si tengo la oportunidad, trato de usar el español fuera de clase, ya sea con hispanohablantes o leyendo libros o viendo películas en versión original.					
11. En la clase de español participo muy poco activamente.					
12. Me interesa llegar a hablar español muy bien.					

10.4.2.3. Tercer apartado. Actitud hacia sí mismo como aprendiente del ELE

Esta parte del cuestionario sirve para averiguar la actitud del informante hacia sí mismo como aprendiente del ELE, “es decir, indagar cuál es el nivel de autoconfianza, competencia en la LE y ansiedad al utilizarla” (Minera, 2010b, p. 10). Se compone de 4 aseveraciones (2 positivas y 2 negativas) con las que los informantes indican su grado de acuerdo, se asignan las valoraciones numéricas de 1 a 5 (según la pregunta). La puntuación máxima posible de obtener es de 20 puntos, lo que se traduce a una actitud excelente hacia sí mismo como aprendiente, en la tabla 10 se presentan los baremos para este parámetro.

Tabla 10

Baremo para la actitud hacia sí mismo

Intervalos	Actitud
17 – 20	excelente
13 – 16	muy buena
9 – 12	buena
5 – 8	regular
1 – 4	mala

En la tabla 11 se pueden observar los ítems que integran esta parte del cuestionario.

Tabla 11

Cuestionario MAALÉ. Actitud hacia sí mismo

3. Indique con una (X) en qué grado está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- A. Estoy totalmente de acuerdo
- B. Estoy de acuerdo
- C. Estoy indeciso/a
- D. Estoy en desacuerdo
- E. Estoy totalmente en desacuerdo

	A	B	C	D	E
En general, tengo facilidad para aprender idiomas.					
Noto que mi nivel de español va mejorando.					
A veces no entiendo los deberes de español.					
Me pongo nervioso/a cuando me toca decir/ hacer algo en clase o hablo en español.					

10.4.2.4. Cuarto apartado. Actitud hacia la cultura hispana

El último apartado del cuestionario MAALE adaptado constituyen los ítems de la categoría ‘actitud de los informantes hacia la cultura hispana’. Se pregunta por diez aspectos relacionados con la cultura de los países hispanohablantes. Las respuestas de valoración se distribuyen de mucho (con el máximo valor de 5) a nada (con el valor mínimo de 1). La puntuación máxima que se puede alcanzar es de 50 y significa que un informante presenta una actitud excelente hacia la cultura (véase el baremo en la tabla 12).

Tabla 12

Baremo para la actitud hacia la cultura hispana

Intervalos	Actitud
41 – 50	excelente
31 – 40	muy buena
21 – 30	buena
11 – 20	regular
1 – 10	mala

En la tabla 13 se presentan los ítems de la categoría actitud hacia la cultura hispana.

Tabla 13

Cuestionario MAALE. Actitud hacia la cultura

4. La cultura hispana

Indique con una (X) cuánto le gustan o interesan los siguientes aspectos de la cultura hispana en general, si quiere destacar alguno de los aspectos entre paréntesis, subráyelo:

A. Mucho B. Bastante C. Regular D. Poco E. Nada

Me gusta(n) / Interesan(n)	A	B	C	D	E
Las costumbres (formas de vida: comida, vestimenta, horarios, etc.)					
La tradición (fiestas, ritos, celebraciones, etc.)					
La religión y creencias					
La moral (valores, normas, leyes, etc.)					
El arte (pintura, escultura, arquitectura, etc.)					
La literatura					
La música					
El cine					
El desarrollo económico / industrial					
La ciencia					
¿Hay otros aspectos de la cultura hispana que le gustaría mencionar?					
.....		...	...	...	...

10.4.3. Descripción del cuestionario de valoración del programa

De forma adicional se recogieron los datos provenientes de la encuesta de valoración del programa aplicada a los estudiantes del grupo experimental después de su participación en la intervención didáctica. Se pidió a los estudiantes que valoraran de 1 a 5 – donde 1 es “estoy totalmente en desacuerdo”, 3 “estoy indeciso”, y 5 “estoy totalmente de acuerdo” – su grado de acuerdo con las 22 afirmaciones distintas que se refieren a las siguientes dimensiones: los aspectos lingüísticos, destrezas, el conocimiento sociocultural, la comunicación no verbal, los aspectos emocionales y el clima de la clase, la motivación, cooperación y el uso de las TIC. Algunos de estos aspectos se comprobaron mediante las pruebas de pretest y postest, otros resultaron difíciles para cuantificarlos y comparar entre grupos, con lo cual, optamos por administrar el cuestionario de valoración donde los participantes del programa podrían evaluar su experiencia con el fin de ampliar la interpretación de los resultados. Los enlaces a las pruebas online pusimos en el grupo de Facebook de nuestro taller en el que intercambiamos las informaciones durante la duración del programa. Esta forma ha asegurado el anonimato de los informantes.

Las afirmaciones se elaboraron basándose en la literatura revisada y en el trabajo empírico, en formularlas se utilizó el lenguaje sencillo, claro y adecuado al nivel de los estudiantes, se expresaron de forma positiva para evitar confusiones, y se refirieron a la experiencia directa de la intervención. En la tabla 14 se presenta la encuesta de valoración del programa

Tabla 14

Encuesta de valoración del programa de intervención didáctica basado en la dramatización

¿Considera que gracias a este taller ha mejorado en alguno de estos aspectos?	Estoy totalmente de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy indeciso	Estoy en desacuerdo	Estoy totalmente en desacuerdo
Los aspectos lingüísticos					
1. Conozco más vocabulario.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Mi nivel de conocimiento del lenguaje coloquial ha mejorado.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Reconozco más estructuras gramaticales y sé utilizarlas correctamente.	☐	☐	☐	☐	☐
Destrezas. Expresión oral y comprensión auditiva					

4. Hablo con más fluidez.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Conozco las pautas de la entonación en español.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Mi nivel de comprensión auditiva ha mejorado.	☐	☐	☐	☐	☐
Conocimiento sociocultural					
7. Entiendo mejor la realidad española.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Entiendo mejor las diferencias culturales entre las comunidades autónomas.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Reconozco los monumentos más emblemáticos de algunas comunidades.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Puedo reconocer los diferentes acentos que hay en España.	☐	☐	☐	☐	☐
Comunicación no verbal					
11. Sé qué significa la mayoría de los gestos en España.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Entiendo las diferencias culturales (entre Polonia y España) en cuanto a los gestos y la distancia entre interlocutores.	☐	☐	☐	☐	☐
Aspectos emocionales					
13. Durante las clases existía un clima favorable que ha permitido expresar cómodamente mis emociones.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Durante las clases he podido relajarme.	☐	☐	☐	☐	☐
15. He aprendido más que durante una clase tradicional.	☐	☐	☐	☐	☐
16. El clima de clase me ha ayudado en desinhibirme.	☐	☐	☐	☐	☐
17. He perdido el miedo de hablar.	☐	☐	☐	☐	☐
Motivación y el uso de las TIC					
18. Mi motivación ha crecido durante el desarrollo del taller.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Las actividades propuestas han despertado mi interés.	☐	☐	☐	☐	☐
20. El uso de las Nuevas Tecnologías (presentaciones, fotografías, fragmentos de las películas, cortometrajes, Facebook, etc.) ha aumentado mi motivación e interés.	☐	☐	☐	☐	☐
Cooperación					
21. Me ha gustado el uso de Facebook como método de comunicación entre participantes.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Mi capacidad de cooperar con mis compañeros ha aumentado.	☐	☐	☐	☐	☐

10.4.4. Descripción del cuestionario de las preguntas abiertas

Antes de administrar las encuestas de valoración del programa, a los alumnos del grupo experimental se proporcionaron 4 preguntas abiertas con el fin de conocer sus opiniones sobre la propuesta educativa basada en la dramatización. La aplicación previa de estas preguntas tuvo como objetivo evitar la exposición a distintos aspectos del cuestionario de valoración que pudieran distorsionar las respuestas de los participantes. Formulamos las preguntas generales, en las que no se menciona ningún aspecto trabajado durante el taller, ya que queríamos permitir la libre expresión de las percepciones, valoraciones, experiencias, pensamientos y emociones de los estudiantes (véase la tabla 15). El propósito de usar este tipo de datos cualitativos era completar la explicación del problema, ampliar los análisis cuantitativos y entender los resultados desde la perspectiva de participantes. Al analizar los datos cualitativos provenientes de las preguntas abiertas, seguiremos las sugerencias de Hernández et al. (2014), en primer lugar, organizaremos las informaciones en unidades y describiremos las experiencias de los estudiantes, en segundo, descubriremos los patrones presentes en los datos con el objetivo de interpretarlos y comprenderlos tomando en cuenta las circunstancias y el contexto y, por último, vincularemos los resultados con el conocimiento existente y con los resultados de los análisis cuantitativos.

Tabla 15

El cuestionario de las preguntas abiertas sobre la experiencia de la participación en el programa

¿Cómo valoras la experiencia de asistir en el taller de técnicas dramáticas?

1. ¿Te ha gustado la experiencia del taller?
 2. ¿Cuáles han sido las actividades que han despertado tu interés? ¿Cuáles te han gustado más, con cuáles has disfrutado más? ¿Cuáles te han hecho aprender más?
 3. ¿Qué te resultó más interesante? ¿Qué cosas te han gustado más y qué cosas te han gustado menos del taller?
 4. ¿Te gustaría repetir la experiencia? ¿Qué cambiarías?
-

10.4.5. Observación participante

A lo largo del desarrollo del programa de intervención didáctica basado en la dramatización mantuvimos la observación con el fin de registrar, analizar y reflexionar sobre los comportamientos de los alumnos y, así, proporcionar las informaciones que ampliaran, completaran y compararan las informaciones obtenidas mediante otras técnicas de recogida de datos. La observación como una técnica de la investigación cualitativa “implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández et al., 2014, p. 399). Cuando el investigador entra en una interacción con el grupo social estamos ante una observación participante, que tiene lugar, entre otros, en el contexto educativo cuando un profesor se propone observar de manera intencional las interacciones y los comportamientos que se producen en la clase. La observación participante requiere del profesor la conciliación de su papel como docente y como investigador, ha de asumir el constante cambio de rol, sin perder la objetividad y la perspectiva holística.

En lo que se refiere a las fases de observación, en los diseños cualitativos de corte etnográfico, se suele empezar por una observación general y, según la investigación avanza, se seleccionan y concretan los aspectos esenciales para el estudio (Fontes et al, 2010, Hernández et al., 2014). No obstante, en nuestro caso, empleamos la observación participante como una técnica cualitativa anidada al modelo dominante cuantitativo que determinó desde el principio los datos a recoger. Por tanto, nuestro propósito no era observar todo de forma global, sino centrar la atención en los aspectos relevantes para, por un lado, ampliar y completar los resultados obtenidos del diseño cuasi-experimental y cuestionario de valoración y, por el otro, añadir nuevas informaciones que consideramos importantes para el estudio. Todo ello, sin interrumpir el desarrollo natural de las clases.

Los contenidos objeto de observación se relacionaron con la creatividad, el comportamiento cooperativo, la motivación para la participación en las actividades y el ambiente de la clase. Durante las sesiones rellenamos la tabla (véase la tabla 16) donde detallamos las unidades de observación, y al terminar cada sesión efectuamos las notas de campo, en las que incluimos las descripciones, reflexiones y comentarios sobre los comportamientos, las emociones y experiencias vividas por los alumnos según las categorías. Para registrar el comportamiento creativo nos basamos en los atributos adjudicados a la creatividad por distintos autores, recogidos por Navarro Lozano (2008, p. 81), que se pueden fácilmente reconocer en el aula, como: originalidad, curiosidad, anticonvencionalismo, autoconfianza, capacidad de concentración, disponibilidad para asumir riesgos, apertura a la

experiencia, flexibilidad, etc. El comportamiento cooperativo lo detectamos basándonos en la observación de la conexión entre miembros del grupo a través de la mirada, gestos, sonrisa o proximidad con los compañeros, la aceptación del otro, la búsqueda de interacción o las ganas de resolver problemas en grupo, etc. La motivación para participar en las actividades se percibió mediante las conductas que expresaban la iniciativa personal y las ganas de participar de forma activa en una tarea, la reacción positiva ante una tarea o los comentarios espontáneos sobre una tarea. En cuanto al ambiente del trabajo, se observó si los alumnos se expresaban libremente, con ganas, o no querían tomar la palabra, si estaban relajados o tensos, si mostraban y expresaban sus emociones o mantenían una actitud cerrada, etc. Para operativizar esta unidad de observación utilizamos la escala de 1 a 10, en cada clase valoramos el ambiente de 1 a 10 – donde 1 se refiere al ambiente tenso, formal, autoritario, distante, etc., y 10 al clima relajado, amistoso e informal.

Tabla 16

Unidades de análisis de observación durante el desarrollo del programa

Unidades de observación	Frecuencia	Comentarios
Creatividad		
Comportamiento cooperativo		
Motivación para participar en las actividades		
Ambiente del trabajo	Escala de 1 a 10	

10.5. Estudios estadísticos realizados

Con el fin de responder a las principales cuestiones de la investigación y verificar las hipótesis, el análisis y el tratamiento de datos estadísticos los efectuamos con el paquete IBM SPSS Statistics, versión 25. Con este programa calculamos los estadísticos descriptivos y contrastamos la normalidad de datos obtenidos. Se efectuaron los siguientes análisis:

- El contraste de normalidad se comprobó mediante el test de Shapiro-Wilk.
- Para comparar los grupos según los datos nominales / categóricos se empleó el test de independencia chi-cuadrado o test exacto de Fisher (cuando en alguna de las celdas había una frecuencia teórica menor a 5).
- Para determinar las diferencias entre dos grupos para las variables cuantitativas se utilizó la prueba U de Mann – Whitney.

- Para verificar la diferencia entre el pretest y posttest se empleó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.
- El análisis de correlaciones entre dos variables cuantitativas se efectuó mediante el coeficiente de correlación de Spearman (rho de Spearman).

Para comparar las frecuencias de respuestas intergrupales de cada ítem del pretest y posttest de la categoría competencia comunicativa intercultural se empleó el test de independencia chi-cuadrado o, cuando en alguna de las celdas había un número de respuestas menor a 5, se usó el test exacto de Fisher. Son pruebas de significancia estadística utilizadas en tablas de contingencia para comprobar si la asociación entre dos tipos de clasificación es significativa, en nuestro caso, si existen las diferencias significativas entre las respuestas elegidas por los sujetos del grupo control y del experimental.

Para comprobar si los valores de las variables dependientes se distribuían de una forma normal en la muestra realizamos la prueba de Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de la significación de Lilliefors) y de Shapiro-Wilk, esta última se considera más potente para calcular la normalidad en las muestras más pequeñas, así que en nuestro análisis solo nos fijamos en ella.

La estadística descriptiva univariable se utilizó para tratar tanto las variables intervinientes como las dependientes y comprenderlas individualmente, se emplearon los estadísticos tales como: la distribución de frecuencias, medidas de tendencia central (media, mediana, moda) y medidas de dispersión (desviación típica, asimetría, curtosis).

Los estudios intergrupos se efectuaron mediante la prueba U de Mann – Whitney que es una prueba no paramétrica para dos muestras independientes que se utiliza como alternativa al test T de Student cuando no se puede suponer la normalidad de las muestras y sirve para examinar la heterogeneidad de dos muestras.

Los estudios intragrupo se realizaron a través de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, que es una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas que se utiliza como alternativa al test T de Student cuando no se puede suponer la normalidad de las muestras. Pretende detectar las diferencias significativas entre el comportamiento de cada grupo al principio y al final de la investigación.

Para medir si existe la asociación o interdependencia entre cada par de variables utilizamos el coeficiente de correlación de Spearman (rho de Spearman). Este coeficiente se aplica a variables cuantitativas cuando no siguen una distribución normal y cuando se trata de

las muestras pequeñas. Permite determinar el signo de relación entre variables, es decir, si la asociación es positiva o negativa, oscila entre valores de -1 a +1.

Los análisis estadísticos de algunas de las variables intervinientes, cuyo objetivo era comprobar si existían las diferencias significativas entre grupos antes de introducir el programa, realizamos mediante la prueba U de Mann – Whitney. Asimismo, para medir si existe la relación entre estas variables utilizamos el coeficiente de correlación de Spearman.

El nivel de significación se estableció en un $\alpha = 0,05$.

El cuestionario de valoración del programa aplicado a un grupo experimental se analizó mediante los análisis descriptivos. Como la medida de tendencia central utilizamos la media y la moda que se define como la categoría de la variable con mayor frecuencia absoluta.

10.6. Procedimiento

El proceso de la investigación constó de tres fases, en primer lugar, se elaboró el programa de intervención y las pruebas de medición de las variables dependientes, en segundo lugar, se aplicó el programa y, por último, se recogieron y analizaron los datos obtenidos en las pruebas. A continuación, detallamos las etapas del desarrollo de la investigación.

La primera fase comprendió las siguientes partes:

1. Aplicación y análisis del cuestionario: motivación y actitudes en el aprendizaje de español al principio del primer semestre del primer curso. Asimismo, a través de los autoinformes se recogió la información sobre el conocimiento de español y otras lenguas extranjeras de todos los alumnos del primer curso.
2. Elaboración del programa de la intervención basado en la dramatización. Durante esta etapa se decidieron los temas, diseñaron los materiales de instrucción y confeccionaron las actividades que posteriormente se desarrollarían.
3. Preparación del póster cuyo objetivo era informar a los estudiantes sobre el programa y animarlos a participar en el taller⁵⁹. Los alumnos que se apuntaron voluntariamente a participar en el programa formaron el grupo experimental. El grupo control constituyeron los alumnos que expresaron su voluntad en participar en los pretest y postest.

⁵⁹ El póster se puede consultar en el anexo II.

4. Elaboración de las pruebas referentes a las variables dependientes y el análisis de las variables intervinientes.
5. Planificación, preparación y estructuración de las pautas de la observación sistemática que se desarrollará a lo largo del desarrollo del programa.

La segunda fase consistió en la puesta en práctica del programa de intervención basado en la dramatización. Se distinguen los siguientes pasos:

1. Aplicación a ambos grupos del pretest que se divide en dos tipos: psicológico, que informa del nivel de la motivación y de las actitudes de los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje de español y de contenidos, que permite conocer sus competencias lingüísticas y socioculturales.
2. Realización del programa de la intervención durante tres meses del segundo semestre del primer curso, fuera del horario oficial, con el grupo experimental.
3. Observación participante, seguimiento y evaluación del desarrollo del programa a lo largo del proceso.
4. Aplicación a ambos grupos del posttest que analiza los mismos parámetros que el pretest y cuyo objetivo es observar los cambios en las pruebas motivacionales y actitudinales y medir el progreso en el desempeño de las pruebas lingüísticas y sociocultural.
5. Aplicación del cuestionario de valoración del programa y del cuestionario de las preguntas abiertas sobre la experiencia de la participación en el programa a los alumnos del grupo experimental.

La tercera fase comprendió la comprobación de la efectividad del programa introducido que consistió en la recogida, tratamiento y análisis de datos. Constó de las siguientes partes:

1. Análisis de los resultados obtenidos en el pretest y posttest de ambos grupos y comparación de los resultados entre grupos.
2. Análisis de los datos cualitativos de las informaciones obtenidas de la observación participante.
3. Análisis de los resultados del cuestionario de valoración del programa y de las preguntas abiertas sobre la experiencia de la participación en el programa.
4. Triangulación e interpretación de los resultados provenientes de distintos análisis.
5. Redacción del informe final, discusión sobre el uso de la dramatización como recurso y estrategia en el aprendizaje de español como lengua extranjera.

En la tabla 17 se presentan las fases y la temporalización de la investigación.

Tabla 17

Temporalización de la investigación

FASES	CONTENIDO	TEMPORALIZACIÓN
PRIMERA	1. Aplicación y análisis del cuestionario motivación y actitudes en el aprendizaje de español	Octubre 2015
	2. Elaboración del programa	Octubre 2015 – Enero 2016
	3. Preparación del póster	Enero 2016
	4. Elaboración de las pruebas referentes a las variables dependientes	Febrero 2016
	5. Planificación de la observación sistemática	Febrero 2016
SEGUNDA	1. Realización de pretest	Febrero 2016
	2. Aplicación del programa	Marzo - Mayo 2016
	3. Observación participante	Marzo - Mayo 2016
	5. Realización de postest	Junio 2016
	6. Aplicación del cuestionario de valoración del programa y del cuestionario de las preguntas abiertas	Junio 2016
TERCERA	1. Análisis de los resultados obtenidos en el pretest y postest de ambos grupos	Noviembre 2016
	2. Análisis de los datos cualitativos de la observación	Diciembre 2016
	3. Análisis de los resultados del cuestionario de valoración del programa y de las preguntas abiertas sobre la experiencia de la participación en el programa.	Enero 2017
	4. Interpretación de los resultados	Octubre 2017
	5. Triangulación y discusión de los resultados obtenidos	Noviembre 2017

11. Desarrollo y diseño del programa de la intervención didáctica basado en la dramatización

El programa de la intervención didáctica basado en la dramatización se desarrolló durante tres meses y constó de doce sesiones de una hora y media (24 horas lectivas; una sesión por semana). Para informar a los alumnos sobre los contenidos y los objetivos que se pretendía lograr durante el programa de intervención, preparamos el póster que se presentó a los alumnos del primer curso (véase el anexo II). No existía la posibilidad de introducir el programa dentro del horario oficial, por lo cual optamos por impartirlo fuera del horario oficial. Dada esta limitación, el grupo experimental formaron los estudiantes que se apuntaron voluntariamente al programa. Entre todos decidimos el horario de las sesiones tomando en cuenta la disposición de todos los alumnos y el acceso al aula adecuada que dispusiese del proyector y tuviese el espacio suficiente para desarrollar todas las actividades dramáticas.

A continuación, se exponen las premisas metodológicas que fundamentaron el programa, las áreas temáticas que se trataron, los procedimientos de trabajo y los materiales que se emplearon.

11.1. Fundamentación teórica del programa

El programa se elaboró a base de las premisas de la enseñanza comunicativa y enfoque por tareas con una fuerte orientación al aprendizaje intercultural, cooperativo y significativo. Cada unidad propone las actividades comunicativas engarzadas unas de otras en las que se abordan los contenidos lingüísticos, culturales y sociales. El objetivo era construir las unidades didácticas en torno a las tareas comunicativas que emplearon las técnicas de dramatización y sirvieron como el eje vertebrador del programa, las tareas lingüísticas funcionaron como soporte necesario para realizar las actividades básicas. El uso de la dramatización, los TIC y los materiales auténticos como los mapas y los quiz interactivos, las películas de cine, los guiones, los cortometrajes, la música, los poemas, las pinturas, etc., pretendió crear un espacio que facilitara el contacto con la cultura española; desempeñara un papel motivador; exigiera de los aprendices la participación activa e implicación en su proceso de aprendizaje; permitiera centrarse en sus propias vivencias, experiencias, sentimientos y emociones; propusiera la colaboración en grupo para construir el conocimiento; interrelacionara distintas artes como literatura, pintura, danza, teatro, cine, etc.;

estimulara la creatividad a través del juego y de la improvisación; y que uniera todos los sentidos: ver, oler, escuchar, sentir, tocar.

Para lograr los objetivos que acabamos de enumerar basamos nuestro programa en distintos planteamientos teóricos. Consideramos estos enfoques compatibles entre sí, así como necesarios y eficaces para obtener una visión más amplia de la práctica educativa y “alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social” (MECyD, 2002, p. 141).

Nuestra propuesta didáctica al enmarcarse en el enfoque comunicativo y aprendizaje basado en tareas se asentó en los principios teóricos del cognitivismo y constructivismo, en los que se fundamentan estos métodos. Por ende, se prestó atención para ajustar la propuesta didáctica al nivel de los alumnos, a sus competencias e intereses, situándola en su zona del desarrollo próximo, conforme a los postulados de Vygotsky (1978), engarzando el material de tal forma que estuviese en un nivel más avanzado que la competencia actual de los alumnos, según las premisas de la hipótesis de input de Krashen (1985), proporcionando las estrategias de andamiaje, tanto en relación al léxico como a los contenidos socioculturales para que el estudiante adquiera la autonomía, de acuerdo con la teoría de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976), y ofreciendo las posibilidades para que el alumno produzca y construya los significados a partir de las estructuras lingüísticas adquiridas, según la teoría del output comprensible de Swain (1995).

Las actividades propuestas en la primera fase de cada clase, en la fase de calentamiento, se diseñaron para cumplir los requisitos de los materiales significativos, es decir, relacionarse con los conocimientos del aprendiz de manera no arbitraria y sustancial, de acuerdo con los planteamientos de aprendizaje significativo de Ausubel (1968, 1978). Los contenidos lingüísticos o socioculturales se presentaron de manera dinámica, comprensible y cercana al alumno con el fin de despertar su interés y emocionarlo y, por consiguiente, facilitar la conexión de las nuevas informaciones con los conocimientos ya existentes en su estructura cognitiva, retenerlas, recordar y utilizar como base para el aprendizaje posterior. Apoyándonos en las ideas de la visión humanista del aprendizaje significativo de Novak (1998, 2013), pretendimos relacionar en las clases los pensamientos, los sentimientos y la actuación. Para lograr este objetivo utilizamos las técnicas dramáticas, creamos el ambiente adecuado para el intercambio de significados y sentimientos entre el profesor y alumnos lo que conduciría a una negociación de significados emocionalmente positiva, posibilitaría la construcción de conocimientos y produciría el aprendizaje significativo.

La taxonomía de Bloom y su versión revisada (Anderson y Krathwohl, 2001) nos ayudó ordenar los objetivos educativos y engarzar las tareas, de modo que las actividades previas llevaban a la realización de las actividades posteriores. Los objetivos y, por consiguiente, las tareas que conducían a su ejecución, se secuenciaron cuidadosamente para dirigir al alumno a través de las actividades de creciente complejidad y culminar en las tareas que requerían las habilidades del orden superior como crear, producir o planear. Asimismo, en cada unidad, en la fase de post-tarea, se proporcionaron las actividades de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje cuyo objetivo era ampliar la conciencia y el conocimiento metacognitivo de los aprendices.

El diseño y la realización del programa fundamentamos, en gran medida, en las aportaciones de las teorías neuroeducativas, sobre todo, en los hallazgos del área de la educación emocional y de la cognición corporizada. El empleo de la dramatización en la clase de la lengua permite relacionar el cuerpo y la cognición, las investigaciones sugieren que existe la conexión entre las experiencias corporales y el esfuerzo cognitivo, el uso de los gestos ayuda en la adquisición del vocabulario de idioma extranjero. Durante el desarrollo del programa optamos por trabajar constantemente con el cuerpo, el movimiento, los sentidos y las emociones para reforzar el aprendizaje y el recuerdo de los contenidos lingüísticos. Las premisas de la educación emocional aplicamos para crear un clima adecuado durante las clases, fomentar la cooperación, despertar motivación, trabajar diferentes aspectos de la inteligencia emocional, entrar en el papel de diferentes personajes, crear conflictos, solucionar problemas, tomar decisiones, suscitar la creatividad, desarrollar la imaginación, despertar la curiosidad, producir sorpresa, incongruencia, desconcierto y risa, etc.

11.2. Procedimiento de trabajo en el programa

Tal como hemos mencionado anteriormente el programa de la intervención didáctica basado en la dramatización constó de doce sesiones de una hora y media. Cada sesión estaba determinada por la tarea que constituía la unidad organizativa. Durante la primera sesión se vio la película que sirvió como un referente al programa y en la última sesión se efectuaron las puestas en escena de las representaciones preparadas por los estudiantes. A lo largo de diez sesiones se distribuyeron siete unidades didácticas diferentes. El eje vertebrador de cada unidad lo constituyeron las tareas comunicativas que se habían diseñado tomando en cuenta las características de los alumnos, su edad, nivel de español, intereses y necesidades. La puesta en escena de las representaciones preparadas por los estudiantes constituyó la tarea final (proyecto final). Cabe señalar que las siete unidades didácticas se construyeron

alrededor de las tareas finales específicas que abarcaron las tareas comunicativas y las de apoyo lingüístico. Por consiguiente, a pesar de que, dentro del programa, constituyeron una trama de tareas engarzadas que condujeron y culminaron en la tarea del proyecto final, cada una de las unidades puede funcionar por separado. El aprendizaje a través de la dramatización, como ya se ha especificado, no ha de tener el fin último la puesta en escena y, aunque, la escenificación resulta muy gratificante para los alumnos, el propósito de este tipo de enseñanza consiste en aprovechar las técnicas dramáticas para centrarse en cada tarea del proceso de adquisición de la lengua y no solamente en el resultado final. Por ende, cada unidad didáctica entretejió las actividades comunicativas y las de apoyo lingüístico graduadas y encadenadas de tal manera que las actividades previas facilitaban la realización de las tareas posteriores y conducían a la realización de la tarea final de la unidad dada. Las unidades se dividieron en tres fases, primera, de pre-tarea que en nuestra propuesta correspondió con las tareas de calentamiento, segunda, de tarea y, tercera, de post-tarea.

Para elaborar el programa de intervención didáctica basado en la dramatización utilizamos como punto de partida la película *Ocho apellidos vascos*. Nuestro propósito era diseñar las clases embebidas por lo sociocultural, ya que, para muchos alumnos del grupo experimental, el programa de intervención constituyó el primer contacto con la realidad y cultura española. Considerando el nivel de la competencia lingüística de los alumnos, diseñamos las clases correspondientes al nivel A2 / B1 en las que pretendimos, entre otros, presentar los aspectos socioculturales de manera accesible, hacer entender las diferencias y similitudes entre la cultura polaca y española, mostrar la diversidad y riqueza cultural de España, todo eso sin simplificar, generalizar y caer en los estereotipos. La película con su guion (*Ocho apellidos vascos*, 2014) constituyeron un material auténtico, conocido y alcanzable que nos sirvió para contextualizar nuestra propuesta didáctica. Los utilizamos como punto de partida para definir la tarea final del programa que fue la preparación y representación de una escena (adaptada o inventada) relacionada con la trama de película. A partir de esta tarea final especificamos los objetivos que se expresarían en el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Analizar y reconocer las diferencias regionales de España.
2. Crear el mapa ilustrado de España delimitando las costas, las cadenas montañosas, las comunidades autónomas con sus monumentos más emblemáticos y la comida típica.
3. Elaborar los diálogos con el uso mínimo de palabras. Utilizar y entender el lenguaje gestual de los españoles.

4. Representar las escenas que se visualizan (sin voz) con la entonación adecuada expresando las emociones, los sentimientos y las intenciones diferentes.
5. Mantener la conversación informal utilizando el lenguaje coloquial.
6. Presentar un monólogo entrando en la piel de los protagonistas. Efectuar la lectura dramatizada de los fragmentos escogidos del guion.
7. Escribir el guion de la escena adaptada o inventada a base de la película y preparar la representación final.

Estos objetivos derivados de la tarea final constituyeron las tareas finales de las siete unidades que compusieron el programa. En la tabla 18 se presenta la distribución de las unidades a lo largo de la duración del programa, es decir, de doce sesiones de una hora y media.

Tabla 18

Organización del programa de la intervención didáctica basado en dramatización

Sesión	Unidad didáctica	Tema	Tarea final
1	1	Proyección de la película <i>Ocho apellidos vascos</i>	Analizar y reconocer las diferencias regionales de España.
2		Las apariencias engañan: los estereotipos	
3	2	España tiene un color especial	Crear el mapa ilustrado de España delimitando las costas, las cadenas montañosas, las comunidades autónomas con sus monumentos más emblemáticos y la comida típica.
4			
5	3	¿No lo entiendes? ¡Te lo enseño con los gestos!	Elaborar los diálogos con el uso mínimo de palabras. Utilizar y entender el lenguaje gestual de los españoles.
6	4	¡Exprésate!	Representar las escenas que se visualizan (sin voz) con la entonación adecuada expresando las emociones, los sentimientos y las intenciones diferentes.
7			
8	5	¿Lo has pillado, tío? El lenguaje coloquial	Mantener la conversación informal utilizando el lenguaje coloquial.
9			
10	6	Amaia, Rafa, Merche, Koldo – ¡presentaos!	Presentar un monólogo entrando en la piel de los protagonistas. Efectuar la lectura dramatizada de los fragmentos escogidos del guion.

11	7	Tres, dos, uno: cámara, ¡acción!	Escribir el guion de la escena adaptada o inventada a base de la película y preparar la representación final.
12	TF	Puesta en escena de las representaciones preparadas por los alumnos	

Nota: TF – tarea final.

La estructura interna de cada unidad siguió las premisas del aprendizaje basado en tareas dividiéndose en tres fases de pre-tarea, tarea y post-tarea. La unidad empezaba con las actividades de pre-tarea que en nuestro programa basado en dramatización correspondían con la fase de calentamiento. En esta fase se procuraban lograr diferentes objetivos, en primer lugar, las actividades pretendían activar los contenidos existentes en las estructuras cognitivas de los alumnos y conectar los conocimientos previos que poseían con las informaciones nuevas que se iban a presentar (crear los puentes cognitivos), en segundo lugar, servían para calentar el cuerpo y la voz, permitían la desinhibición y la espontaneidad. En nuestro programa esta primera fase de cada unidad desempeñó un papel muy importante, posibilitó crear un ambiente de mutuo respeto, confianza y cooperación, dotar a los alumnos de energía y coraje, desarrollar sus habilidades sociales, emocionales y su actitud hacia sí mismo como aprendiz del español. Durante el desarrollo de las clases las tareas de comunicación basadas en las técnicas dramáticas se entremezclaban con las tareas de apoyo lingüístico, las tareas de comunicación predominaban, constituían el eje vertebrador de cada unidad y proporcionaban el contexto adecuado para el empleo comunicativo de la lengua. Las tareas de apoyo lingüístico, por su parte, servían como soporte de las tareas de comunicación y de manera significativa y contextualizada pretendían desarrollar los contenidos lingüísticos necesarios para la realización de estas. Durante la fase de post-tarea centramos nuestro interés en la reflexión, el resumen o la profundización de algunos aspectos relacionados con los contenidos tratados y con el propio proceso de aprendizaje.

11.3. Actividades dramáticas utilizadas

Las clases, tanto en la fase de calentamiento como en la fase de tarea, en su mayoría, se apoyaron en el empleo de la dramatización. Cada unidad empezaba por las actividades para romper el hielo que preparaban a los alumnos para otra forma del trabajo, cambiaban su foco de atención, hacían que los alumnos no se centraran en los contenidos lingüísticos sino en la colaboración y comunicación real. Servían para introducir el ambiente de confianza y cooperación. Luego se proporcionaban otros ejercicios de calentamiento cuyo objetivo era

proveer el andamiaje y conectar las informaciones que los alumnos ya poseían con los nuevos conocimientos que se iban a presentar en la fase siguiente de la clase. Asimismo, en la etapa siguiente, se emplearon las técnicas dramáticas para realizar las tareas de comunicación.

A continuación, especificamos y describimos brevemente los tipos de las actividades dramáticas que aprovechamos durante el desarrollo del programa:

- Actividades de relajación y respiración

Sirven para controlar la tensión y el nerviosismo que acompaña a algunas personas ante las presentaciones o la expresión oral en una lengua extranjera que está aprendiendo. Las técnicas de relajación son útiles antes, durante y después de las situaciones que provocan la alteración o ansiedad. Las técnicas de respiración propician la relajación, mejoran la capacidad de atención y equilibran las emociones. Las utilizamos al principio de las sesiones para preparar el cuerpo, dejar las tensiones y centrarse en el momento presente.

- Actividades de voz

Calientan la voz que es un instrumento imprescindible para desarrollar el nivel fónico, producir sonidos, pronunciar y entonar correctamente. Los ejercicios que proponemos abarcan el entrenamiento de toda la cavidad bucal y la garganta, los juegos de pronunciación y de entonación, etc.

- Actividades de psicomotricidad

Desarrollan la conciencia corporal, permiten expresarse a través del movimiento, relacionar pensamiento con movimiento y sentir el cuerpo. Las actividades incluyen todo tipo de instrucciones relacionadas con el movimiento como formas de caminar, desplazamientos, movimientos de brazos y cuerpo, saltos, etc.

- Actividades de expresión corporal, mímica, gestos

Como señala Cañas (2009, p. 14),

La expresión corporal es una experiencia de movimiento libre y creativo que prepara y estimula al cuerpo para inventar instantáneamente respuestas satisfactorias a situaciones nuevas, experiencia que surge en relación con el medio de aquel que lo practica: con el espacio, con los objetos y con el resto de los individuos participantes.

Estas actividades pretenden enseñar como tomar conciencia de nuestros gestos, desarrollar la capacidad de la comunicación no verbal. La mímica permite representar los conceptos o historias de manera no verbal, mediante los gestos, movimientos corporales o expresiones faciales. Durante el programa los estudiantes trabajaron con distintas maneras de expresión corporal como gesticular los objetos, acciones, profesiones, colores o las conversaciones

enteras, etc. Este tipo de actividades permite sensibilizar a los alumnos a la importancia que posee el lenguaje no verbal y a las posibilidades que brinda en la comunicación.

- Juegos de rol

Los juegos de rol permiten aplicar los conocimientos que poseen los alumnos de una lengua extranjera de manera práctica, actuando, resolviendo problemas, buscando soluciones, etc., lo que favorece su involucración plena en el proceso de aprendizaje. El objetivo no es la corrección lingüística sino la comunicación eficaz, la comprensión del significado. La práctica de *role play* une en una actividad integradora la comunicación no verbal (mímica, gestos) con la comunicación verbal (entonación, pronunciación, léxico, gramática). Requiere la improvisación y la espontaneidad, desarrolla la creatividad y motiva a los alumnos a la participación activa en su proceso de aprendizaje. Abarca una amplia gama de actividades, permite transferir al contexto de la clase distintas situaciones y registros de comunicación real que tienen o no una relación directa con la experiencia de los estudiantes. Durante el desarrollo del taller aprovechamos esta forma de las técnicas dramáticas en distintas ocasiones: los alumnos asumían el papel de diferentes personas, imitaban las situaciones de la vida real o solucionaban los problemas. Las numerosas tareas de comunicación se apoyaban en esta técnica.

- Improvisaciones

Según Pavis (1983, p. 271), improvisación es “una técnica de actuación donde el actor representa algo imprevisto, no preparado de antemano e «inventado» al calor de la acción”. Las actividades basadas en la improvisación dependen por completo de la creatividad de los aprendices cuyas reacciones y creaciones lingüísticas son espontáneas. Los alumnos, sin preparación previa, tienen que reaccionar verbal y gestualmente a las situaciones comunicativas propuestas por el profesor o por los compañeros del grupo lo que influye en la mejora tanto de sus capacidades lingüísticas como de su autoestima. Las actividades que proponemos requieren la reacción espontánea y el desarrollo de una situación a partir de un tema, imagen o palabra relacionado con la unidad didáctica concreta. Abarcan las teatralizaciones, es decir, las actividades que permiten dotar de la estructura dramática a algo que en principio no la tiene (p.ej. la pintura o el guion).

- Juegos colectivos

Estas actividades requieren la participación de todos los miembros del grupo y abarcan en una actividad integradora los distintos componentes de la unidad dada y se relacionan con la temática de la clase. Nos sirvieron para empezar o cerrar las sesiones como actividades que propiciaron la cohesión grupal, la desinhibición, la libre expresión y la mutua confianza.

- Lectura dramatizada, expresiva

Las actividades cuyo objetivo es la lectura dramatizada de los textos permiten ejercer la dicción, pronunciación, entonación, practicar el uso de los gestos y la expresión corporal y asimilar los rasgos fónicos y pragmáticos. Demandan la concentración para la realización de las pausas en los lugares adecuados y desarrollan las estrategias no verbales extralingüísticas: proxémicas, kinésicas y cronémicas. En nuestro programa, el trabajo con los guiones cinematográficos proporciona las muestras auténticas de la lengua, asimismo, al no requerir tanta creatividad lingüística como otras actividades dramáticas, ofrece cierta seguridad psicológica para los alumnos.

- Escenificación

La escenificación incluye una serie de las actividades previas a la puesta en escena que pueden abarcar: la lectura del texto, preparación de los personajes y el decorado, montaje y la representación que puede realizarse ante un público o no. Durante el desarrollo de nuestro taller, las últimas unidades aprovechaban las posibilidades de este tipo de las actividades dramáticas, se propusieron los ejercicios para preparar y escenificar los monólogos, diseñar el guion de la representación o discutir la escenografía, etc.

11.4. Contenidos, temas y tareas

El diseño del programa se basó en el empleo de la dramatización tanto en las tareas posibilitadoras de primeras fases de las unidades como en las tareas de comunicación. En las unidades iniciales predominaron las actividades de relajación, respiración, expresión corporal, psicomotricidad y juegos colectivos cuyo objetivo era crear un ambiente adecuado para integrar los alumnos provenientes de distintos grupos de estudios que no se conocían y acostumbrarlos a nueva forma del trabajo en la que el uso de las mesas y las sillas limitamos al mínimo e impulsamos el trabajo que une el cuerpo y la mente, permite la libre expresión de emociones y sentimientos, fomenta la cohesión grupal y facilita a los alumnos desinhibirse y perder el miedo de hablar en otro idioma.

Al principio nos centramos en los aspectos socioculturales para acercar a los alumnos la realidad española, explicar mejor el argumento de la película y las diferencias en las costumbres de distintas regiones. Para los estudiantes polacos de veintitantos años que en su mayoría crecieron en Polonia, que no presenta las diferencias tan acentuadas entre las costumbres regionales como el norte y el sur de España, tanta distancia entre los hábitos, los caracteres de las personas o, incluso, entre las condiciones atmosféricas de dos regiones no es evidente. El argumento de la película sirvió como punto de partida para ampliar los

conocimientos de los estudiantes e introducir las informaciones sobre la geografía, monumentos, platos típicos o formas de transporte característicos de España. Para mayoría, estas clases constituyeron el primer acercamiento a la cultura española, por lo cual, nuestro objetivo era presentar las cosas que destacan como los monumentos más emblemáticos o platos tradicionales más reconocidos, todo enmarcado en las actividades de comunicación basadas en la dramatización.

En siguiente paso diseñamos las unidades destinadas a la comunicación y, más específicamente, a los aspectos de comunicación muchas veces olvidadas durante las clases tradicionales, es decir, a la comunicación no verbal, a la entonación y al lenguaje coloquial. En España como en otros países latinos la expresión corporal constituye una importante forma de comunicación, para presentar el lenguaje gestual en el contexto natural utilizamos los vídeos de YouTube grabados por los profesores nativos que explican algunas de las expresiones acompañadas por los gestos. Apoyándonos en las comparaciones entre la cultura polaca y española en cuanto a la expresión corporal, nuestro propósito era hacer que los alumnos analicen y reflexionen acerca del sistema kinésico, proxémico y cronémico de ambas culturas. El objetivo de las clases en las que trabajamos la entonación era, en primer lugar, desarrollar el nivel fónico de los aprendices y, en el segundo, sensibilizarlos cómo las diferencias en la transmisión de un mensaje (diferentes estados de ánimo, emociones, intenciones o entonación) pueden modificar su significado y comprensión por los interlocutores. Para trabajar el lenguaje coloquial nos basamos en la película considerando el material cinematográfico como un transmisor idóneo de este tipo de registro. Tomando en cuenta el nivel de los alumnos, elegimos las muestras del lenguaje coloquial más representativas y proporcionamos los ejercicios en los que puedan utilizar las nuevas expresiones en un contexto comunicativo.

Las tareas de dos últimas unidades se enmarcaron en las actividades de escenificación, es decir, en las actividades relacionadas con la representación de la obra como presentación y caracterización de los personajes, sus singularidades, su forma de hablar, etc., elección de las escenas, adaptación del guion, lecturas del texto, montaje y la puesta en escena. Los alumnos trabajaron con la expresión corporal y la voz, interiorizaron los aspectos psicosociales de los protagonistas y memorizaron los diálogos. En un taller de teatro, propiamente dicho, estas actividades pueden alargarse a varias sesiones y constituir el eje vertebrador de las unidades, sin embargo, nuestro objetivo era desarrollar la competencia comunicativa intercultural de los aprendices más que realizar un espectáculo completo. Durante la última sesión, los alumnos

divididos en tres grupos, realizaron la tarea final que fue la puesta en escena de sus representaciones.

A continuación, determinamos los objetivos de cada una de las unidades organizativas, especificamos sus contenidos, detallamos el tipo de las actividades dramáticas empleadas, forma de trabajar y materiales utilizados.

Tabla 19

Organización de las unidades didácticas

Unidad 1	
Tema	Las apariencias engañan: los estereotipos
Tarea final	Analizar y reconocer las diferencias regionales de España.
Objetivos	- Romper el hielo - Conocer mejor los compañeros del taller - Describir las distintas versiones de los carteles de la película - Analizar los estereotipos que presenta la película - Reconocer la fuente de los estereotipos regionales españoles - Comparar los estereotipos regionales de Polonia y España - Entrevistar a un representante de cada región, hablar sobre las costumbres
Contenidos	<u>Gramaticales</u>
	- adjetivos descriptivos
	- comparativos
	- verbo gustar
	<u>Comunicativos</u>
	- describir características personales
	- comparar
	- describir carteles
	<u>Léxicos</u>
	- descripción del carácter
	<u>Socioculturales</u>
	- objetos típicos españoles
	- costumbres sociales
	- estereotipos
Juego dramático	Actividades de expresión corporal, trabajo con la respiración, los gestos y la voz Actividades de psicomotricidad Role play Juegos colectivos
Materiales y recursos	Mapas de estereotipos de Polonia y España. Carteles de la película, versión española y versiones internacionales. Cortometraje: Los gritones
Formas de trabajar	Gran grupo Pequeños grupos Parejas
Unidad 2	
Tema	España tiene un color especial
Tarea final	Crear el mapa ilustrado de España, delimitando las costas, las cadenas montañosas, las comunidades autónomas con sus monumentos más emblemáticos y la comida

	típica.																				
Objetivos	- Distinguir a partir de los gestos las características típicas de los representantes de una región - Explorar los objetos típicos de cada región de España - Localizar las comunidades autónomas, ríos, costas, cordilleras montañosas - Informar sobre los monumentos más emblemáticos de cada región - Desplazarse por España utilizando los medios de transporte locales - Preparar un folleto turístico - Escoger el destino de vacaciones en la agencia de viajes - Convencer al interlocutor sobre las calidades de la región elegida																				
Contenidos	<table> <tr> <td><u>Gramaticales</u></td><td><u>Léxicos</u></td></tr> <tr> <td>- los presentes regulares e irregulares</td><td>- lugares de interés</td></tr> <tr> <td>- verbos gustar / encantar / preferir</td><td>- transporte</td></tr> <tr> <td>- querer / pensar + infinitivo</td><td>- viajes</td></tr> <tr> <td>- ir a + infinitivo</td><td>- alimentos</td></tr> <tr> <td><u>Comunicativos</u></td><td><u>Socioculturales</u></td></tr> <tr> <td>- hablar de los objetos típicos regionales</td><td>- geografía de España</td></tr> <tr> <td>- explicar el modo de desplazarse</td><td>- compañías de transporte españolas</td></tr> <tr> <td>- recomendar, aconsejar y convencer</td><td>- monumentos emblemáticos</td></tr> <tr> <td>- describir los monumentos, platos</td><td>- platos típicos</td></tr> </table>	<u>Gramaticales</u>	<u>Léxicos</u>	- los presentes regulares e irregulares	- lugares de interés	- verbos gustar / encantar / preferir	- transporte	- querer / pensar + infinitivo	- viajes	- ir a + infinitivo	- alimentos	<u>Comunicativos</u>	<u>Socioculturales</u>	- hablar de los objetos típicos regionales	- geografía de España	- explicar el modo de desplazarse	- compañías de transporte españolas	- recomendar, aconsejar y convencer	- monumentos emblemáticos	- describir los monumentos, platos	- platos típicos
<u>Gramaticales</u>	<u>Léxicos</u>																				
- los presentes regulares e irregulares	- lugares de interés																				
- verbos gustar / encantar / preferir	- transporte																				
- querer / pensar + infinitivo	- viajes																				
- ir a + infinitivo	- alimentos																				
<u>Comunicativos</u>	<u>Socioculturales</u>																				
- hablar de los objetos típicos regionales	- geografía de España																				
- explicar el modo de desplazarse	- compañías de transporte españolas																				
- recomendar, aconsejar y convencer	- monumentos emblemáticos																				
- describir los monumentos, platos	- platos típicos																				
Juego dramático	Actividades de relajación, de expresión corporal, de psicomotricidad Juegos colectivos Improvisación Role play																				
Materiales y recursos	Dispositivos con acceso a Internet Mapas interactivos Quiz interactivos Presentaciones, fichas de trabajo Juego tabú																				
Formas de trabajar	Gran grupo Pequeños grupos Parejas																				

Unidad 3

Tema	¿No lo entiendes? ¡Te lo enseño con los gestos!
Tarea final	Elaborar los diálogos con el uso mínimo de palabras. Utilizar y entender el lenguaje gestual de los españoles.
Objetivos	- Gesticular las escenas, los objetos, las acciones, las profesiones - Comunicarse a partir de los signos kinésicos y paralingüísticos adecuados - Describir una escena sin voz basándose en el lenguaje corporal de las personas - Analizar el uso y la distribución del espacio entre interlocutores (el sistema proxémico) - Reconocer los gestos que utilizan los españoles - Comunicarse a través del lenguaje gestual

Contenidos	<u>Comunicativos</u> - comunicarse con los signos kinésico y paralingüísticos - desenvolverse en situaciones entre amigos	<u>Léxicos</u> - expresiones fijas con sus representaciones gestuales <u>Socioculturales</u> - los gestos típicos utilizados en España - comunicación no verbal
Juego dramático	Actividades de expresión corporal, mímica, gestos, de psicomotricidad Juegos colectivos Role play	
Materiales y recursos	Vídeos, grabaciones Presentación Fichas de trabajo	
Formas de trabajar	Gran grupo Pequeños grupos Parejas	

Unidad 4

Tema	¡Exprésate!	
Tarea final	Representar las escenas que se visualizan (sin voz) con la entonación adecuada expresando las emociones, los sentimientos y las intenciones diferentes.	
Objetivos	- Leer un texto con diferentes emociones - Reconocer las emociones de los demás - Leer un texto con diferente intencionalidad - Leer un texto con diferente entonación - Adecuar la entonación al significado del texto - Imitar la entonación y la intencionalidad - Reconocer diferentes tipos de entonación: enunciativa (aseverativa), interrogativa, exclamativa, imperativa; y patrones entonativos: ironía y sarcasmo, reproche, doble sentido - Analizar los fragmentos de las películas sin voz según las emociones que expresan las personas, según su expresión corporal, gestos, mímica	
Contenidos	<u>Gramaticales</u> - entonación <u>Comunicativos</u> - expresar emociones - describir los estados de ánimo y emociones - expresar diferentes intencionalidades	<u>Léxicos</u> - emociones - sentimientos - vocabulario para denominar las acciones paralingüísticas <u>Socioculturales</u> - manera de hablar y reaccionar de los españoles de diferentes regiones
Juego dramático	Actividades de expresión corporal, de voz Improvisaciones Lectura dramatizada Role play	

Materiales y recursos	Fragmentos de poemas Frases célebres Fragmentos de guiones Fragmento de la película <i>Relatos salvajes</i>
Formas de trabajar	Gran grupo Pequeños grupos Parejas

Unidad 5

Tema	¿Lo has pillado, tío? El lenguaje coloquial	
Tarea final	Mantener la conversación informal utilizando el lenguaje coloquial.	
Objetivos	- Dividir el vocabulario coloquial según significado (según los campos semánticos) - Comparar las expresiones coloquiales con su definición principal - Cambiar de registro (de informal a formal y de formal a informal) - Escribir un mensaje a un amigo - Redactar una historia usando las palabras y expresiones coloquiales - Dar vida a las pinturas famosas - Representar una discusión en pareja	
Contenidos	<u>Gramaticales</u>	<u>Léxicos</u>
	- verbos, sustantivos, adjetivos	- lenguaje coloquial
	- aumentativos	- expresiones fijas
	- me encanta / me fascina / odio / no aguantar que + subjuntivo	
	<u>Comunicativos</u>	<u>Socioculturales</u>
	- desenvolverse en situaciones informales	- las diferencias entre registro formal e informal
	- discutir, mostrar desacuerdo y contraargumentar	- las personas famosas
		- las pinturas
Juego dramático	Actividades de expresión corporal, de voz, de psicomotricidad Juego colectivo Improvisaciones Role play	
Materiales y recursos	Concurso de entonación Concurso de conocimiento de la trama Fragmento de la película <i>Relatos salvajes</i> Cortometraje <i>Pelea</i> Las pinturas Fichas de trabajo	
Formas de trabajar	Gran grupo Pequeños grupos Parejas	

Unidad 6

Tema	Amaia, Rafa, Merche, Koldo – ¡presentaos!
Tarea final	Presentar un monólogo entrando en la piel de los protagonistas. Efectuar la lectura

	dramatizada de los fragmentos escogidos del guion.	
Objetivos	- Preguntar por las informaciones - Hacer hipótesis y conjeturas acerca los acontecimientos - Describir las personas a partir de una foto - Reconocer las diferencias regionales de acentos - Describir los protagonistas - Interpretar un monólogo para presentar un personaje	
Contenidos	<u>Gramaticales</u> - preguntar (¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, etc.) - futuro y condicional para expresar hipótesis - construcciones valorativas <u>Comunicativos</u> - preguntar por las informaciones - dar instrucciones - hacer hipótesis y conjeturas - hablar de gustos / aficiones - describir el carácter de las personas	<u>Léxicos</u> - adjetivos para describir el carácter de las personas <u>Socioculturales</u> - formas de hablar según la región - diminutivos de los nombres
Juego dramático	Actividades de expresión corporal, gestos, voz, psicomotricidad Improvisaciones Role play	
Materiales y recursos	Guion de la película Fichas de trabajo Fragmentos de programa Vídeos	
Formas de trabajar	Gran grupo Pequeños grupos Parejas	
Unidad 7		
Tema	Tres, dos, uno: cámara, ¡acción!	
Tarea final	Escribir el guion de la escena adaptada o inventada a base de la película y preparar la representación final.	
Objetivos	- Pronunciar trabalenguas de distinta dificultad - Utilizar el vocabulario básico relacionado con el teatro - Escoger las escenas para representarlas, modificarlas o inventar las historias alternativas - Escribir o reescribir el guion y adaptarlo para la puesta en escena - Dividir los papeles - Decidir el vestuario y el decorado - Efectuar las lecturas dramatizadas	
Contenidos	<u>Gramaticales</u> - verbos de opinión: frases afirmativas: creo / pienso / opino /	<u>Léxicos</u> - léxico del campo teatral

	considero que + indicativo	
	frases negativas: no creo / no pienso / no	
	considero que + subjuntivo	
	<u>Comunicativos</u>	<u>Socioculturales</u>
	- argumentar y opinar	- trabalenguas
	- hablar del teatro	
	- explicar las palabras y expresiones	
	relacionadas con el teatro	
Juego dramático	Actividades de expresión corporal, voz, psicomotricidad	
	Juego colectivo	
	Improvisaciones	
	Role play	
	Lectura dramatizada	
	Escenificaciones	
Materiales y recursos	Trabalenguas	
	Guion <i>Ocho apellidos vascos</i>	
	Fichas de trabajo	
Formas de trabajar	Gran grupo	
	Pequeños grupos	

12. Resultados

12.1. Análisis de las variables intervinientes

Las variables intervinientes que pretendimos controlar para garantizar la validez interna de la investigación y asegurar el reparto homogéneo de los alumnos a dos grupos control y experimental, fueron: la edad, el sexo, el tiempo de estudios de español y el desempeño en la prueba semestral.

Respecto a la edad, la media de edad de toda la muestra es de 20,7 años (desviación típica, $DT = 0,79$), la edad mínima es de 20 años y la edad máxima es de 23 años. La edad media es muy próxima en ambos grupos, así, la del grupo experimental es de 20,87 años ($DT = 0,83$), y oscila entre 20 y 23 años y la del grupo control es de 20,53 años ($DT = 0,74$), y oscila entre 20 y 22 años.

La mayoría de los sujetos de la muestra son mujeres (86,7% de la muestra), con 12 alumnas de un total de 15 en el grupo control (80%) y 14 alumnas de un total de 15 (93,3%) en el grupo experimental. En la siguiente tabla de contingencia pueden observarse las distribuciones de frecuencia de las dos variables.

Tabla 20

Distribución de la muestra respecto de la variable sexo

		Grupo		Total	
		Experimental	Control		
Sexo	Mujer	Recuento	14	12	26
		% dentro de Sexo	53,8%	46,2%	100,0%
		% dentro de Grupo	93,3%	80,0%	86,7%
	Hombre	Recuento	1	3	4
		% dentro de Sexo	25,0%	75,0%	100,0%
		% dentro de Grupo	6,7%	20,0%	13,3%
Total		Recuento	15	15	30
		% dentro de Sexo	50%	50%	100,0%
		% dentro de Grupo	100.0%	100.0%	100.0%

En cuanto al tiempo que los alumnos llevaban aprendiendo español antes de iniciar el programa de intervención didáctica, la media de toda la muestra es de 23,6 meses ($DT = 24,05$), 15 alumnos indicaron que llevaron aprendiendo 6 meses, es decir, antes del inicio de los estudios de la filología hispánica no tenían contacto con el español. En el grupo experimental, la media del tiempo de estudios de español es de 27,2 meses ($DT = 28$), y oscila entre 6 meses (indicado por 7 personas) y 96 meses (es decir, 8 años; 1 persona). En cambio, en el grupo control, la media del tiempo de estudios de español es de 20 meses ($DT =$

24), y oscila entre 6 meses (indicado por 8 personas), y 60 meses (5 años; 2 personas). En la siguiente figura presentamos la distribución de frecuencia de la variable tiempo de estudios de español en cada grupo.

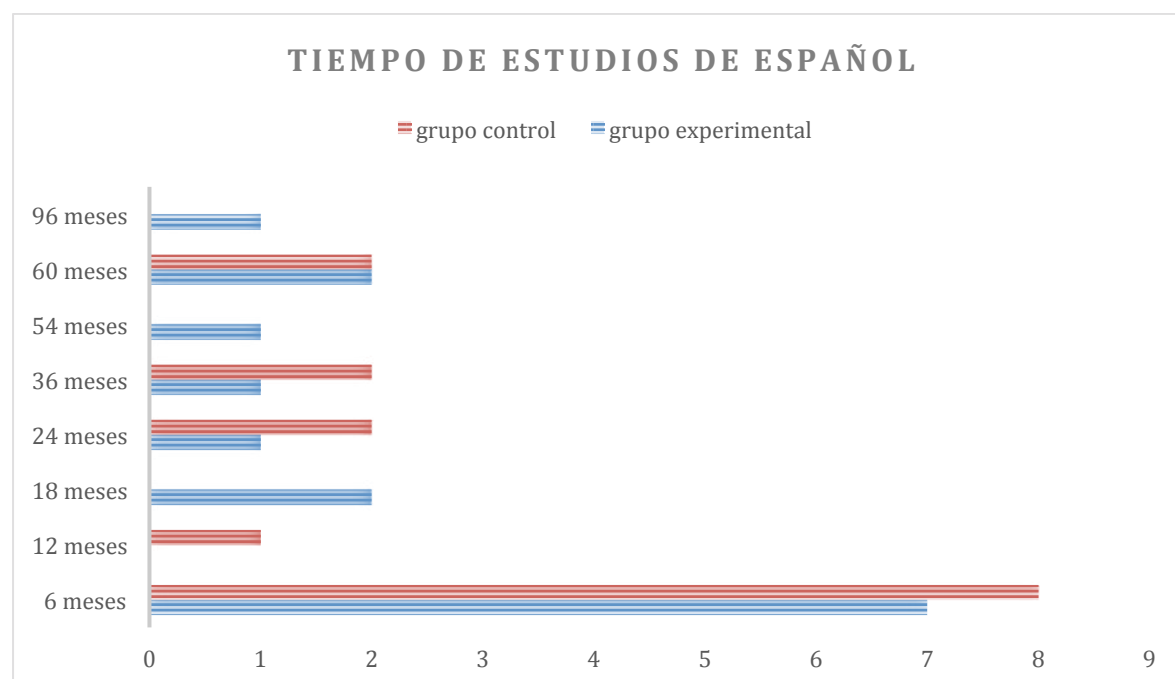


Figura 9. Distribución de frecuencias del tiempo de estudios de español de los alumnos del grupo experimental y control.

Comparando las medias, se puede observar que la diferencia media en el tiempo de estudios de español por el grupo experimental es más alta, los estudiantes del grupo experimental estudiaron, como promedio, durante 7 meses más que los estudiantes del grupo control. Sin embargo, los análisis, presentados a continuación, han confirmado que, aunque existan las dispersiones dentro de grupos respecto al tiempo de estudios de español, estas diferencias se reparten de manera homogénea entre los alumnos en ambos grupos (véase la tabla 3).

Asimismo, para comprobar si existen las diferencias en el desempeño de los estudiantes de dos grupos analizamos sus notas en la prueba semestral que se realizó después de finalizar el primer semestre y antes de iniciar el programa de intervención. La nota media del grupo experimental fue de 3,36 y del grupo control de 3,33, con las desviaciones típicas 0,41 y 0,44 respectivamente, los valores se repartieron entre 3 y 4 (véase la tabla 21). Las notas que pueden obtener los alumnos están comprendidas entre 2 y 5, la nota 2 es

equivalente a suspenso, se aprueba a partir de 3⁶⁰. La figura 2 presenta la distribución de frecuencias del desempeño en la prueba semestral de los alumnos de ambos grupos. Como se puede observar, la mayoría de los alumnos aprobó con la nota más baja 3 (8 alumnos de cada grupo), la calificación 3,5 obtuvieron 3 alumnos del grupo experimental y 4 del control y la nota más alta – 4, consiguieron 3 alumnos del grupo control y 4 del grupo experimental.

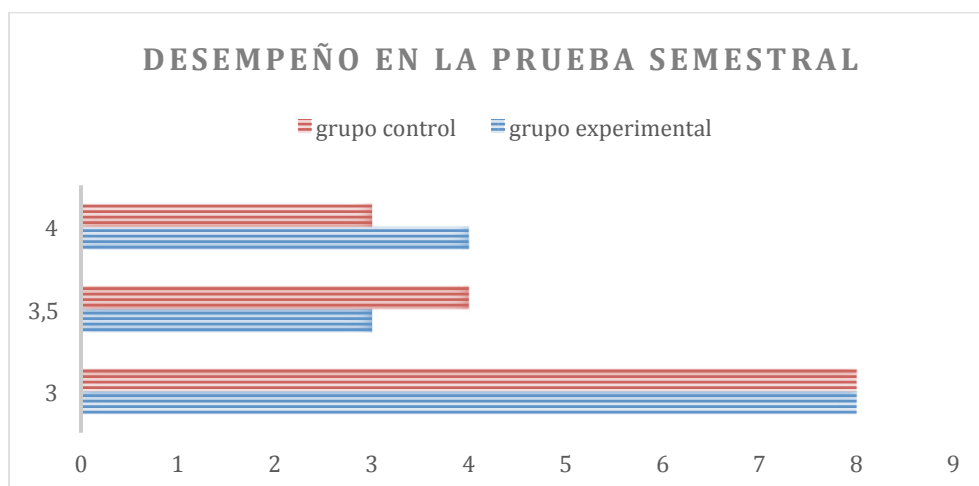


Figura 10. Distribución de frecuencias del desempeño en la prueba semestral de los alumnos del grupo experimental y control.

A continuación se presentan los análisis que comprueban si las variables se distribuyen entre ambos grupos de forma homogénea o difieren de manera estadísticamente significativa.

Para controlar las variables intervinientes: el tiempo de estudios de español y el desempeño de los alumnos en la prueba semestral, calculamos los estadísticos descriptivos básicos en la muestra completa y mediante la prueba de Shapiro-Wilk (S-W) comprobamos si las notas de la prueba semestral se distribuyen de forma normal. Como puede observarse en la tabla 21, los valores del desempeño en la prueba semestral son inferiores al valor de significación que hemos determinado ($\alpha = 0,05$), así, constatamos que los resultados de ambas variables no siguen la distribución normal ($p < 0,001$).

⁶⁰ Las escalas de calificación en la enseñanza universitaria y preuniversitaria en Polonia se han detallado en el apartado 10.3.1

Tabla 21

Estadísticos descriptivos para las variables intervinientes tiempo de estudios y desempeño en la prueba semestral

	M	Me	DT	Asimetría	Curtosis	Min.	Max.	S-W	p
Tiempo de estudios de español	23,6	9	24,05	1,39	1,34	6	96	0,757	<0,001
Desempeño en prueba semestral	3,35	3,0	0,42	0,63	-1,27	3	4	0,734	<0,001

Nota. M – media; Me – mediana; DT – desviación típica; Min. – valor mínimo; Max. – valor máximo; p – nivel de significación

Dado que el tamaño de la muestra es pequeño y los valores no se distribuyen de forma normal, utilizamos la prueba no paramétrica de U de Mann – Whitney para comprobar si la distribución de los valores de las variables es homogénea al comparar los dos grupos o si es significativamente diferente. Como se puede observar en la tabla 22, las diferencias en el tiempo que los alumnos llevan estudiando español y en el desempeño en prueba semestral no son significativamente diferentes entre los alumnos de ambos grupos ($p = 0,609$ y $p = 0,873$ respectivamente). Por lo cual, los análisis han corroborado que la distribución de los alumnos a ambos grupos es homogénea.

Tabla 22

Comparación de las variables intervinientes del grupo experimental y control

	grupo experimental				grupo control				U	p
	M	DT	Min	Max	M	DT	Min	Max		
Tiempo de estudios de español	27,2	28,04	6	96	20,33	19,6	6	60	101,00	0,609
Desempeño en prueba semestral	3,36	0,44	3	4	3,33	0,41	3	4	109,00	0,873

Nota. M – media; DT – desviación típica; U – resultado de la prueba de Mann-Whitney, p – nivel de significación;

Por último, comprobamos si existe la relación entre las calificaciones obtenidas por los alumnos y el tiempo de estudios de español. Nuestro objetivo es observar si a medida que se alarga el tiempo de estudios de español, aumenta el desempeño en la prueba semestral, ya que tal relación puede también reflejarse en los resultados del pretest o posttest. Para analizar las relaciones entre estas variables intervinientes utilizamos el coeficiente de correlación de Spearman (ρ) que se aplica cuando las variables no siguen una distribución normal y cuando se trata de las muestras pequeñas. Los resultados pueden observarse en la tabla 23.

Tabla 23

Análisis de la correlación entre el tiempo de estudios de español y el desempeño en la prueba semestral

	Tiempo de estudios de español	
	<i>rho</i>	<i>p</i>
Desempeño en prueba semestral	0,063	0,741

El tiempo de estudios de español no correlaciona significativamente con el desempeño en la prueba semestral. No encontramos la evidencia de que los mejores resultados se asociaran con el tiempo que un alumno lleva aprendiendo español.

Tras analizar las variables intervinientes se puede constatar que no existen diferencias significativas entre grupos en ninguna de las variables controladas, la distribución de los alumnos de los dos grupos es homogénea y compatible con un muestreo aleatorio. A continuación pasamos a analizar si la variable independiente, es decir, el programa de intervención didáctica, ejerció algún efecto sobre las variables dependientes recogidas en los pretest y postest.

12.2. Análisis de frecuencia de los datos de la competencia lingüística e intercultural

12.2.1. Análisis de los resultados del pretest de gramática

En primer lugar, analizamos los resultados obtenidos en el pretest de gramática. Asimismo, mediante el test de independencia chi-cuadrado o test exacto de Fisher (se utiliza cuando en una de las celdas la frecuencia de las respuestas es inferior a 5) se establecieron las diferencias entre las respuestas de los estudiantes del grupo experimental y control. A continuación, se describen los resultados detallados de los análisis.

Para la pregunta 1, el análisis mediante el test exacto de Fisher no indicó las diferencias significativas entre las respuestas del grupo experimental y control ($p = 0,836$). La respuesta b fue la más escogida por ambos grupos y es la respuesta correcta, indicada por 10 personas del grupo experimental y 12 de control.

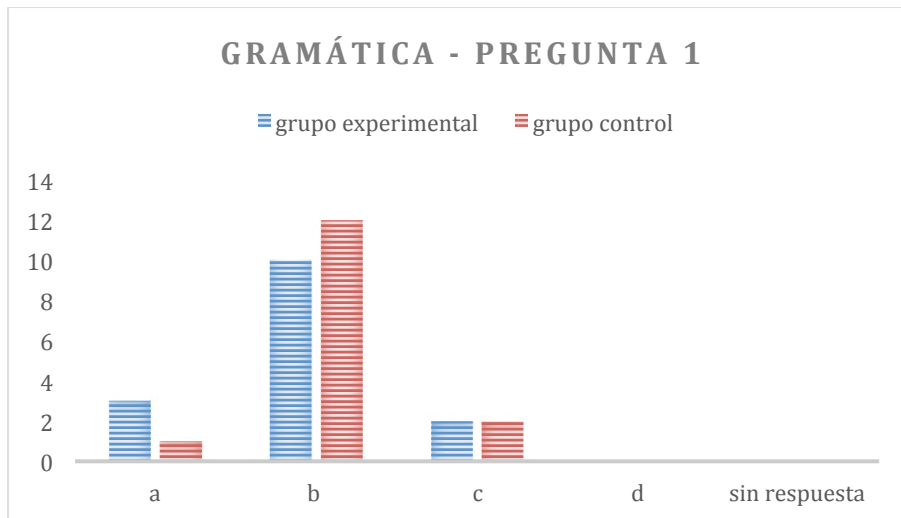


Figura 11. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 1 de gramática en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 2, el análisis mediante el test exacto de Fisher tampoco evidenció las diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de ambos grupos ($p = 0,438$). Dos respuestas escogidas con más frecuencia fueron b y c, no obstante, la respuesta correcta es la c, escogida por 6 personas de cada grupo.

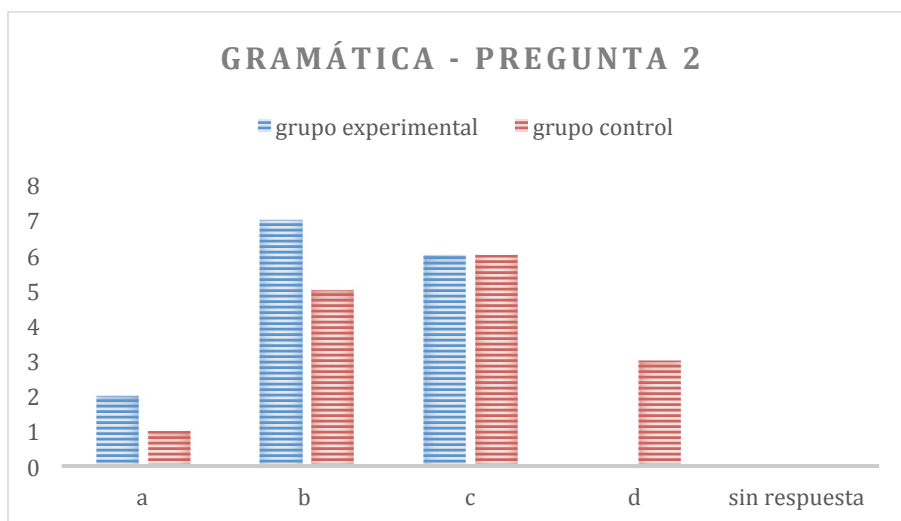


Figura 12. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 2 de gramática en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 3, el análisis mediante el test exacto de Fisher no mostró las diferencias intergrupales significativas de la frecuencia de las respuestas ($p = 0,875$). La respuesta b fue la más escogida por ambos grupos, mientras que la respuesta correcta es la a, indicada solo por 2 personas tanto del grupo experimental como de control.

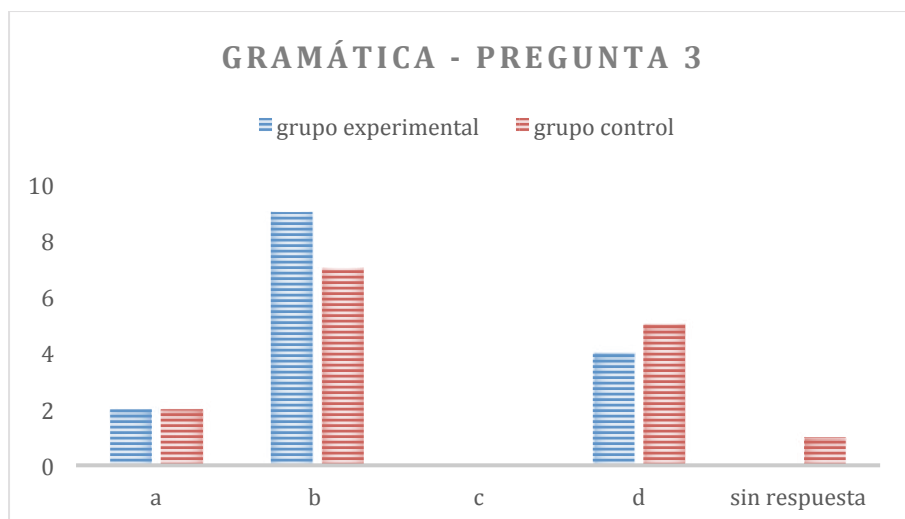


Figura 13. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 3 de gramática en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 4, el análisis mediante el test exacto de Fisher no indicó las diferencias significativas entre dos grupos ($p = 0,515$). Ambos grupos escogían más a menudo la respuesta a, sin embargo, la correcta es la respuesta b, indicada por 2 estudiantes del grupo experimental y 4 del grupo control.

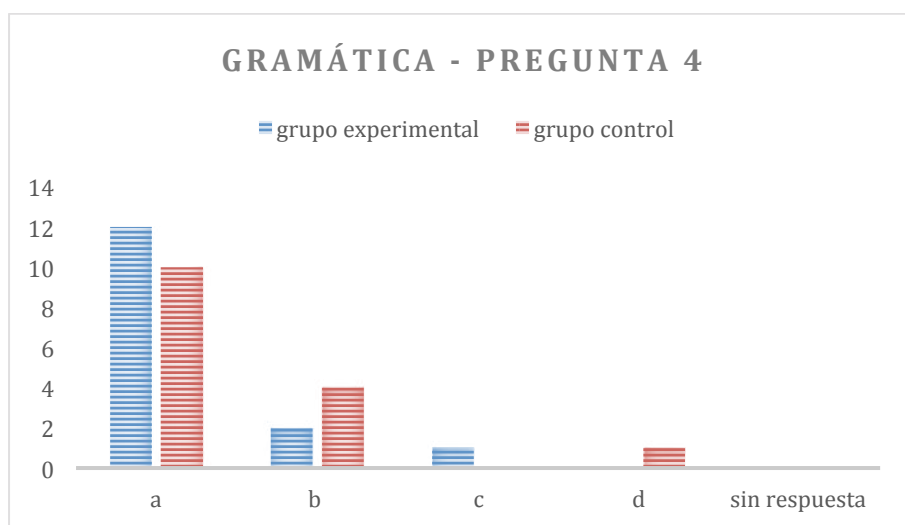


Figura 14. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 4 de gramática en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 5, el análisis mediante el test exacto de Fisher no evidenció las diferencias intergrupales estadísticamente significativas entre la frecuencia de las respuestas ($p = 0,280$). Ambos grupos escogieron, en la mayoría de las veces, la respuesta c que es la correcta, indicada por 11 sujetos del grupo experimental y 10 del control.

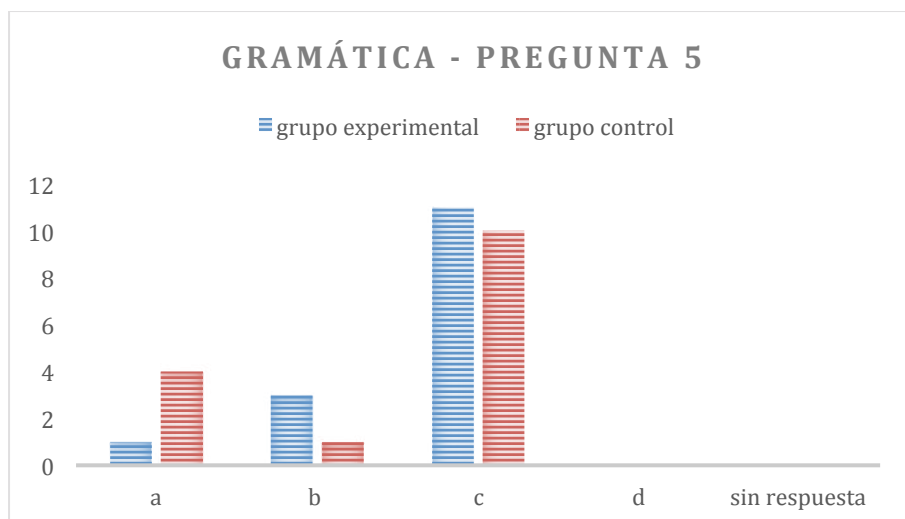


Figura 15. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 5 de gramática en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 6, según el análisis del test exacto de Fisher no hay diferencias significativas entre los grupos ($p > 0,999$). Los estudiantes de ambos grupos mayoritariamente indicaron la respuesta c, no obstante, la alternativa correcta es a, escogida por 5 personas del grupo experimental y 4 del grupo control.

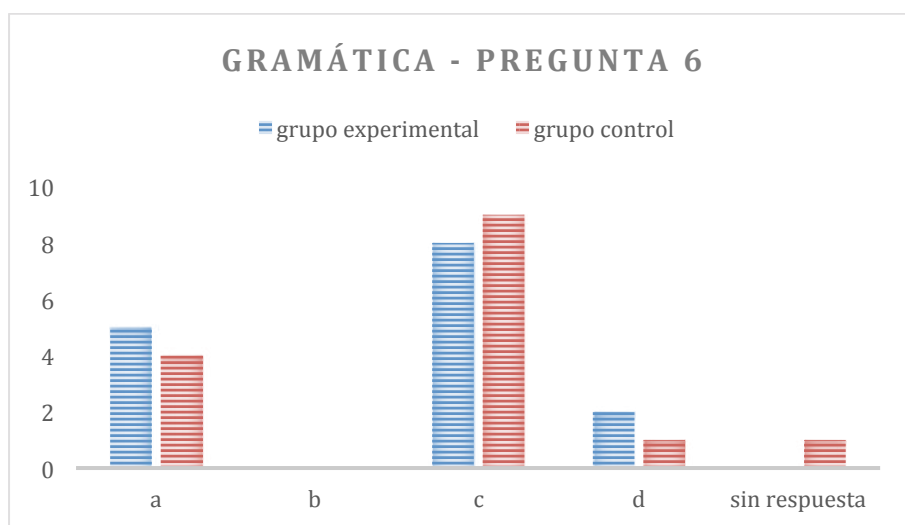


Figura 16. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 6 de gramática en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 7, el análisis mediante el test exacto de Fisher tampoco mostró las diferencias significativas entre las respuestas del grupo experimental y control ($p > 0,999$). Ambos grupos, en la mayoría, señalaron la respuesta d que es la correcta (11 grupo experimental, 12 grupo control).

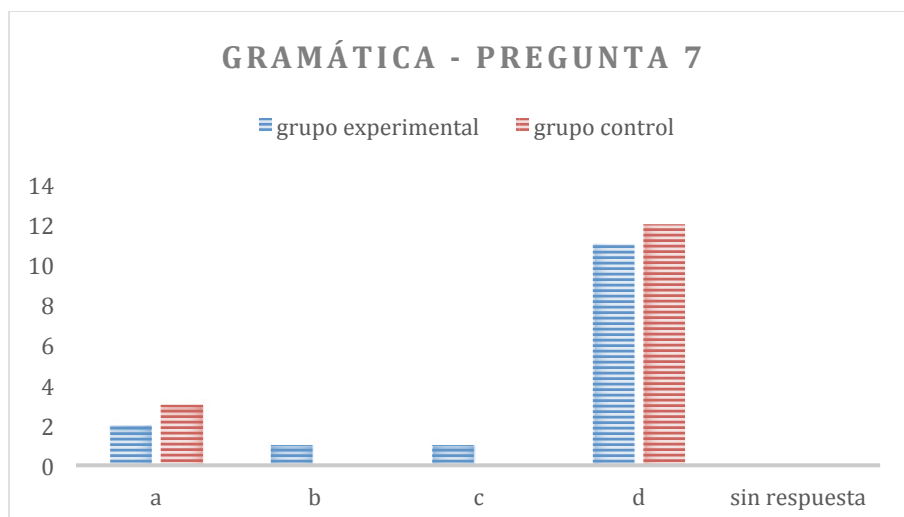


Figura 17. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 7 de gramática en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 8, según el análisis del test exacto de Fisher no hay diferencias significativas entre los grupos ($p = 0,940$). Los estudiantes del grupo experimental indicaron el mismo número de las alternativas c y d, y los del grupo control, en la mayoría, señalaron la respuesta d, que es la correcta, escogida por 5 personas del grupo experimental y 7 del grupo control.

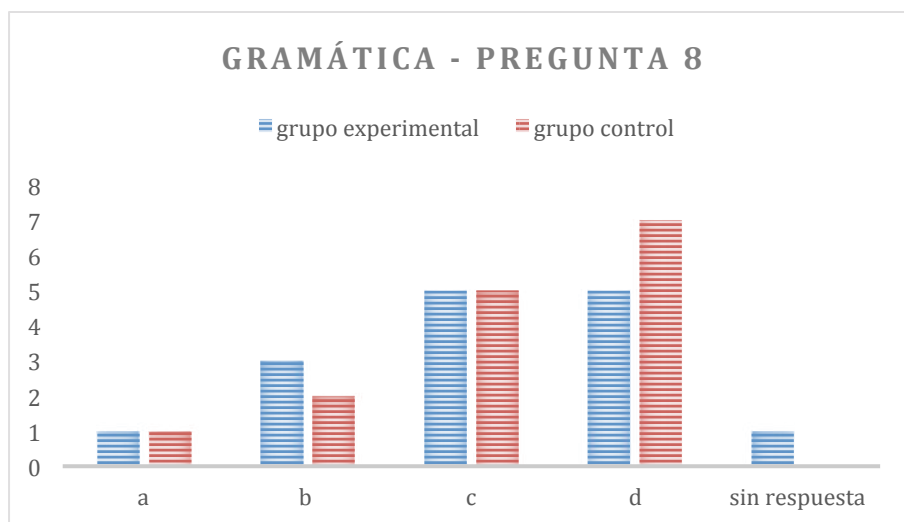


Figura 18. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 8 de gramática en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 9, el análisis mediante el test exacto de Fisher no evidenció las diferencias intergrupales estadísticamente significativas de la frecuencia de las respuestas (p

$> 0,999$). Ambos grupos, más a menudo, escogían la respuesta a que es la correcta, indicada por 13 estudiantes del grupo experimental y 14 del grupo control.

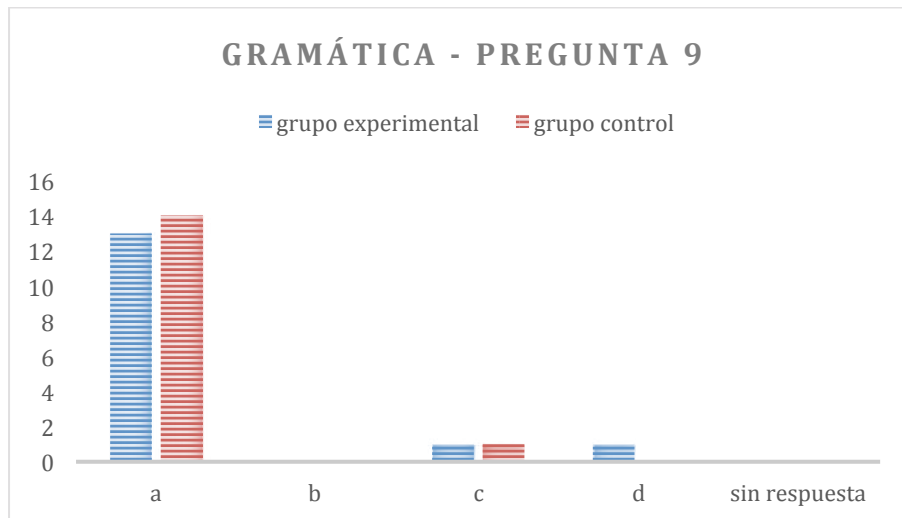


Figura 19. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 9 de gramática en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 10, las diferencias intergrupales de la distribución de frecuencias de las respuestas resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,036$; $V = 0,45$). El número de los estudiantes del grupo control que escogió la respuesta b fue significativamente mayor que el número de los estudiantes del grupo experimental. Para otras respuestas las diferencias no son significativas. La respuesta correcta es la d, indicada por 10 personas del grupo experimental y 6 del grupo control.

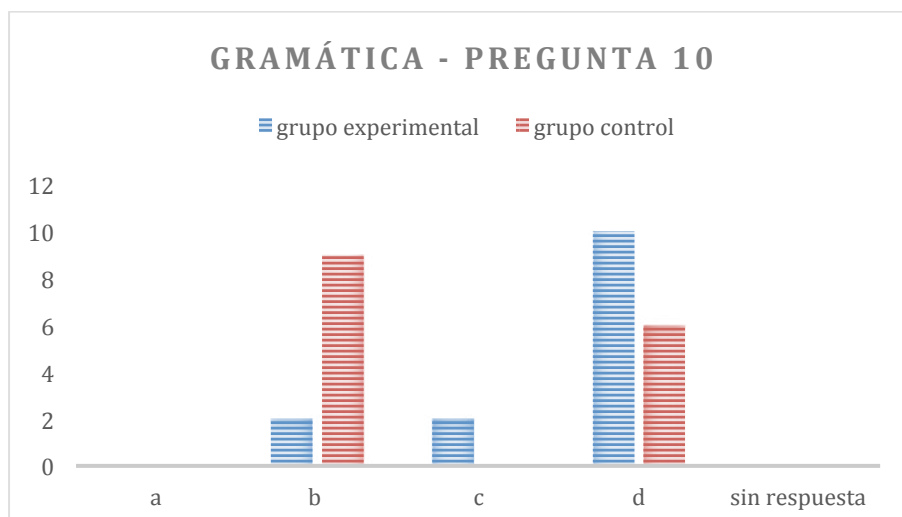


Figura 20. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 10 de gramática en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 11, el análisis mediante el test exacto de Fisher no indicó las diferencias intergrupales significativas entre las respuestas ($p = 0,689$). Las respuestas a y c fueron las más escogidas por los grupos, la a por el grupo experimental (7 personas) y la c por el grupo control (7 personas), mientras que la respuesta a es la correcta.

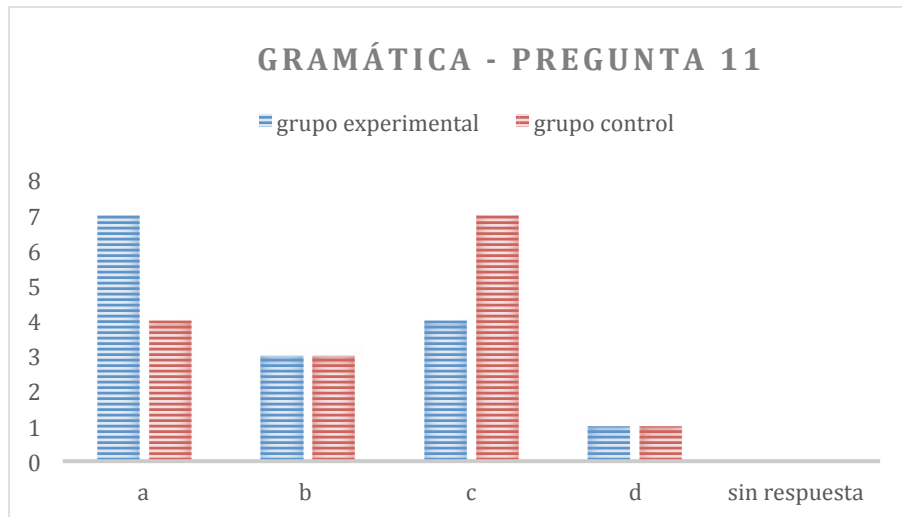


Figura 21. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 11 de gramática en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 12, el análisis mediante el test exacto de Fisher tampoco mostró las diferencias significativas en las frecuencias de las respuestas entre dos grupos ($p = 0,224$). Los sujetos de ambos grupos, la mayoría de las veces, indicaron la respuesta c que es la correcta (12 estudiantes del grupo experimental, 15 del grupo control).

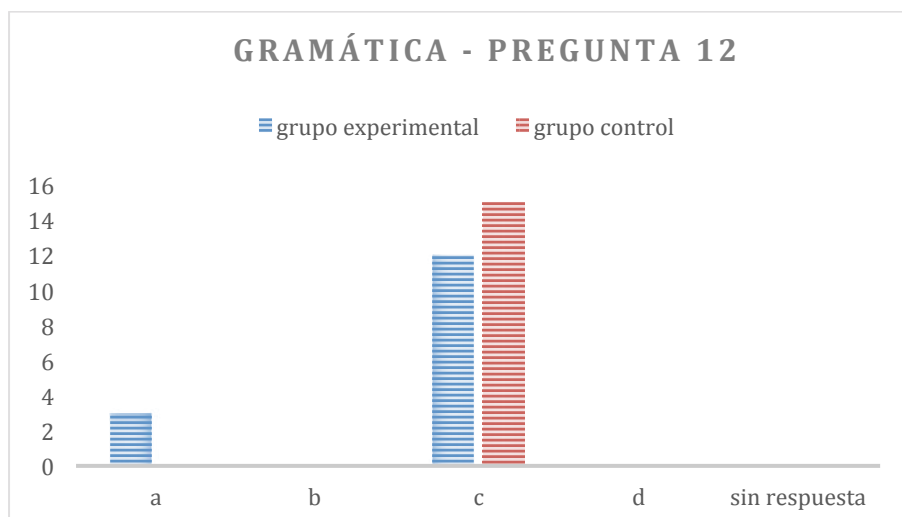


Figura 22. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 12 de gramática en el grupo experimental y control.

El test exacto de Fisher no evidenció las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 13 ($p = 0,372$). Las alternativas indicadas, más a menudo, son la a y la d. Asimismo, el grupo experimental escogía con mayor frecuencia la respuesta a (9 personas) y el grupo control, la d. La respuesta correcta es la a.

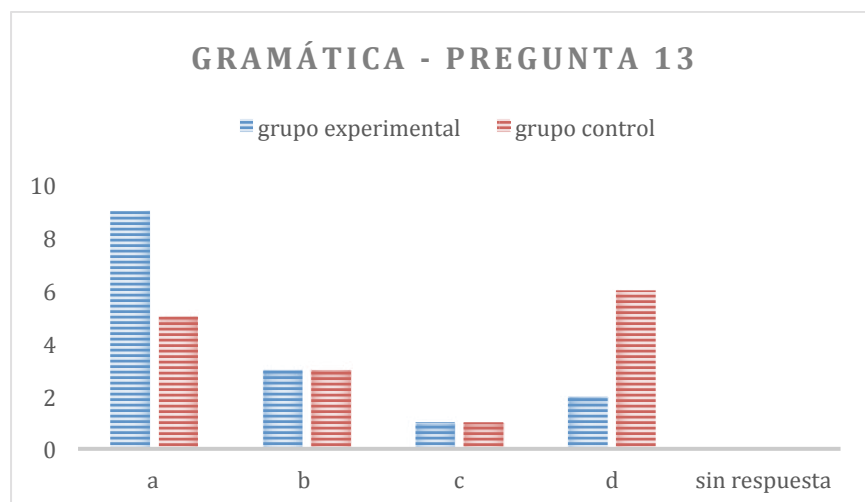


Figura 23. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 13 de gramática en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 14, las diferencias de la distribución de frecuencias de las respuestas entre grupos no son estadísticamente significativas ($p = 0,286$). Ambos grupos en la mayoría escogieron la respuesta d y es la alternativa correcta, señalada por 11 estudiantes del grupo control y 10 del experimental.

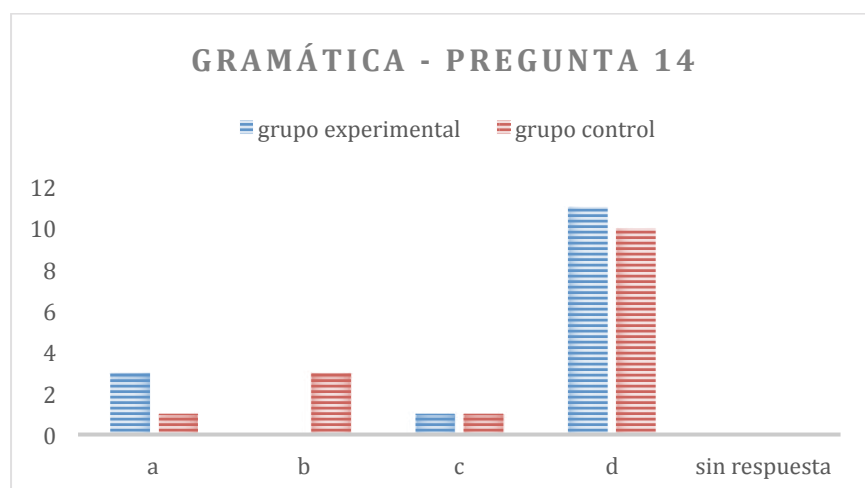


Figura 24. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 14 de gramática en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 15, las diferencias intergrupales de la distribución de frecuencias de las respuestas son estadísticamente significativas ($p = 0,049$; $V = 0,50$). Los estudiantes del grupo experimental, significativamente más frecuentemente, escogían la respuesta c que los estudiantes del grupo control. La alternativa c es correcta, escogida por 13 estudiantes del grupo experimental y 8 del grupo control. Para otras respuestas, las diferencias no son estadísticamente significativas.

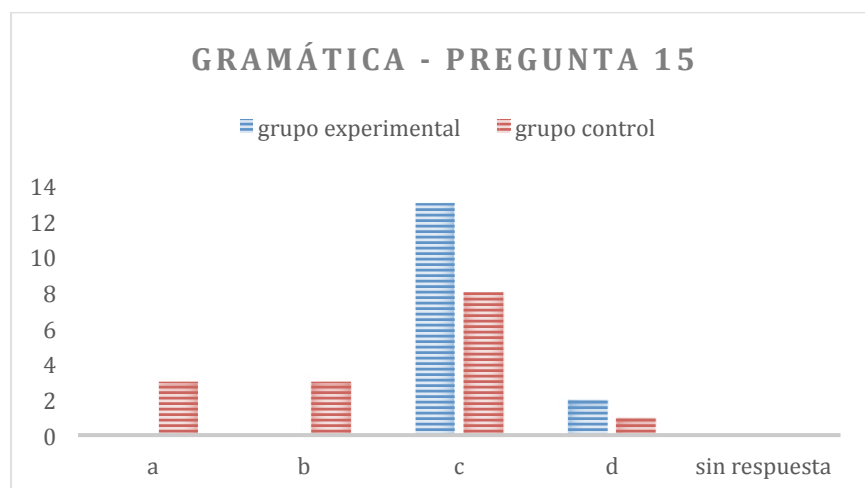


Figura 25. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 15 de gramática en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 16, el análisis mediante el test exacto de Fisher no mostró las diferencias intergrupales significativas de la frecuencia de las respuestas ($p > 0,999$). Los sujetos de ambos grupos indicaban más a menudo las respuestas a y d. No obstante, la respuesta correcta es la b, escogida por 1 persona del grupo experimental y 2 del grupo control.

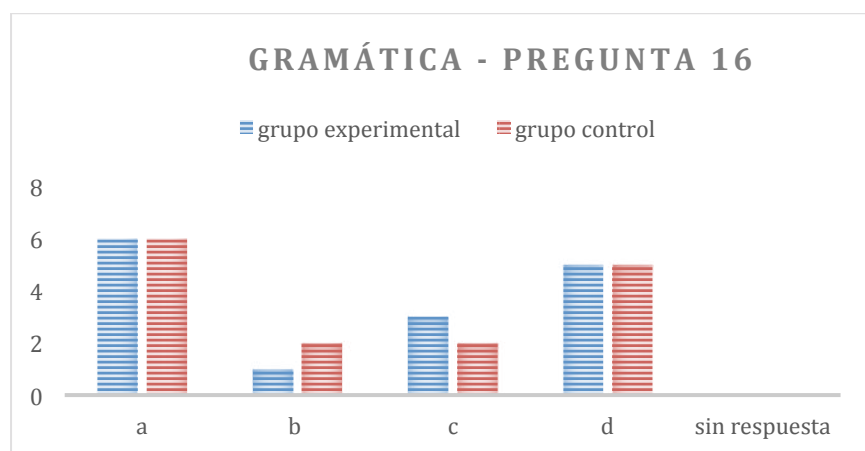


Figura 26. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 16 de gramática en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 17, el análisis mediante el test exacto de Fisher tampoco evidenció las diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas del grupo experimental y control ($p > 0,999$). Las respuestas de ambos grupos se distribuyeron entre 4 alternativas posibles. La respuesta correcta es la b, indicada por 5 estudiantes del grupo experimental y 4 del grupo control.

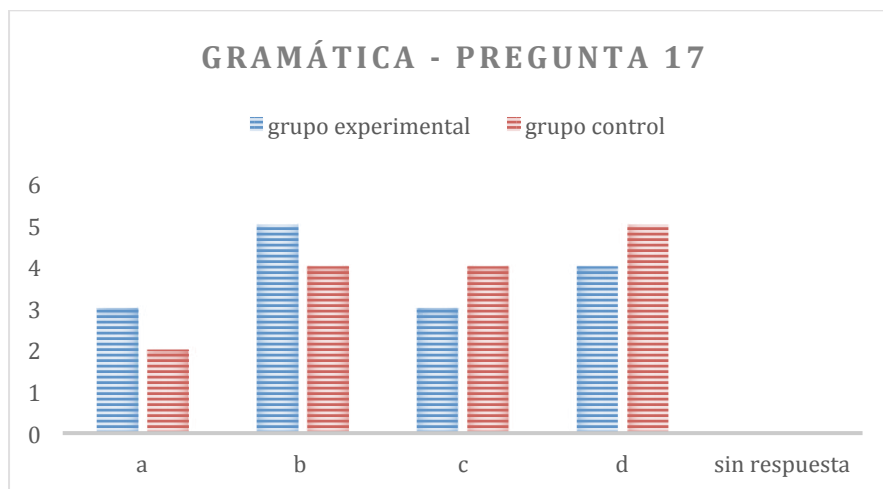


Figura 27. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 17 de gramática en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 18, las diferencias intergrupales de la distribución de frecuencias de las respuestas no son estadísticamente significativas ($p = 0,836$). Ambos grupos con mayor frecuencia escogían la respuesta b, sin embargo, la alternativa a es correcta, indicada por 2 personas del grupo experimental y 2 del control.

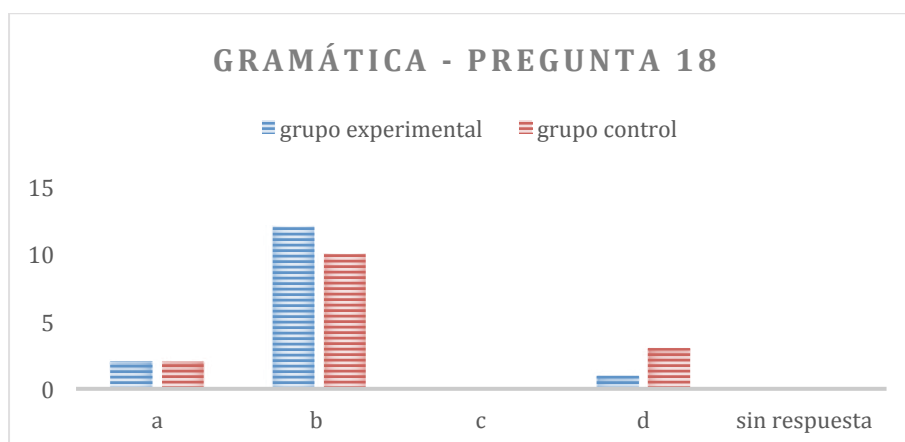


Figura 28. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 18 de gramática en el grupo experimental y control.

El test exacto de Fisher no evidenció las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 19 ($p > 0,999$). La mayoría de los estudiantes de ambos grupos apuntó la respuesta b, que es la correcta (10 personas en el grupo experimental y 10 en el control).

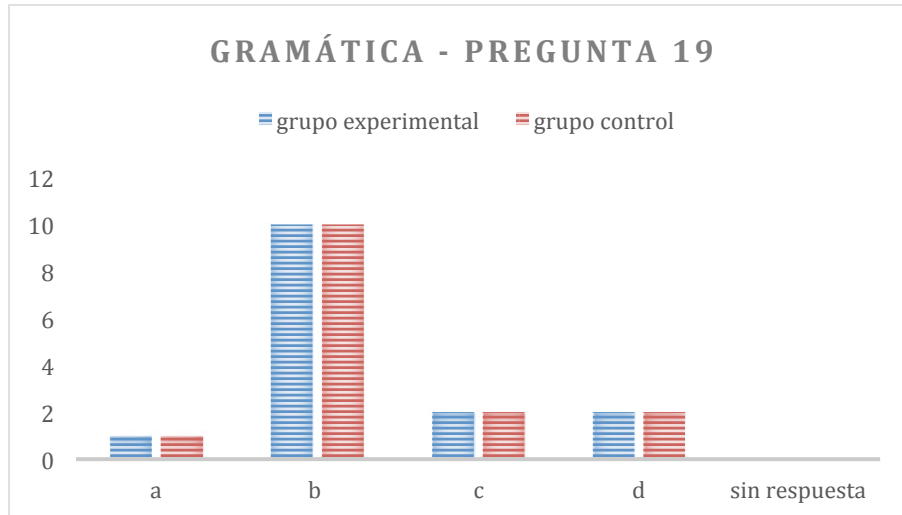


Figura 29. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 19 de gramática en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 20, las diferencias de la distribución de frecuencias de las respuestas entre grupos no son estadísticamente significativas ($p = 0,434$). Los dos grupos más a menudo escogían la respuesta c, sin embargo, la alternativa a es correcta, indicada por 3 personas del grupo experimental y 4 del control.

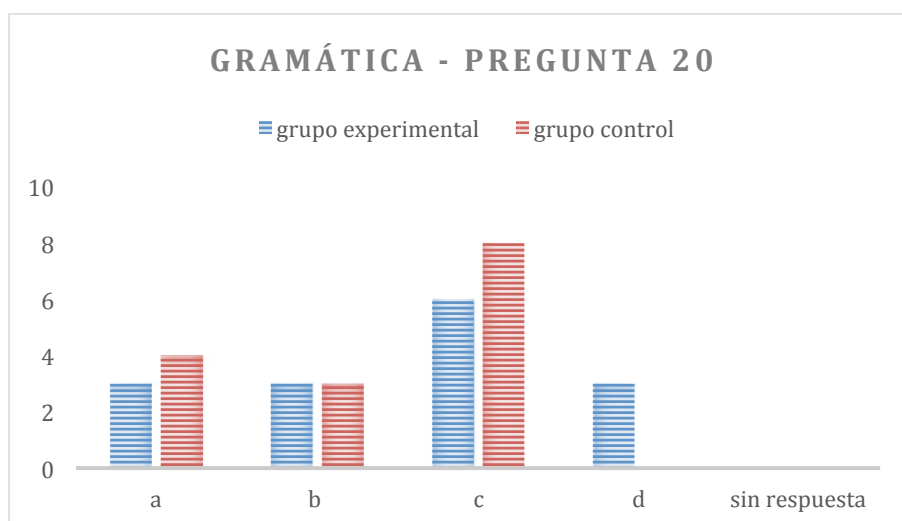


Figura 30. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 20 de gramática en el grupo experimental y control.

12.2.2. Análisis de los resultados del pretest de vocabulario

En esta parte analizamos las preguntas relacionadas con el conocimiento del léxico. Para comparar la distribución de frecuencias de las respuestas entre el grupo experimental y el grupo control se efectuó el análisis estadístico mediante el test exacto de Fisher (porque hay celdas cuyo valor esperado es inferior al 5). Los resultados detallados de cada pregunta se presentan a continuación.

Para la pregunta 1, el análisis mediante el test exacto de Fisher no encontró las diferencias significativas estadísticamente entre las personas del grupo experimental y control ($p = 0,847$). Las dos respuestas escogidas con más frecuencia fueron la b y la c. La respuesta correcta es la c, indicada por 6 estudiantes del grupo experimental y 5 del grupo control.

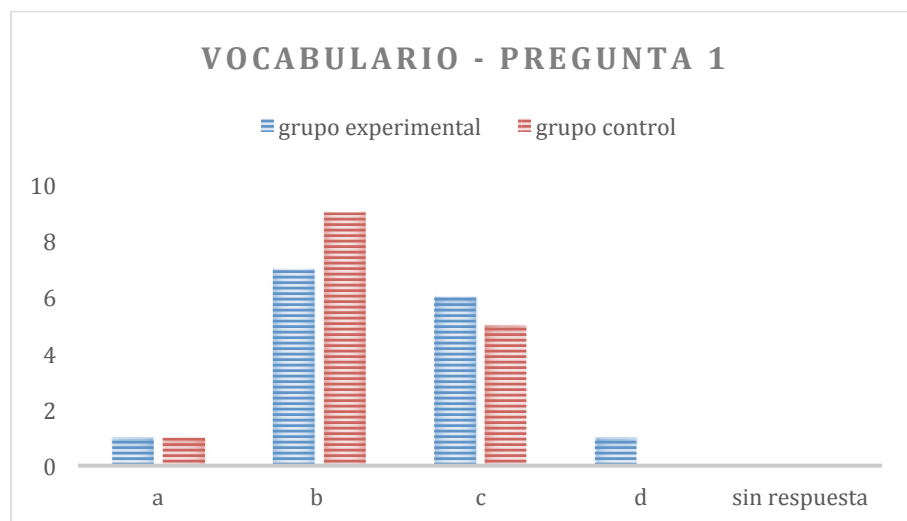


Figura 31. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 1 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 2, las diferencias entre las respuestas del grupo experimental y control no resultaron estadísticamente significativas ($p > 0,999$). La respuesta b fue la más escogida por ambos grupos, no obstante, la respuesta d es correcta, nadie del grupo experimental indicó esta respuesta y del grupo control, 1 persona.

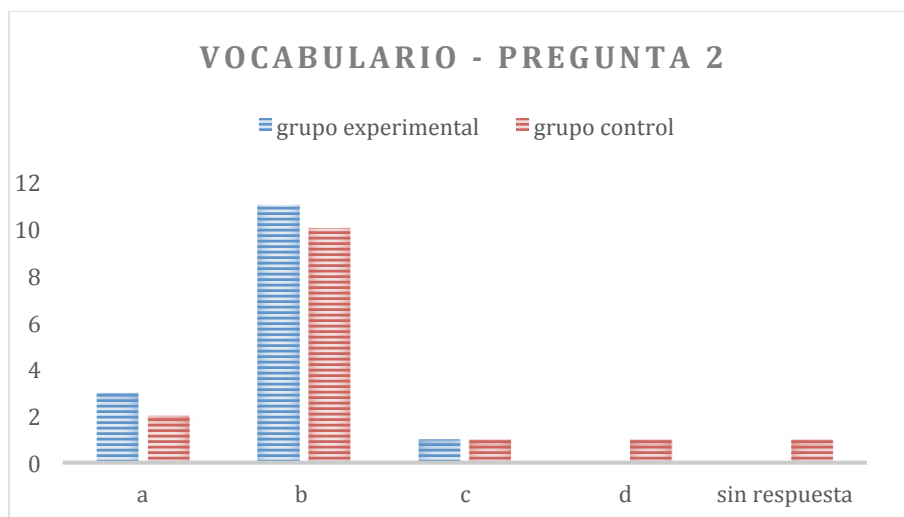


Figura 32. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 2 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 3, las diferencias entre grupos no son estadísticamente significativas ($p > 0,999$). Los estudiantes de ambos grupos, en su mayoría, señalaron la respuesta a, que es la correcta (12 del grupo experimental y 12 del control).

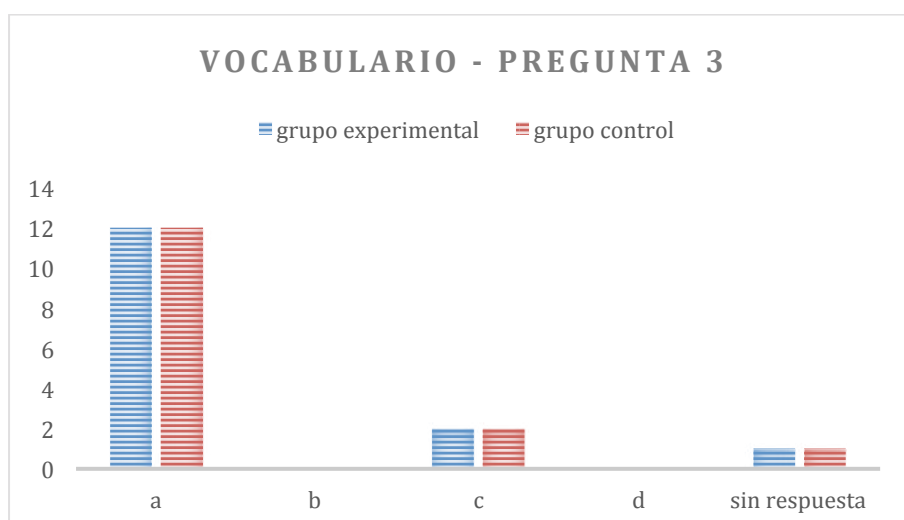


Figura 33. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 3 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 4, el análisis tampoco mostró las diferencias significativas entre las respuestas del grupo experimental y control ($p = 0,145$). En el grupo experimental las personas, más a menudo, señalaban la respuesta d, mientras que en el grupo control las respuestas se distribuyeron entre las opciones posibles. La respuesta correcta es la d, escogida por 9 personas del grupo experimental y 4 del control.

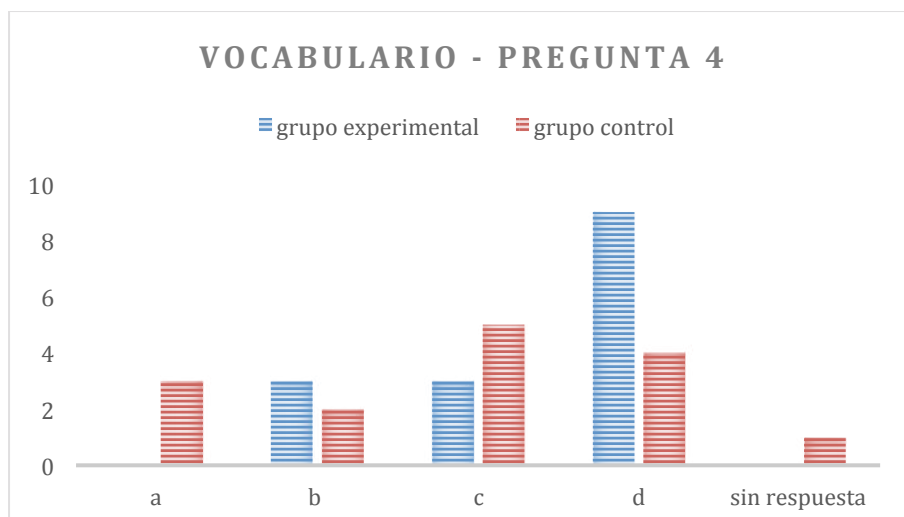


Figura 34. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 4 de vocabulario en el grupo experimental y control.

El test exacto de Fisher no evidenció las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 5 ($p = 0,080$). Sin embargo, se puede observar una tendencia estadística, los estudiantes del grupo control escogieron la alternativa b más veces que las personas del grupo experimental. La respuesta correcta es la a, indicada por 5 personas del grupo experimental y 1 del grupo control.

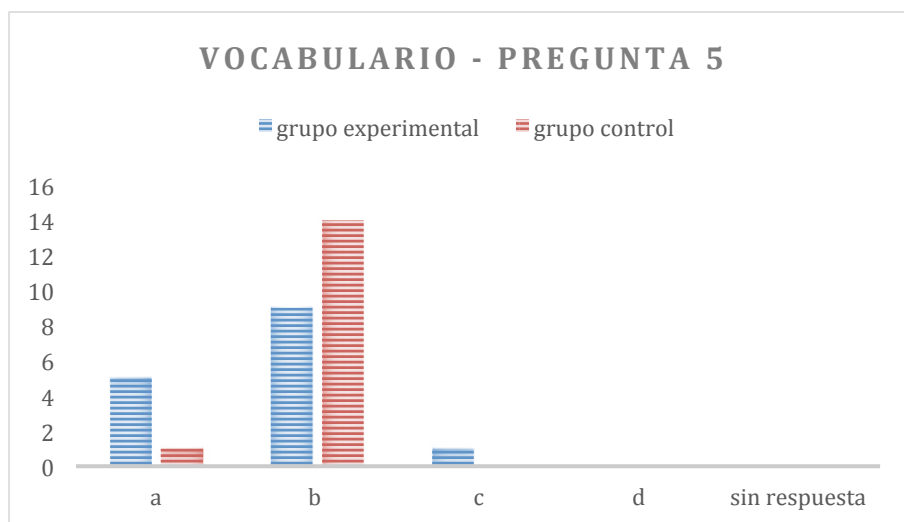


Figura 35. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 5 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 6, el análisis tampoco mostró las diferencias significativas en las frecuencias de las respuestas entre dos grupos ($p > 0,999$). Las alternativas b y d fueron las

más indicadas por ambos grupos. La respuesta b es correcta y fue señalada por 7 personas del grupo experimental y 7 del control.

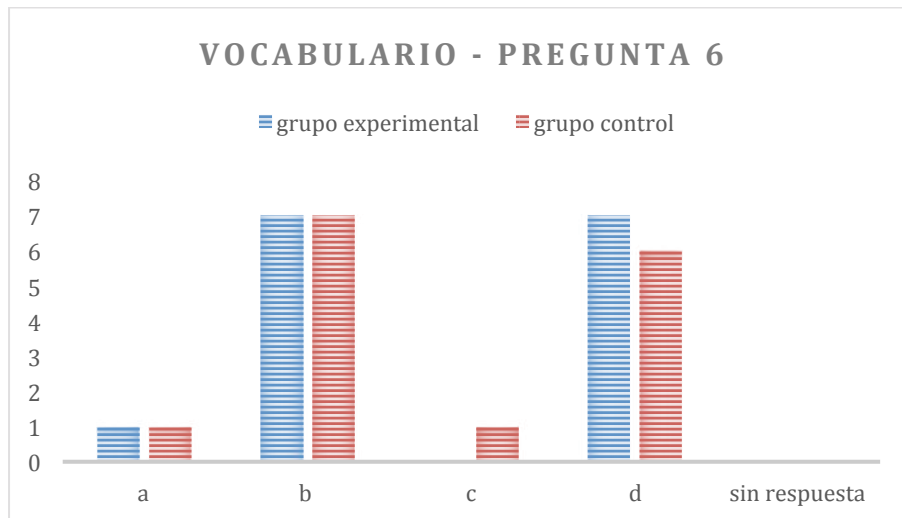


Figura 36. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 6 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Según el análisis para la pregunta 7, las diferencias intergrupales de la distribución de frecuencias de las respuestas no son estadísticamente significativas ($p = 0,785$). Ambos grupos, en su mayoría, optaron por la respuesta a, sin embargo, la alternativa b es correcta, indicada por 3 personas del grupo experimental y 2 del control.

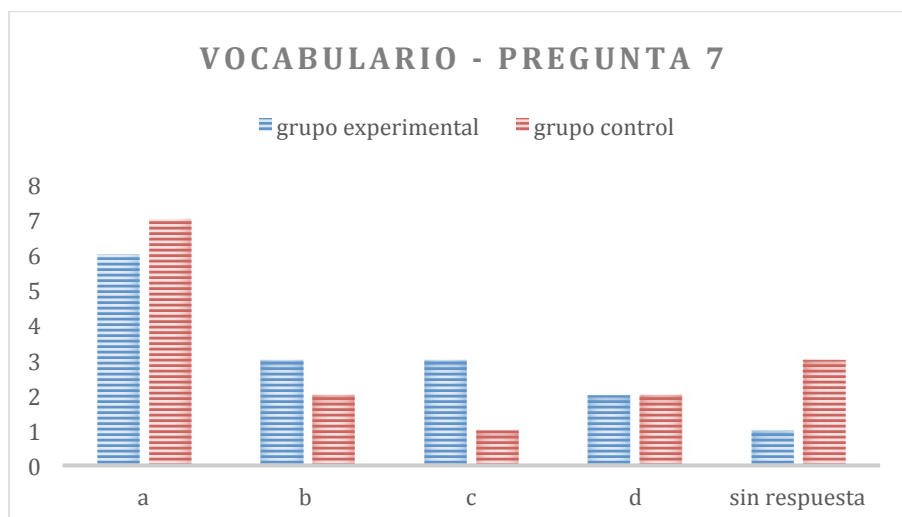


Figura 37. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 7 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 8, el análisis mediante el test exacto de Fisher no mostró las diferencias significativas en las frecuencias de las respuestas entre dos grupos ($p = 0,090$), sin

embargo, se puede observar una cierta tendencia estadística. Las personas del grupo experimental señalaban más veces la respuesta d, mientras que las respuestas del grupo control se distribuyeron entre las opciones a, b y d. La opción correcta es la d, escogida por 11 estudiantes del grupo experimental y 4 del grupo control.

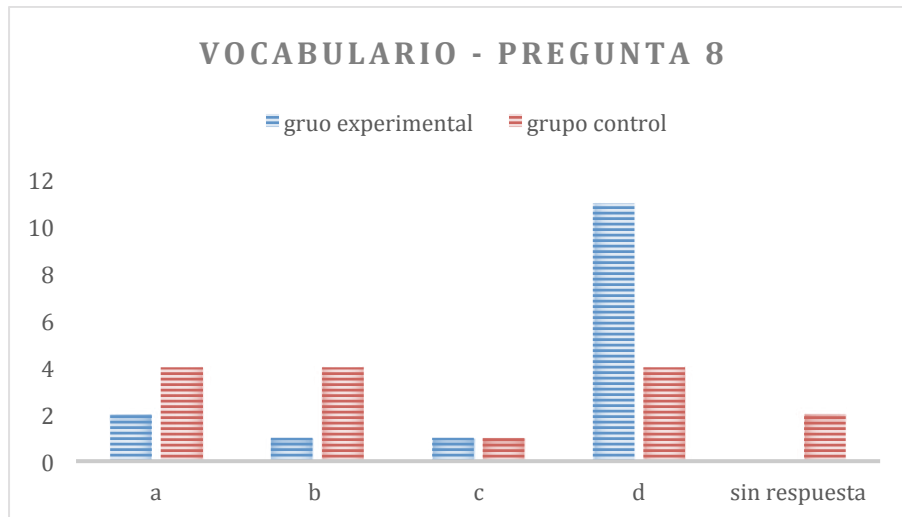


Figura 38. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 8 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 9, las diferencias entre las respuestas del grupo experimental y control no resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,952$). La respuesta a fue la más escogida por ambos grupos, no obstante, la alternativa c es correcta, indicada por 2 estudiantes del grupo experimental y 2 del control.

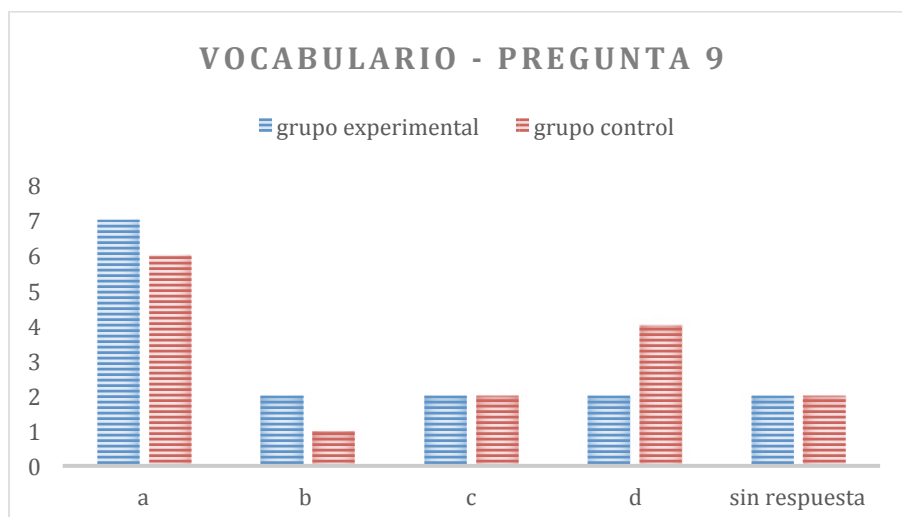


Figura 39. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 9 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 10, el análisis mediante el test exacto de Fisher no encontró las diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas del grupo experimental y control ($p = 0,282$). Ambos grupos, más a menudo, escogían la respuesta a que constituye la respuesta correcta. Fue indicada por 11 personas del grupo experimental y 6 del control.

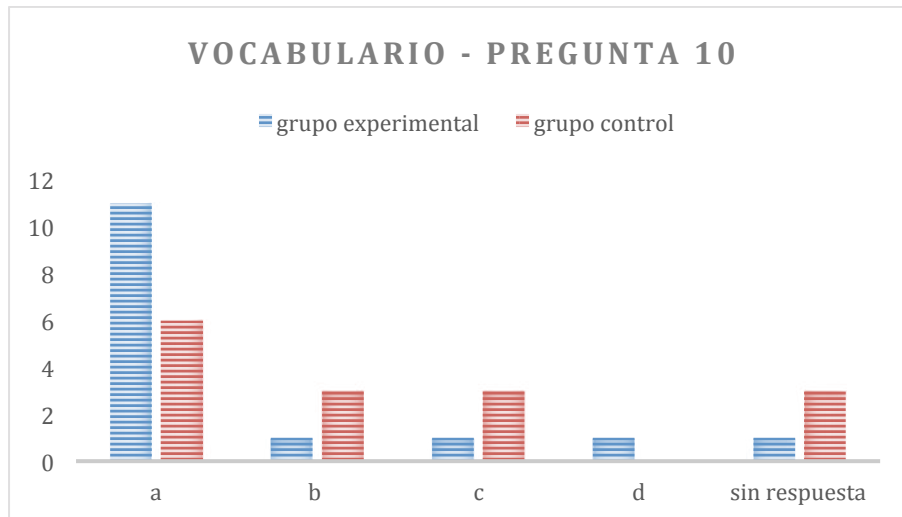


Figura 40. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 10 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 11, el análisis tampoco mostró las diferencias significativas entre las respuestas del grupo experimental y control ($p > 0,999$). Los sujetos de ambos grupos, en su mayoría, señalaron la respuesta b que es la correcta, escogida por 12 personas del grupo experimental y 12 del control.

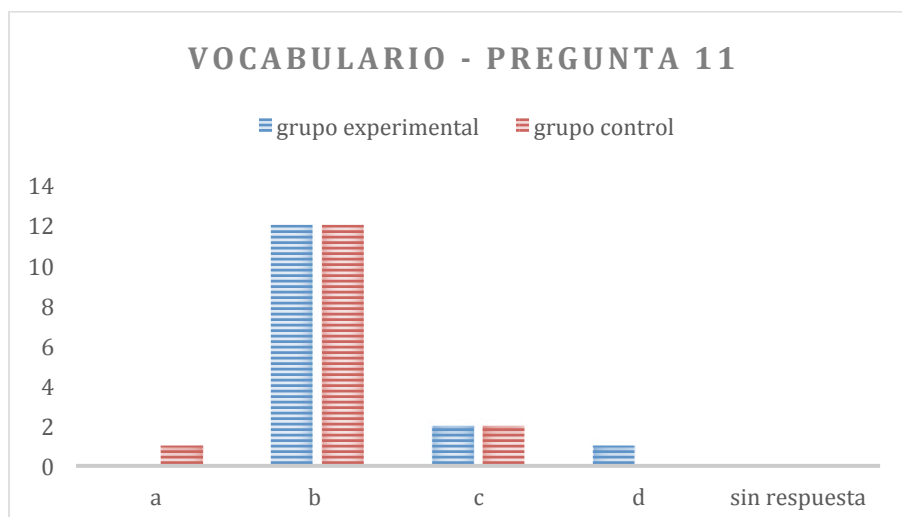


Figura 41. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 11 de vocabulario en el grupo experimental y control.

El análisis no encontró las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 12 ($p > 0,999$). Ambos grupos, las más de las veces, indicaron la respuesta c que es la correcta (10 estudiantes del grupo experimental y 10 del control).

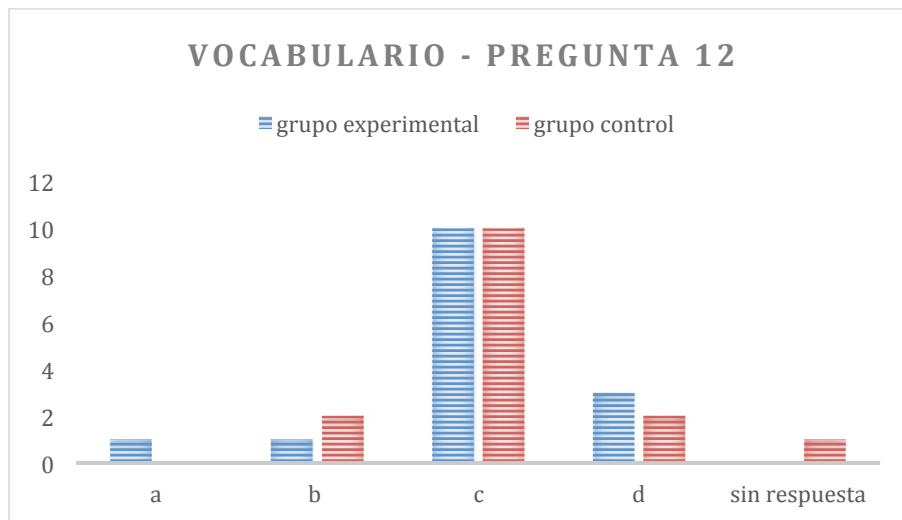


Figura 42. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 12 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 13, el análisis tampoco mostró las diferencias intergrupales significativas en las frecuencias de las respuestas ($p = 0,732$). La respuesta c fue la más indicada por los estudiantes de ambos grupos, y es la alternativa correcta, señalada por 12 personas del grupo experimental y 14 del control.

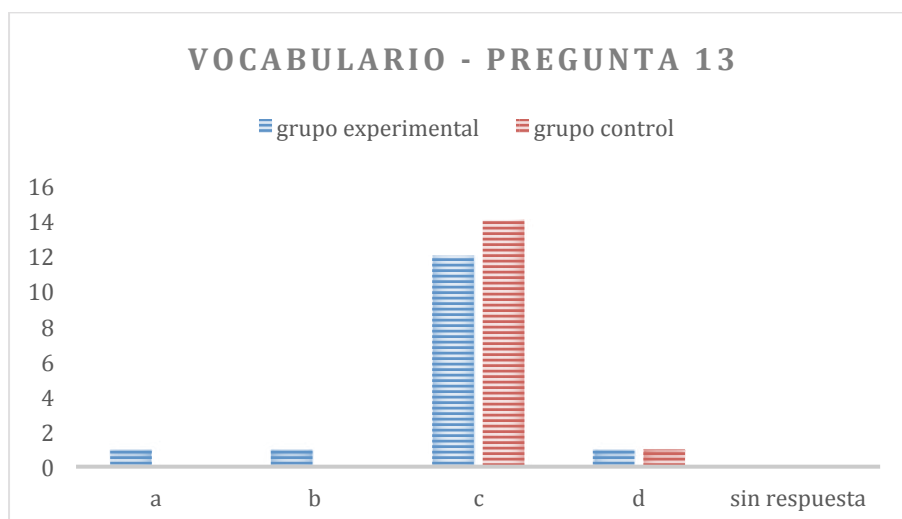


Figura 43. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 13 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 14, el análisis mediante el test exacto de Fisher no evidenció las diferencias significativas en las frecuencias de las respuestas entre dos grupos ($p = 0,224$). Ambos grupos, más frecuentemente, indicaban la respuesta a, y es la alternativa correcta, escogida por 15 personas del grupo experimental y 12 del control.

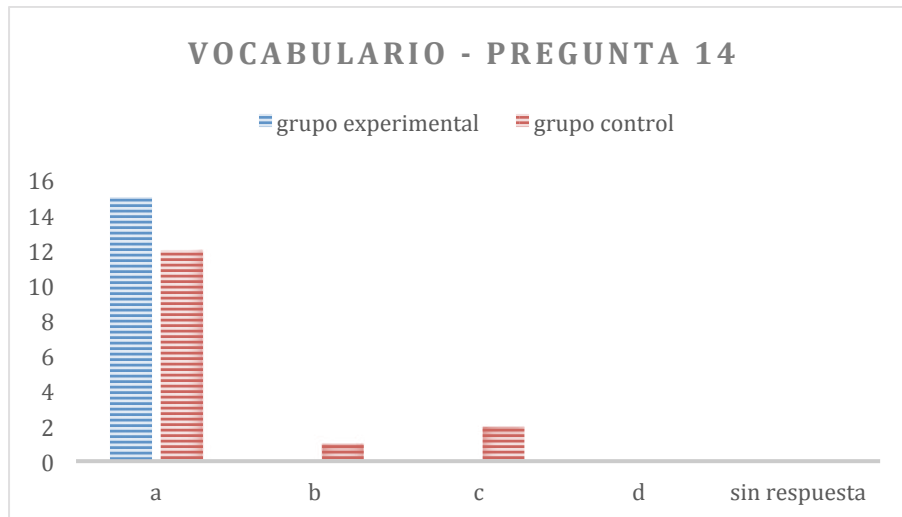


Figura 44. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 14 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Según el análisis para la pregunta 15, las diferencias de la distribución intergrupar de frecuencias de las respuestas no resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,124$). Ambos grupos, en su mayoría, escogieron la respuesta b, y es la alternativa correcta, indicada por 12 personas del grupo experimental y 7 del control.

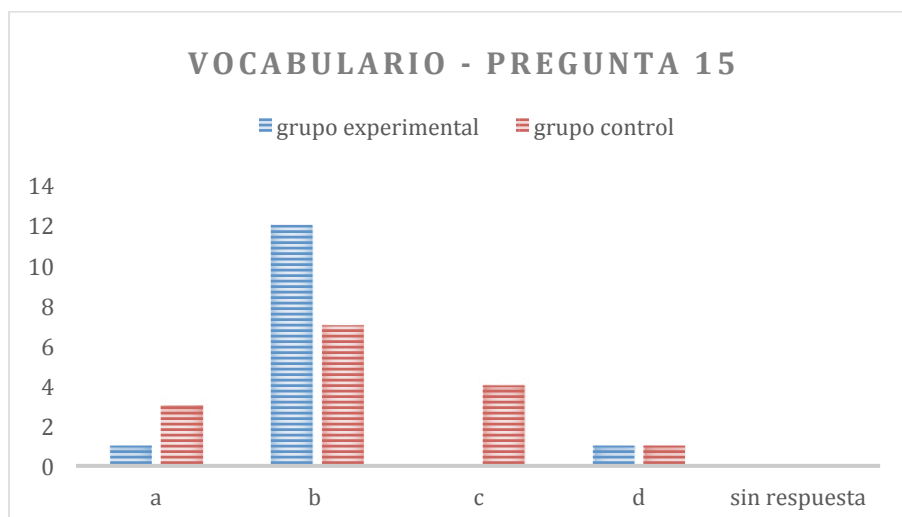


Figura 45. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 15 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 16, el análisis tampoco mostró las diferencias significativas entre la frecuencia de las respuestas de dos grupos ($p = 0,485$). En el grupo experimental el mayor número de las personas señaló la respuesta c, mientras que en el grupo control la respuesta más escogida es la a. La respuesta correcta es la a, indicada por 3 personas del grupo experimental y 7 del control.

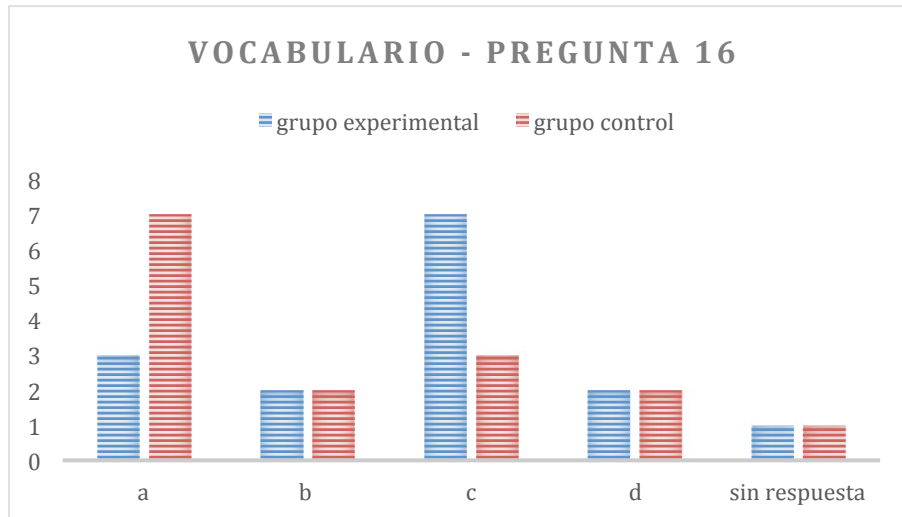


Figura 46. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 16 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 17, las diferencias entre grupos no resultaron estadísticamente significativas ($p > 0,999$). La respuesta más escogida es la b, y es la correcta, indicada por 13 sujetos del grupo experimental y 14 del control.

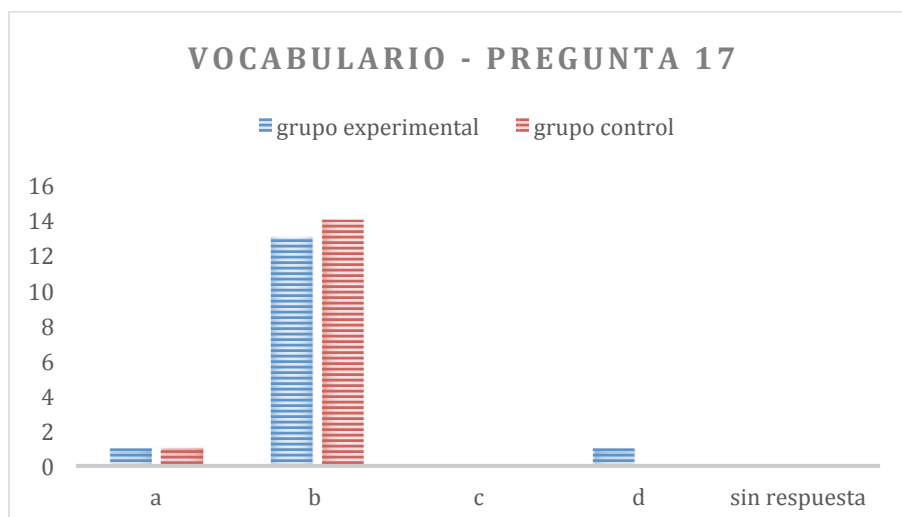


Figura 47. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 17 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 18, el análisis mediante el test exacto de Fisher no encontró las diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas del grupo experimental y control ($p = 0,397$). Los sujetos de ambos grupos, en su mayoría, escogieron la respuesta d, que es la alternativa correcta, indicada por 14 personas del grupo experimental y 11 del control.

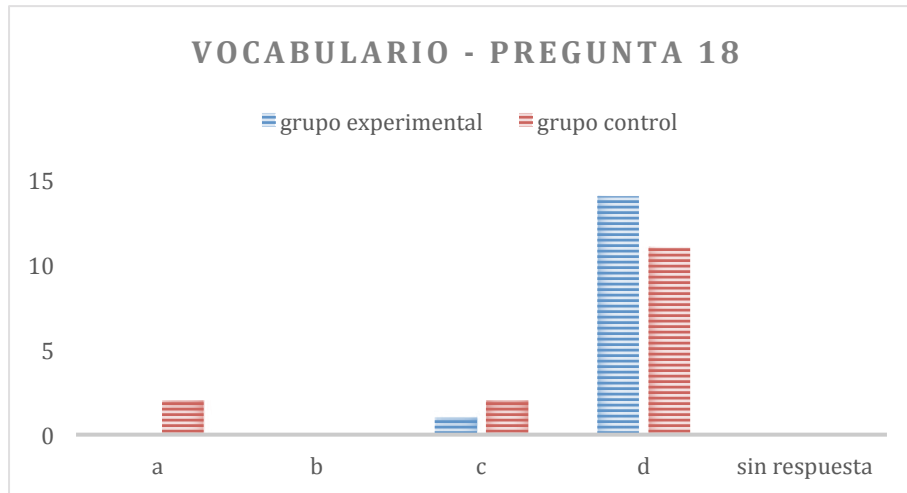


Figura 48. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 18 de vocabulario en el grupo experimental y control.

El análisis no encontró las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 19 ($p = 0,120$). El grupo control más de las veces indicó la respuesta c, mientras que las respuestas del grupo experimental se distribuyeron entre las opciones a, b, c y d. La respuesta correcta es la c, señalada por 3 sujetos del grupo experimental y 8 del control.

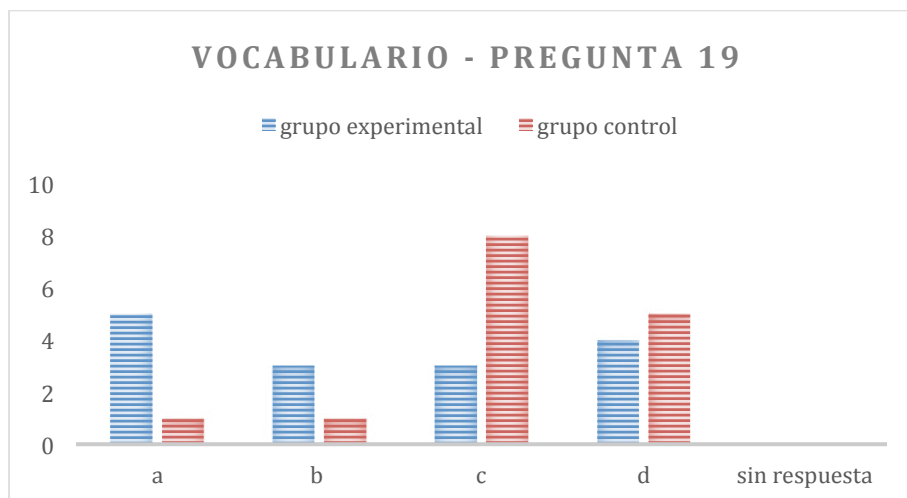


Figura 49. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 19 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 20, las diferencias de la distribución de frecuencias de las respuestas son estadísticamente significativas ($p = 0,013$, $V = 0,58$). Aunque ambos grupos escogían, más a menudo, la respuesta d, el número significativamente mayor de los estudiantes del grupo experimental señaló la respuesta a, y el número significativamente mayor de los estudiantes del grupo control indicó la respuesta b. Para el resto de las respuestas las diferencias no son estadísticamente significativas. La respuesta correcta es la b, escogida por 5 sujetos del grupo control y por ninguno del grupo experimental.

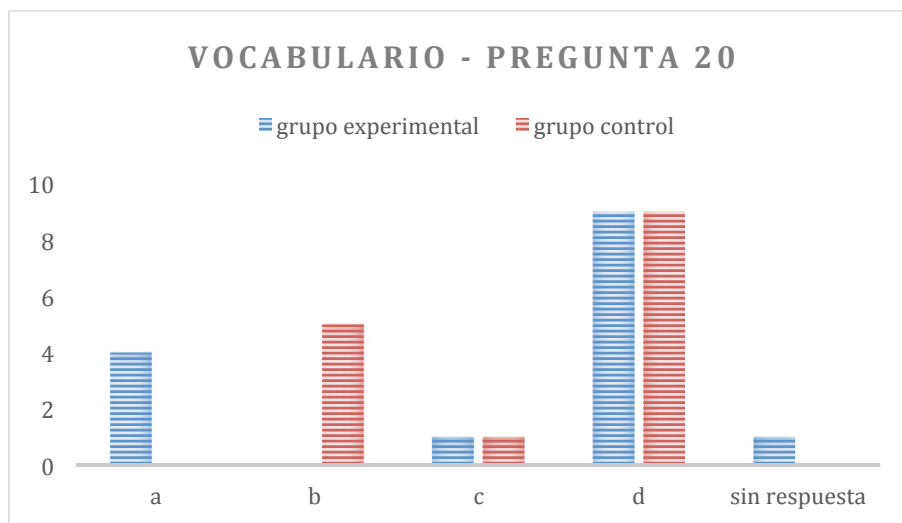


Figura 50. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 20 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 21, el análisis no mostró las diferencias intergrupales significativas en las frecuencias de las respuestas ($p = 0,624$). El grupo control la mayoría de las veces indicó la respuesta c y el grupo experimental, el mismo número de las veces, las respuestas c y d. La alternativa correcta es la b, escogida por 6 personas del grupo experimental y 3 del control.

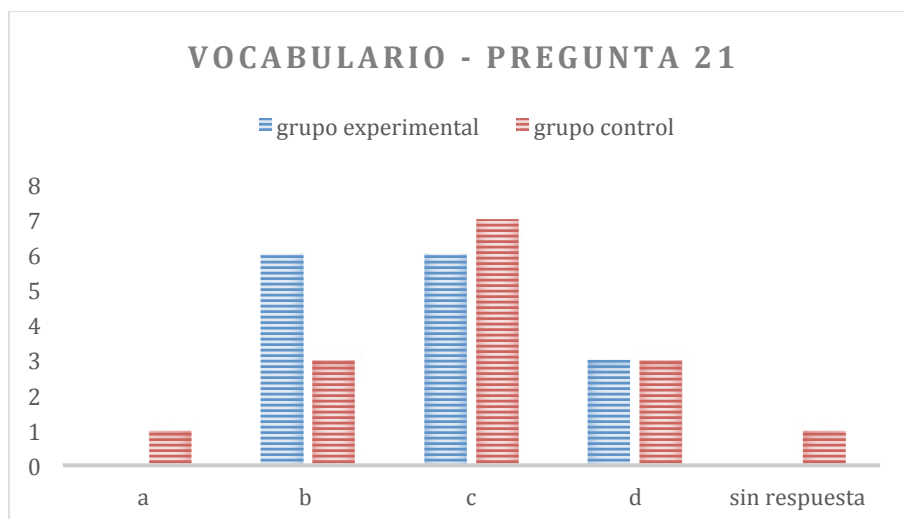


Figura 51. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 21 de vocabulario en el grupo experimental y control.

El análisis no encontró las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 22 ($p = 0,843$). Ambos grupos, más frecuentemente, indicaban la respuesta a, que es la correcta (9 estudiantes del grupo experimental y 6 del control).

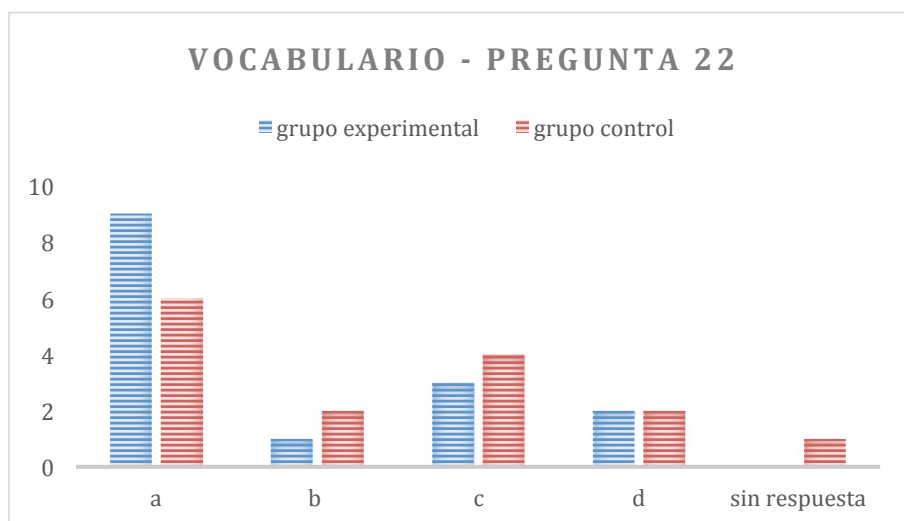


Figura 52. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 22 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 23, las diferencias entre grupos no resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,884$). Ambos grupos mayoritariamente escogieron la respuesta c y es la correcta, indicada por 9 sujetos del grupo experimental y 7 del control.

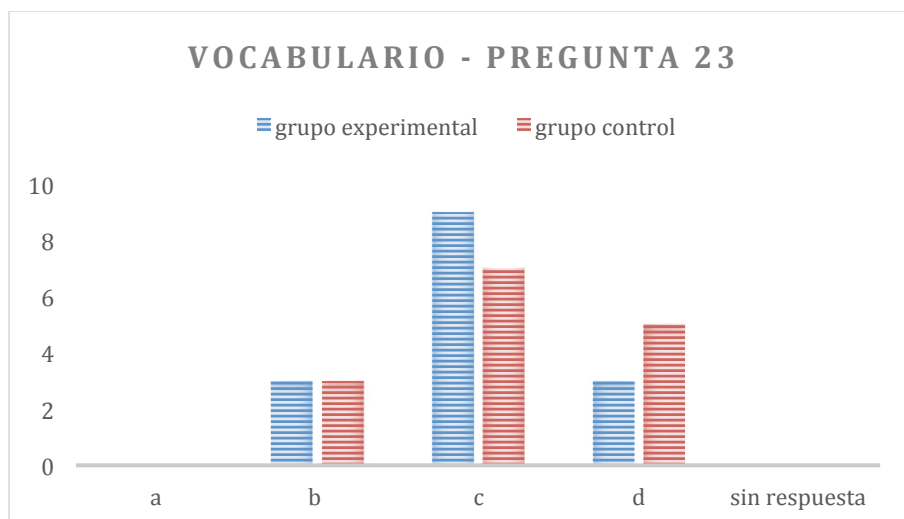


Figura 53. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 23 de vocabulario en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 24, el análisis tampoco mostró las diferencias significativas entre la frecuencia de las respuestas de dos grupos ($p = 0,175$). El mayor número de los estudiantes del grupo experimental indicó la respuesta d, y del grupo control la a. La opción d es correcta y fue señalada por 6 sujetos del grupo experimental y 2 del control.

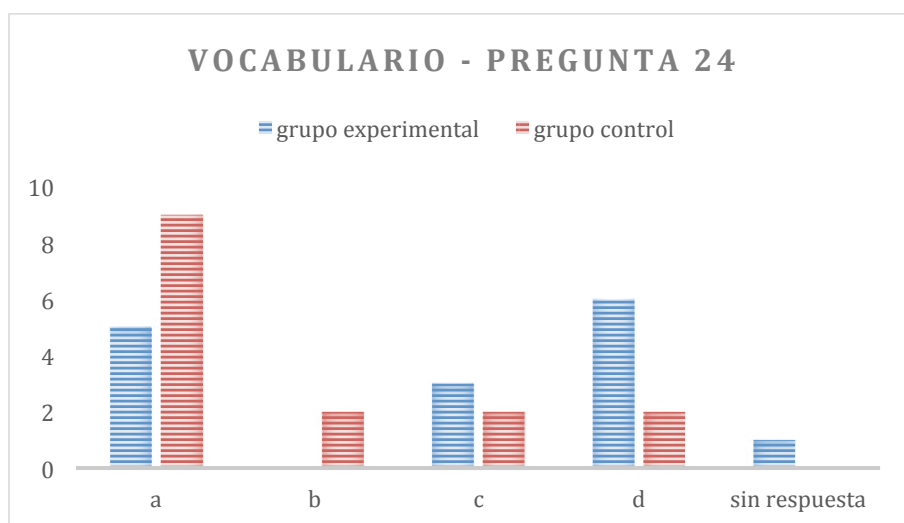


Figura 54. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 24 de vocabulario en el grupo experimental y control.

El análisis no encontró las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 25 ($p = 0,612$). Ambos grupos, más a menudo, indicaban la respuesta c, y esta alternativa es correcta, señalada por 6 personas del grupo experimental y 8 del control.

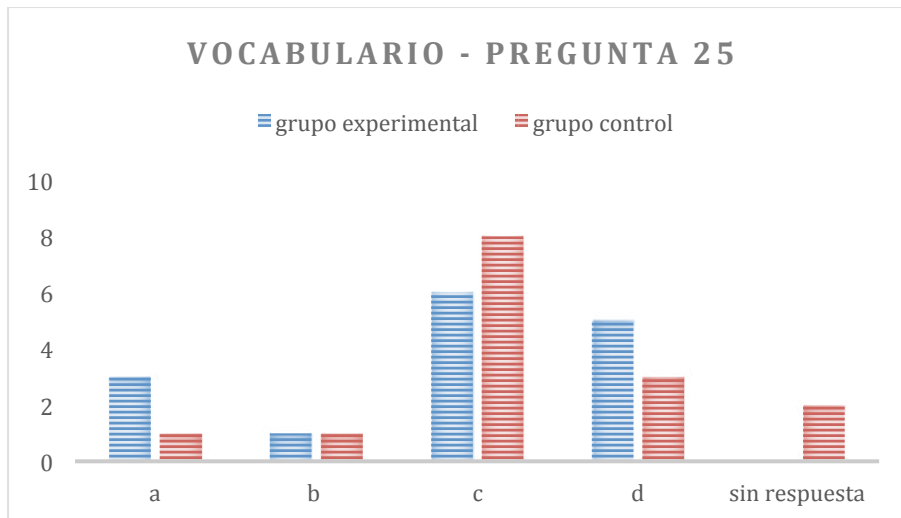


Figura 55. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 25 de vocabulario en el grupo experimental y control.

El test exacto de Fisher no evidenció las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 26 ($p = 0,145$). Los estudiantes del grupo control, en su mayoría, escogieron la respuesta c, y los del grupo experimental b y d. La alternativa correcta es la b, indicada por 5 personas del grupo experimental y 1 del grupo control.

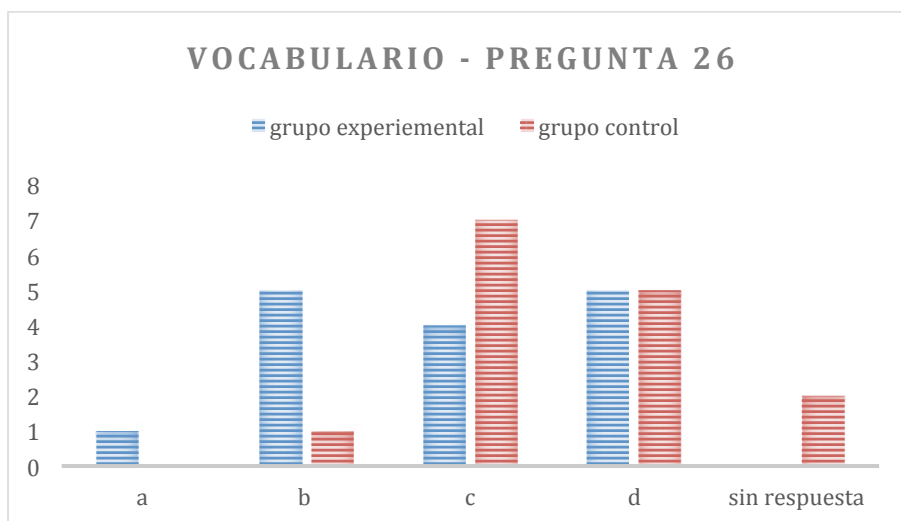


Figura 56. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 26 de vocabulario en el grupo experimental y control.

12.2.3. Análisis de los resultados del pretest de competencia intercultural

La tercera parte del pretest se refiere a las preguntas relacionadas con el conocimiento sociocultural. Como en las partes anteriores, para comparar la distribución de frecuencias de las respuestas entre ambos grupos realizamos el análisis estadístico mediante el test exacto de Fisher. A continuación presentamos los resultados detallados de cada pregunta.

El test exacto de Fisher no evidenció las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 1 ($p = 0,687$). Las respuestas del grupo experimental y control se distribuyeron entre cuatro alternativas disponibles, no obstante, dos alumnos del último grupo dejaron la pregunta sin responder. La respuesta correcta es la d, indicada 4 veces por los alumnos del grupo experimental y 2 del grupo control.

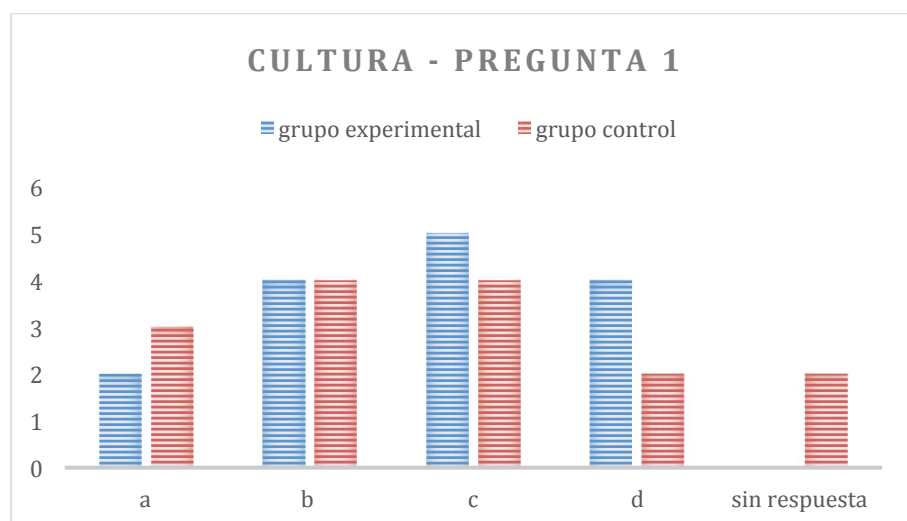


Figura 57. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 1 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 2, el análisis mediante el test exacto de Fisher no mostró las diferencias intergrupales significativas de la frecuencia de las respuestas ($p > 0,999$). Los sujetos de ambos grupos indicaban más a menudo las respuestas b y d. No obstante, la respuesta correcta es la a, escogida por 1 persona del grupo experimental y 2 del grupo control.

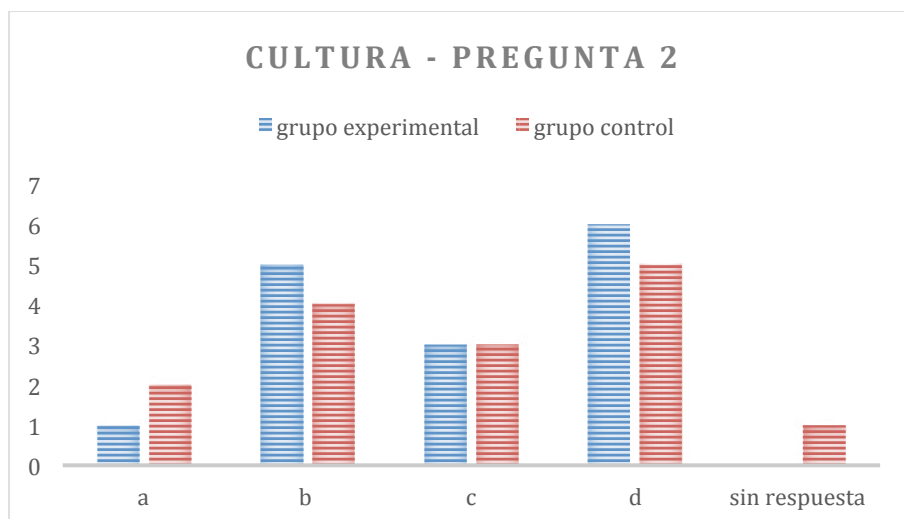


Figura 58. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 2 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 3, el análisis mediante el test exacto de Fisher tampoco mostró las diferencias significativas en las frecuencias de las respuestas entre dos grupos ($p = 0,308$). Los sujetos de ambos grupos, la mayoría de las veces, indicaron la respuesta b que es la correcta (11 estudiantes del grupo experimental, 7 del grupo control).

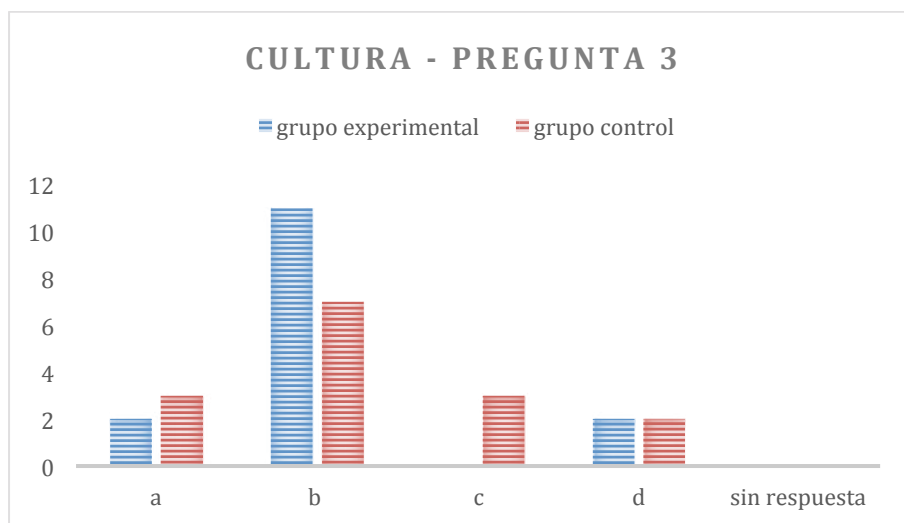


Figura 59. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 3 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 4, según el análisis del test exacto de Fisher no hay diferencias significativas entre los grupos ($p = 0,552$). Los estudiantes del grupo control indicaron el mismo número de las alternativas b, c y d, y los del grupo experimental, en la mayoría,

señalaron la respuesta d, que es la correcta, escogida por 8 personas del grupo experimental y 4 del grupo control.

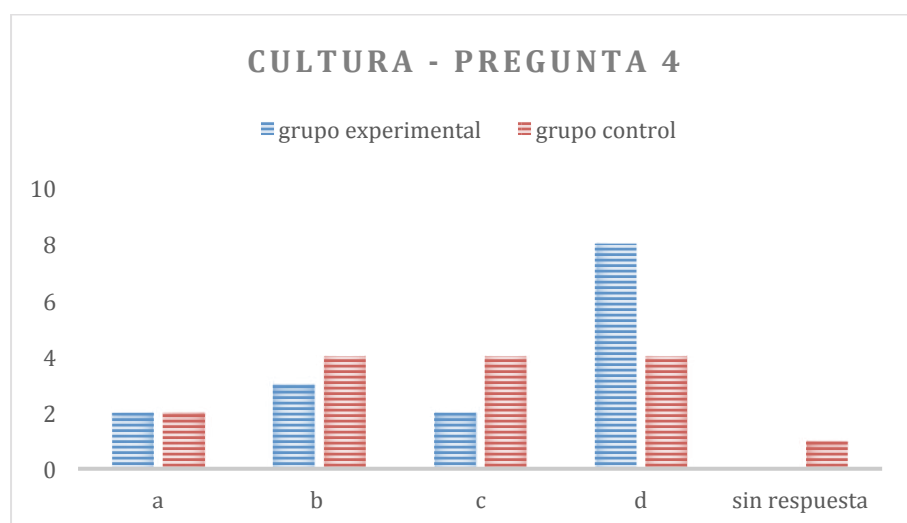


Figura 60. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 4 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 5, el análisis mediante el test exacto de Fisher no encontró las diferencias significativas estadísticamente entre las personas del grupo experimental y control ($p = 0,405$). La respuesta escogida con más frecuencia fue la d. La respuesta correcta es la a, indicada por 4 estudiantes del grupo experimental y 5 del grupo control.

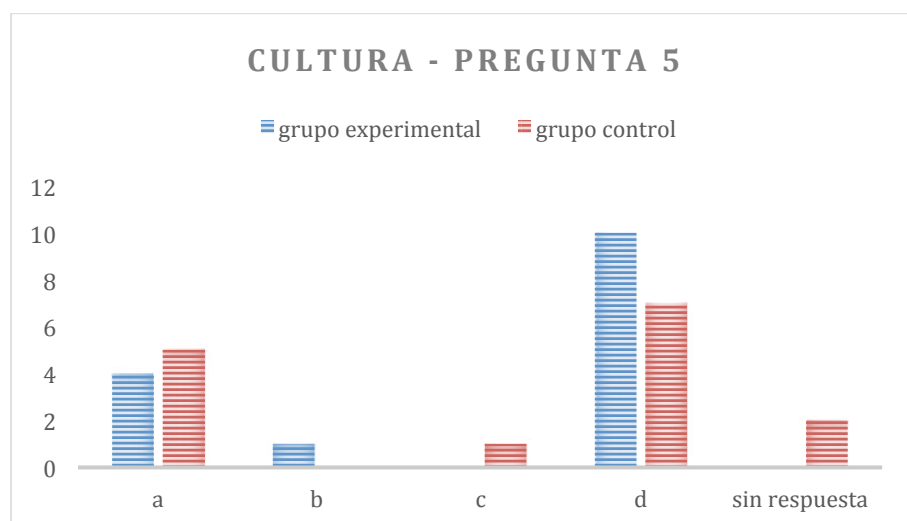


Figura 61. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 5 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 6, las diferencias de la distribución de frecuencias de las respuestas entre grupos no son estadísticamente

significativas ($p = 0,314$). Los alumnos del grupo experimental indicaron más a menudo las respuestas b y d, y los del grupo control en la mayoría escogieron la respuesta d y es la alternativa correcta, señalada por 9 estudiantes del grupo control y 6 del experimental.

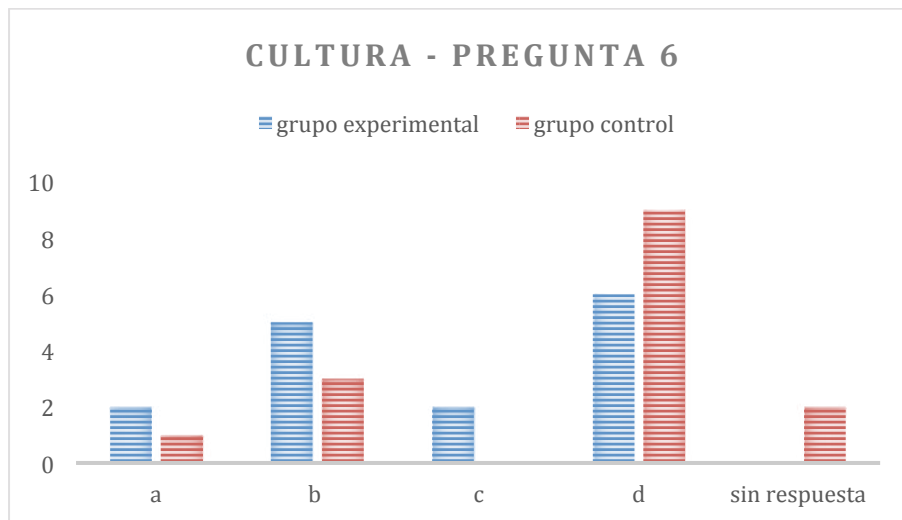


Figura 62. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 6 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 7, las diferencias intergrupales de la distribución de frecuencias de las respuestas no son estadísticamente significativas ($p = 0,400$). Ambos grupos con mayor frecuencia escogían la respuesta d y es la alternativa correcta, indicada por 9 personas del grupo experimental y 10 del control.

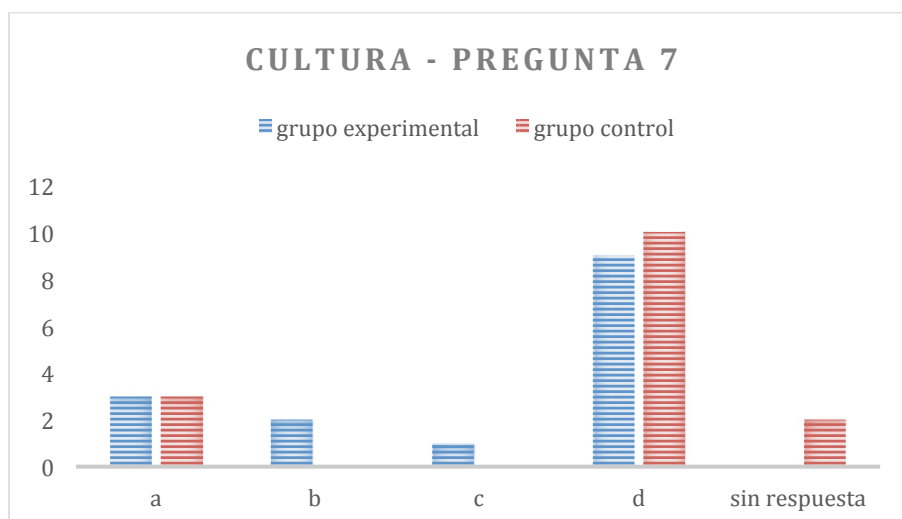


Figura 63. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 7 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 8, las diferencias de la distribución de frecuencias de las respuestas entre grupos no son estadísticamente significativas ($p = 0,548$). Los dos grupos más a menudo escogían la respuesta d y es la alternativa correcta, indicada por 11 personas del grupo experimental y 9 del control.

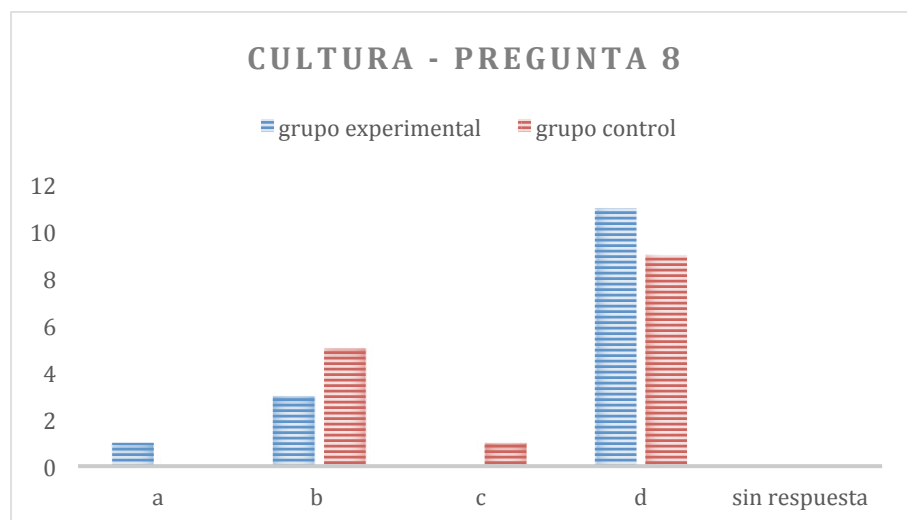


Figura 64. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 8 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 9, las diferencias entre las respuestas del grupo experimental y control no resultaron estadísticamente significativas ($p > 0,999$). La respuesta a fue la más escogida por ambos grupos y es la respuesta correcta, 14 alumnos del grupo experimental y 13 del grupo control indicaron esta respuesta.

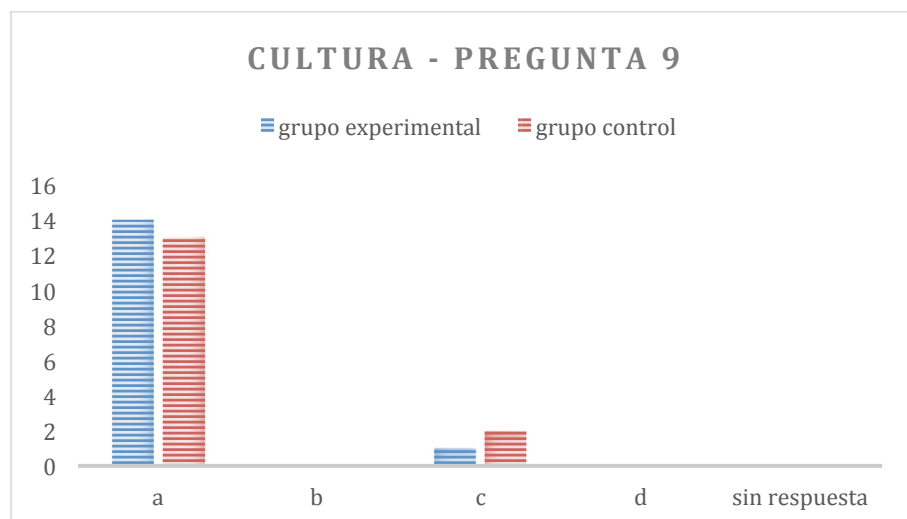


Figura 65. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 9 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 10, las diferencias entre las respuestas del grupo experimental y control no resultaron estadísticamente significativas ($p > 0,536$). La alternativa d fue la más escogida por ambos grupos, no obstante, la respuesta a es correcta, señalada por 5 personas del grupo experimental y 6 del grupo control.

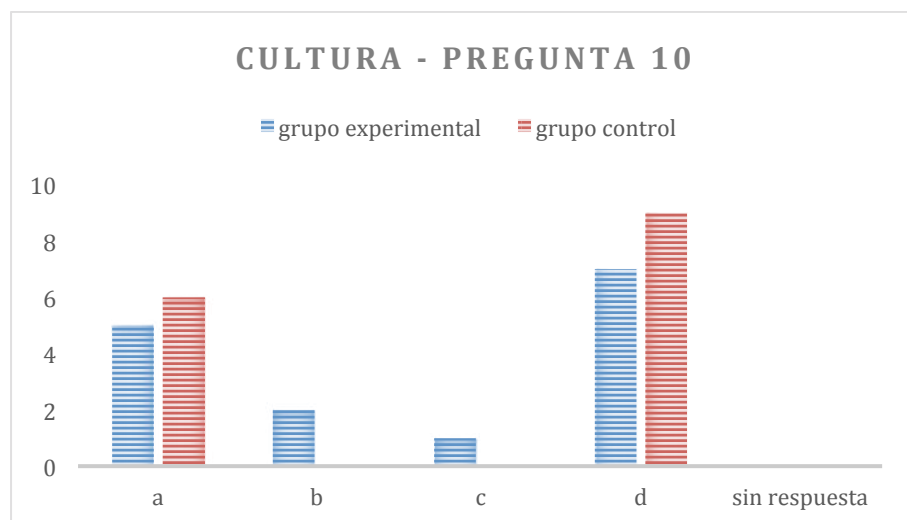


Figura 66. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 10 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 11, las diferencias de la distribución de frecuencias de las respuestas entre grupos no son estadísticamente significativas ($p = 0,645$). Ambos grupos en la mayoría escogieron la respuesta b y es la alternativa correcta, señalada por 10 estudiantes del grupo experimental y 8 del control.

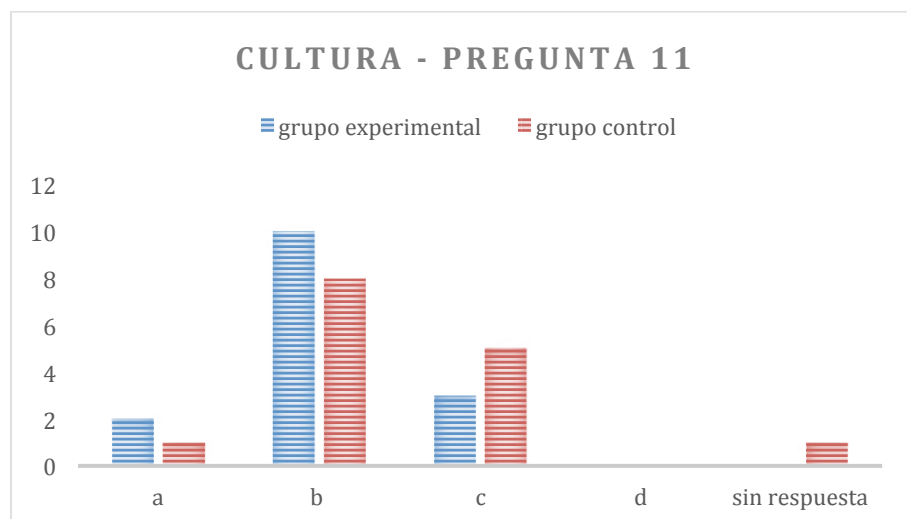


Figura 67. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 11 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 12, las diferencias intergrupales de la distribución de frecuencias de las respuestas son estadísticamente significativas ($p = 0,013$; $V = 0,59$). Los estudiantes del grupo control, significativamente, escogían la respuesta d con más frecuencia que los estudiantes del grupo experimental. La alternativa d es correcta, escogida por 13 estudiantes del grupo control y 6 del grupo experimental. Para otras respuestas, las diferencias no son estadísticamente significativas.

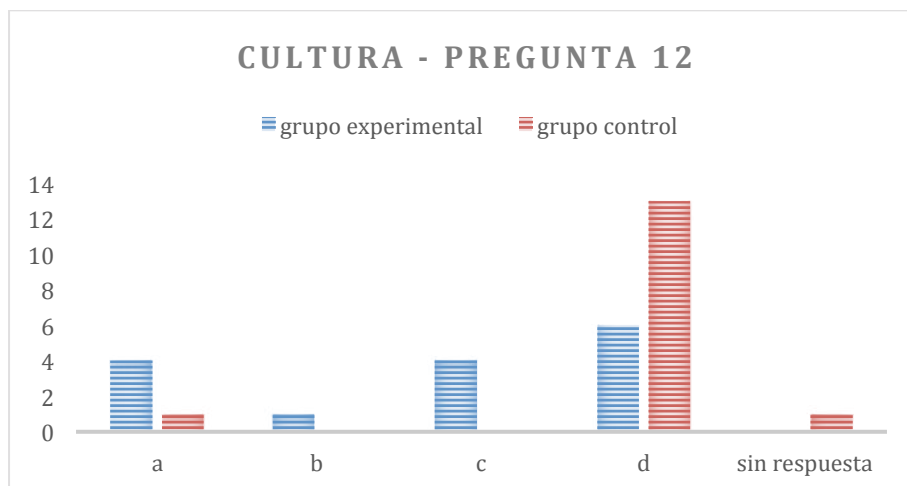


Figura 68. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 12 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

El test exacto de Fisher no evidenció las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 13 ($p > 0,999$). La mayoría de los estudiantes de ambos grupos apuntó la respuesta c, sin embargo, la respuesta c es correcta escogida por 6 personas del grupo experimental y 7 del control.

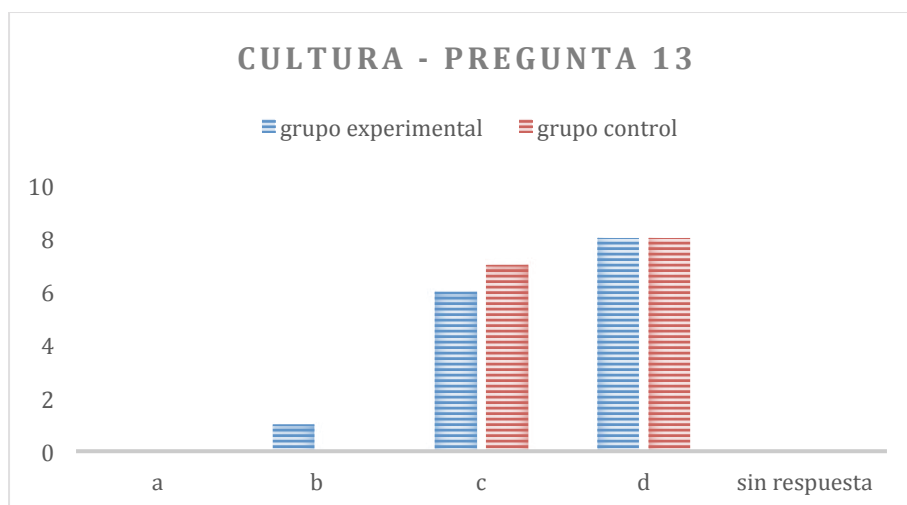


Figura 69. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 13 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 14, las diferencias intergrupales de la distribución de frecuencias de las respuestas resultaron estadísticamente significativas ($p < 0,002$; $V = 0,70$). El número de los estudiantes del grupo control (12) que escogió la respuesta b, que es la respuesta correcta, fue significativamente mayor que el número de los estudiantes del grupo experimental (4). La respuestas de los alumnos del grupo experimental se distribuyeron entre 4 alternativas disponibles.

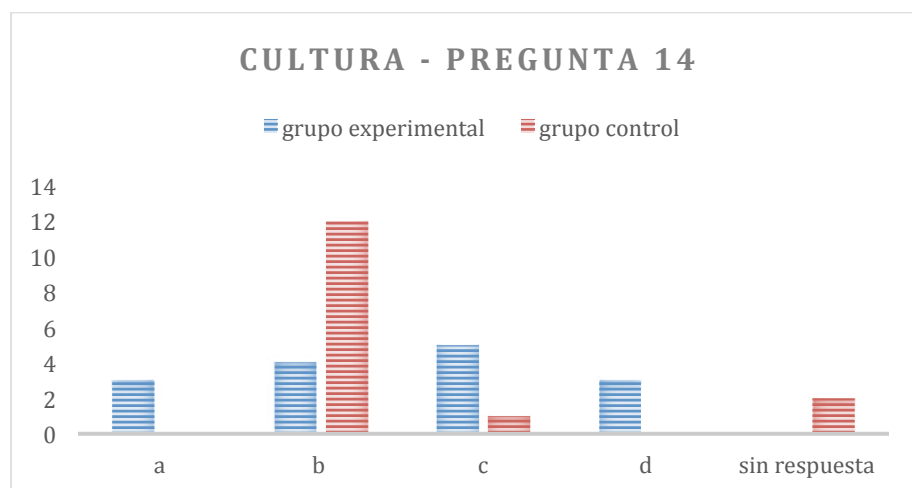


Figura 70. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 14 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 15, el análisis no indicó las diferencias significativas entre las respuestas del grupo experimental y control ($p = 0,162$). Ambos grupos indicaban más a menudo la respuesta b y esta alternativa es correcta, escogida por 12 sujetos del grupo experimental y 9 del grupo control.

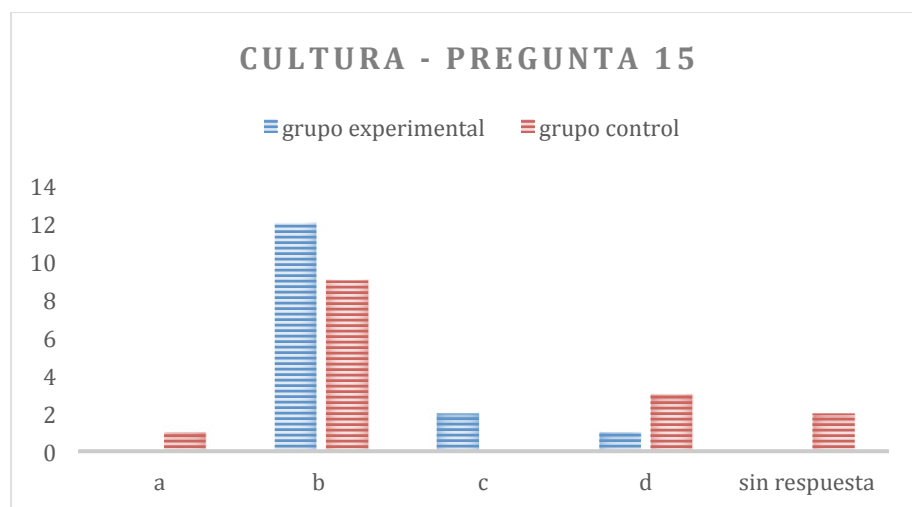


Figura 71. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 15 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 16, el análisis no mostró las diferencias intergrupales significativas de la frecuencia de las respuestas ($p = 0,640$). Los sujetos de ambos grupos indicaban más a menudo la respuesta c y es la alternativa correcta, escogida por 8 personas del grupo experimental y 5 del grupo control.

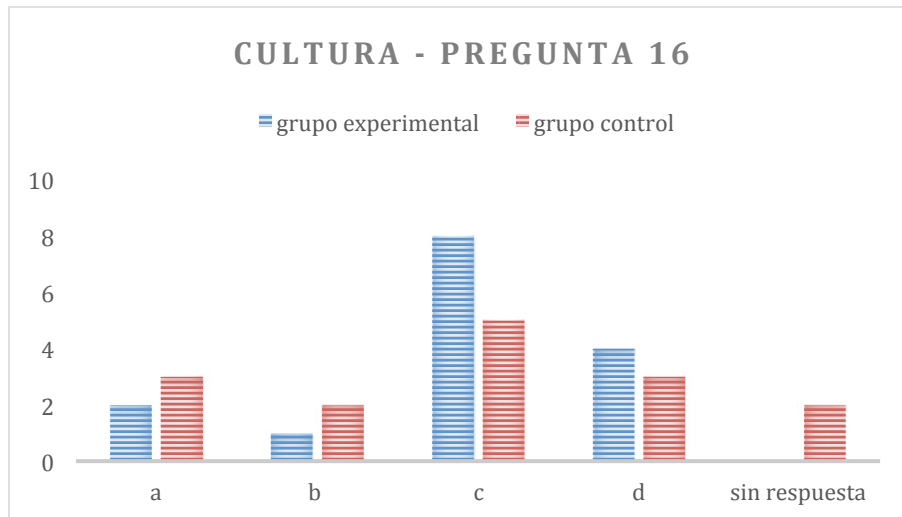


Figura 72. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 16 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

Según el análisis para la pregunta 17, las diferencias intergrupales de la distribución de frecuencias de las respuestas no son estadísticamente significativas ($p = 0,691$). Las respuestas indicadas más veces fueron a y c, la respuesta correcta es la a, escogida por 5 personas del grupo experimental y 7 del control.

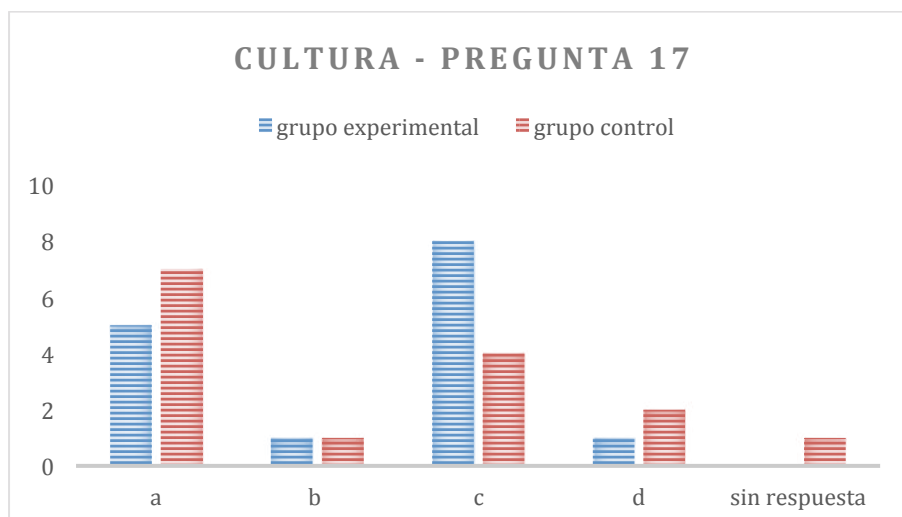


Figura 73. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 17 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 18, las diferencias entre grupos no son estadísticamente significativas ($p > 0,598$). Los estudiantes de ambos grupos, en su mayoría, señalaron la respuesta a, que es la correcta (13 del grupo experimental y 12 del control).

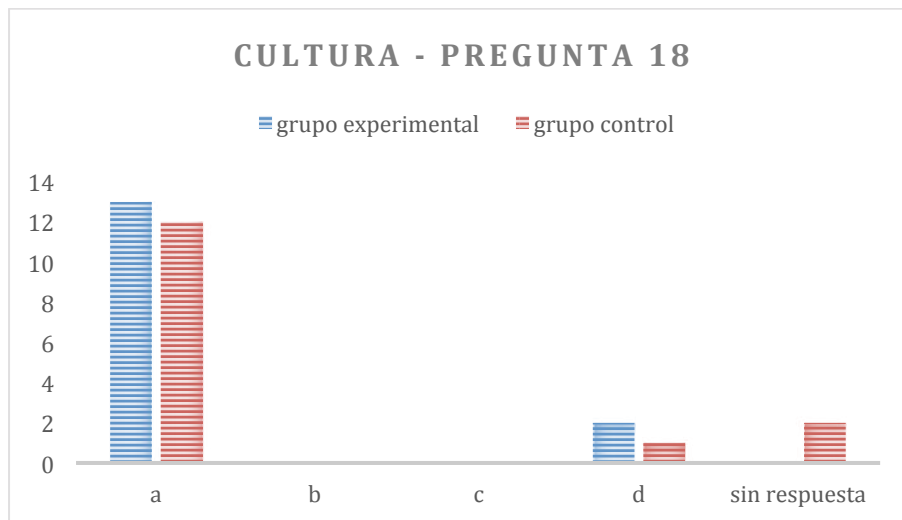


Figura 74. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 18 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

El test exacto de Fisher no evidenció las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 19 ($p = 0,065$). Las alternativas indicadas más a menudo son la d por el grupo experimental y la b por el grupo control. La alternativa correcta es la b, señalada por 1 estudiante del grupo experimental y por 6 del grupo control.

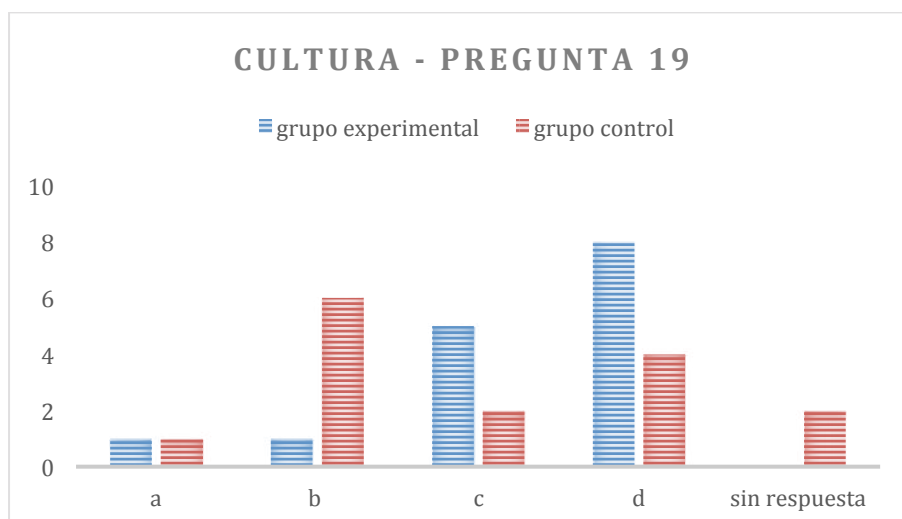


Figura 75. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 19 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

El análisis no encontró las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 20 ($p = 0,482$). Ambos grupos, más frecuentemente, escogían la respuesta a, que es la correcta (8 estudiantes del grupo experimental y 8 del control).

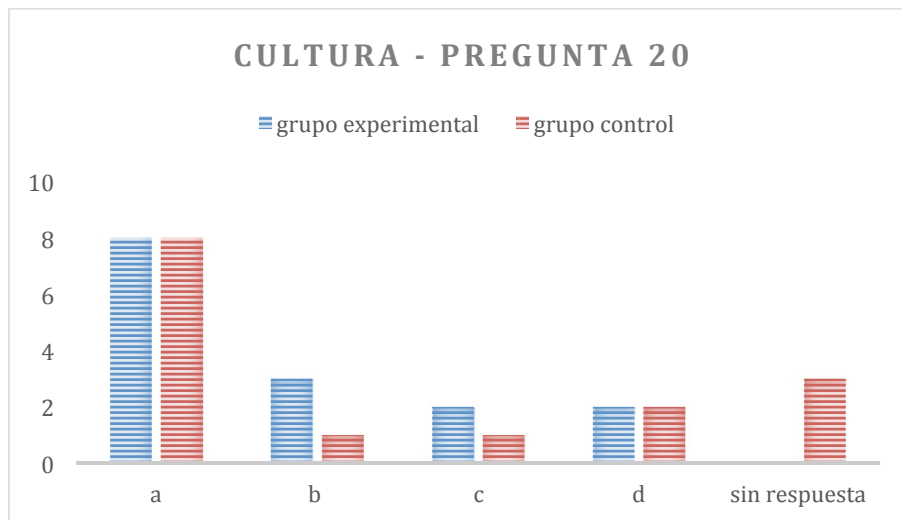


Figura 76. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 20 del pretest sociocultural en el grupo experimental y control.

12.2.4. Análisis de los resultados del postest de gramática

Efectuamos los análisis análogos a los anteriores para el postest de gramática. Mediante el test exacto de Fisher comprobamos si había diferencia significativa entre las frecuencias de las respuestas entre el grupo experimental y el grupo control para cada pregunta. Los resultados detallados se presentan a continuación.

Para la pregunta 1, el análisis mediante el test exacto de Fisher no indicó las diferencias significativas entre las respuestas del grupo experimental y control ($p = 0,162$). Ambos grupos indicaban más a menudo la respuesta a y esta alternativa es correcta, escogida por 13 sujetos del grupo experimental y 8 del grupo control.

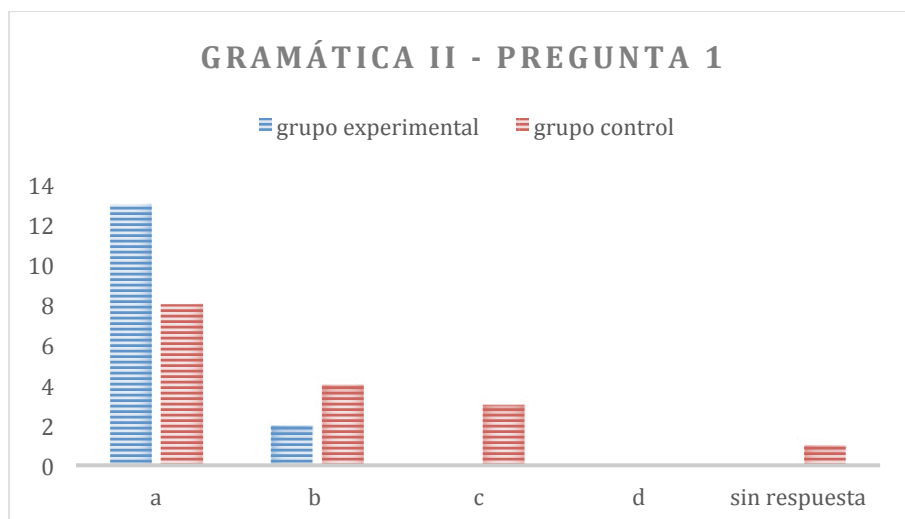


Figura 77. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 1 de gramática de postest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 2, las diferencias intergrupales de frecuencias de las respuestas no resultaron significativas ($p = 0,319$). La mayoría de los sujetos del grupo experimental indicó la respuesta b, mientras que los del grupo control señalaron la d. La opción correcta es la b, escogida por 8 estudiantes del grupo experimental y 5 del control.

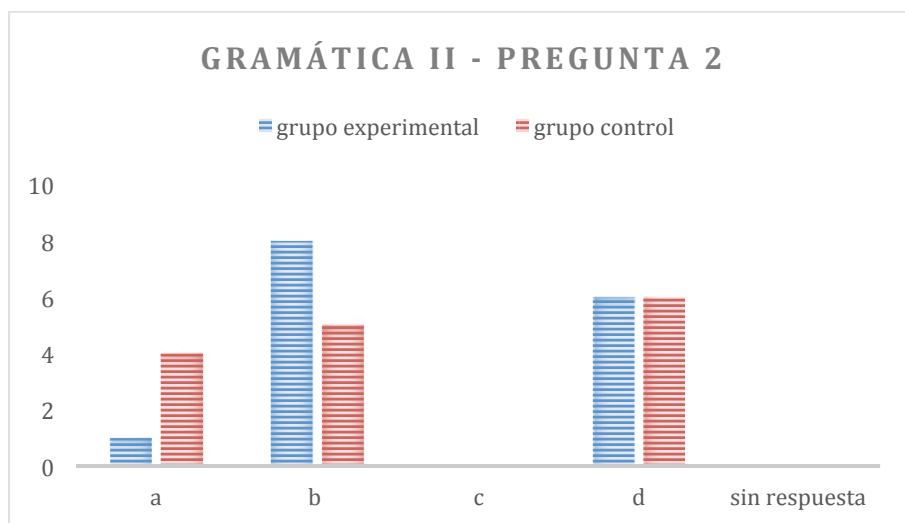


Figura 78. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 2 de gramática de postest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 3, el análisis no mostró las diferencias significativas entre la frecuencia de las respuestas de dos grupos ($p = 0,405$). La respuesta c fue la más escogida por ambos grupos, y es la respuesta correcta, la indicaron 7 personas del grupo experimental y 9 del control.

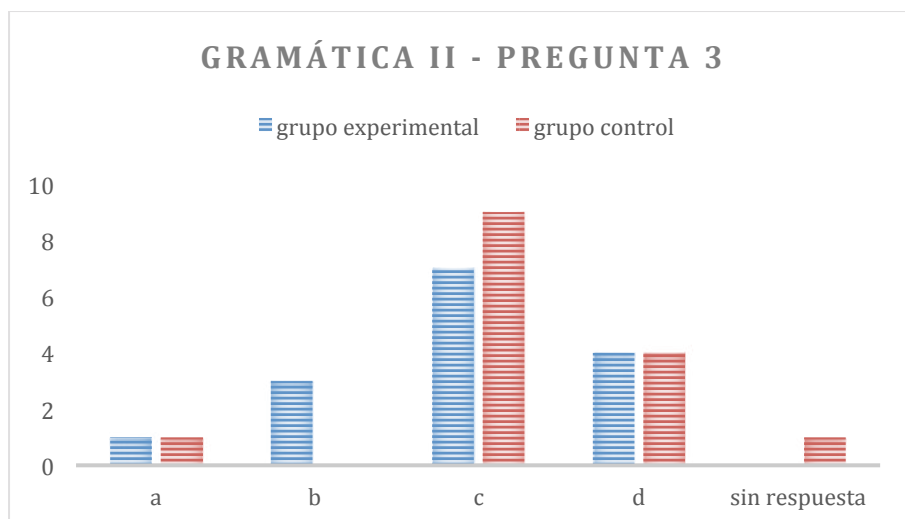


Figura 79. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 3 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.

En la pregunta 4, según el análisis no hay diferencias significativas entre dos grupos ($p = 0,362$). El mayor número de los estudiantes del grupo experimental indicó la respuesta b, mientras que del grupo control la c. La alternativa correcta es b, escogida por 8 sujetos del grupo experimental y 4 del control.

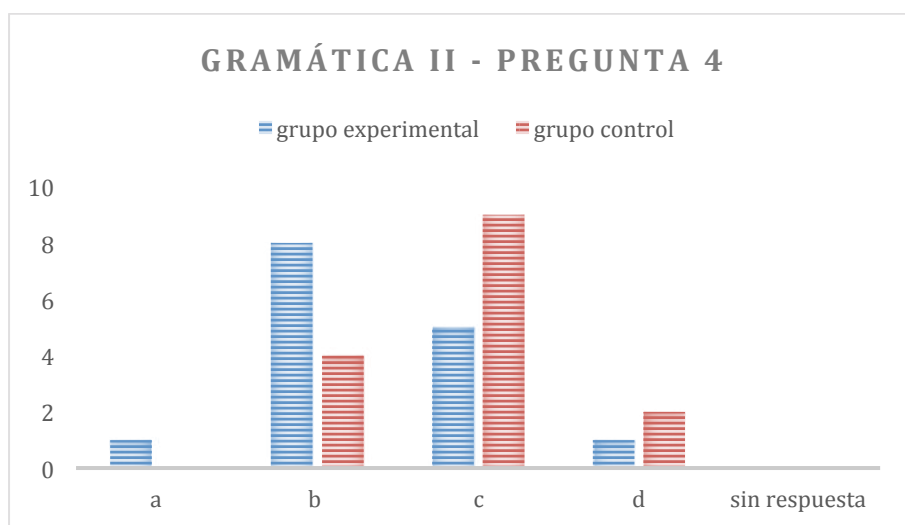


Figura 80. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 4 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 5, el análisis no evidenció las diferencias intergrupales estadísticamente significativas entre la frecuencia de las respuestas ($p = 0,533$). Ambos grupos escogían más frecuentemente la respuesta b, que es la correcta, indicada por 13 personas del grupo experimental y 11 del grupo control.

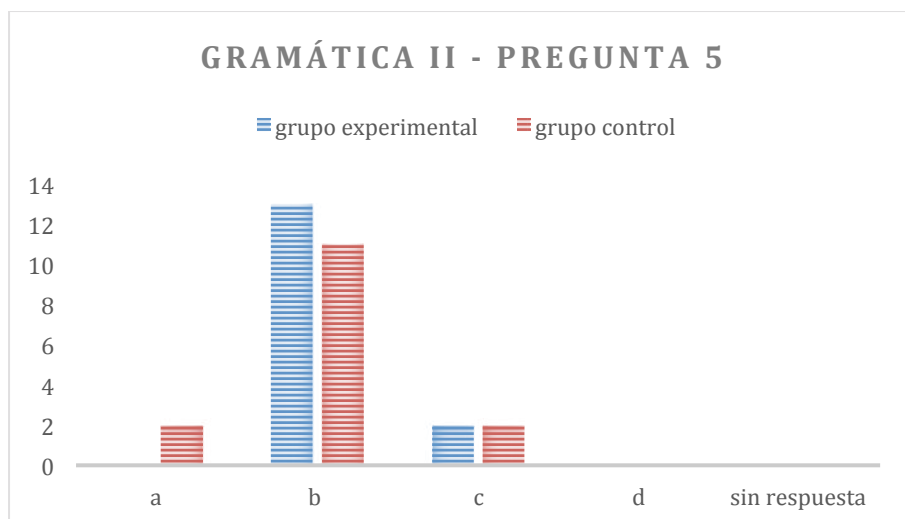


Figura 81. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 5 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 6, las diferencias intergrupales tampoco resultaron significativas estadísticamente ($p = 0,854$). La mayoría de los sujetos del grupo experimental escogió la respuesta a, y las respuestas del grupo control se distribuyeron entre las alternativas a, b y c. La respuesta a es correcta, fue indicada por 7 estudiantes del grupo experimental y 5 del control.

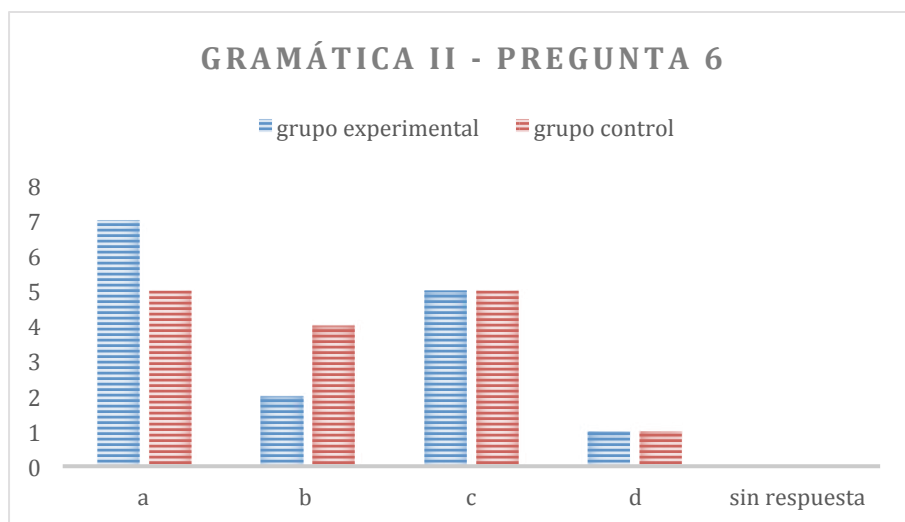


Figura 82. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 6 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 7, el análisis tampoco mostró las diferencias significativas entre las respuestas del grupo experimental y control ($p = 0,138$). Los sujetos de ambos grupos, en su mayoría, señalaron la respuesta c, no obstante, en el grupo experimental, el mismo número de

estudiantes indicó la alternativa c y d. La respuesta c es correcta, escogida por 5 sujetos del grupo experimental y 7 del control.

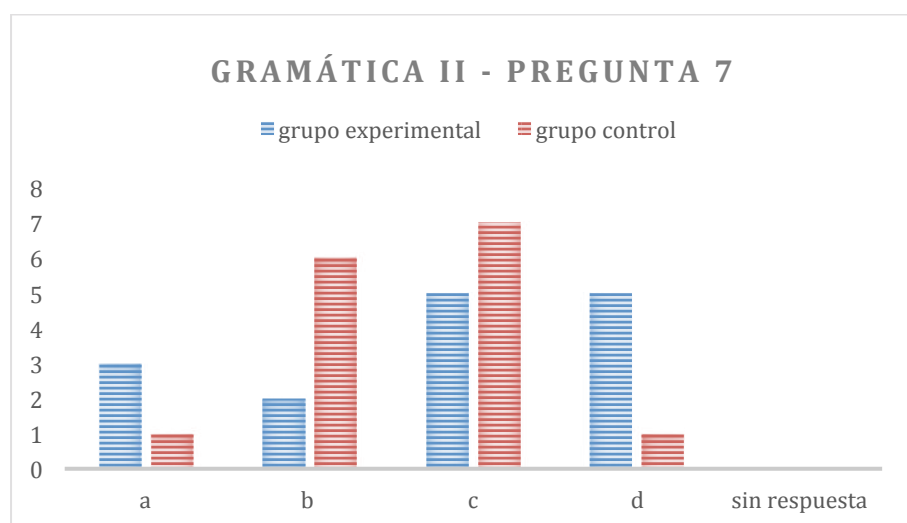


Figura 83. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 7 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 8, según el análisis no existen las diferencias significativas entre los grupos ($p > 0,999$). Ambos grupos, más a menudo, indicaron la respuesta b, que es la correcta, escogida por 13 sujetos del grupo experimental y 14 del grupo control.

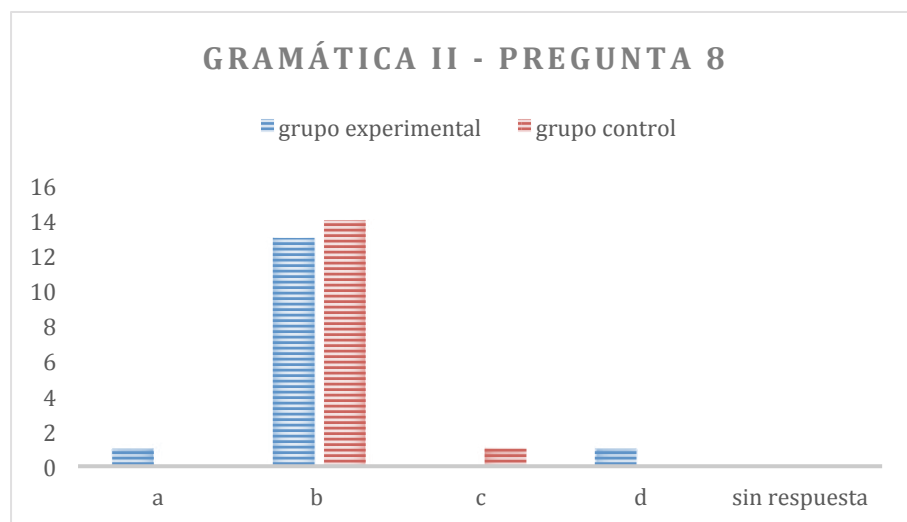


Figura 84. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 8 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 9, el análisis mediante el test exacto de Fisher no evidenció las diferencias estadísticamente significativas entre la frecuencia de las respuestas de dos grupos ($p = 0,384$). Ambos grupos escogieron la mayoría de las veces la respuesta b, sin embargo, la

alternativa d es correcta, la señalaron 6 estudiantes del grupo experimental y 3 del grupo control.

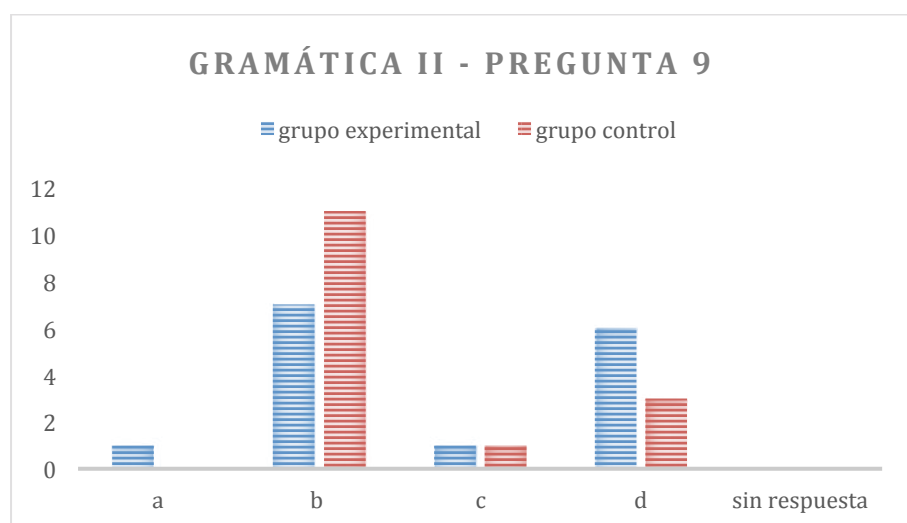


Figura 85. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 9 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 10, el análisis no indicó las diferencias intergrupales significativas ($p > 0,999$). Ambos grupos más frecuentemente indicaban la respuesta a, no obstante, la alternativa correcta es la b, escogida por 6 personas del grupo experimental y 5 del control.

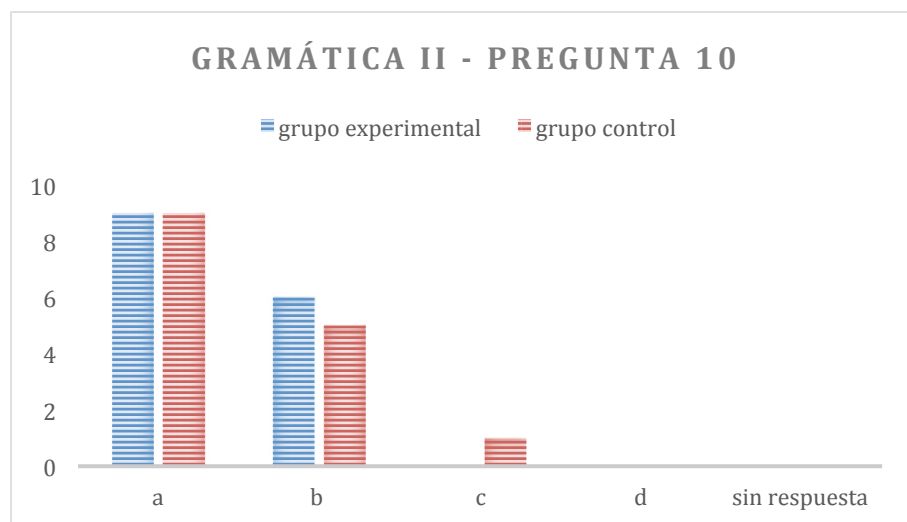


Figura 86. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 10 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.

Según el análisis para la pregunta 11, las diferencias de la distribución de frecuencias de las respuestas no son estadísticamente significativas entre dos grupos ($p > 0,999$). Ambos

grupos mayoritariamente señalaron la respuesta c, que es la correcta. Tanto en el grupo experimental, como en el control, la indicaron 11 personas.

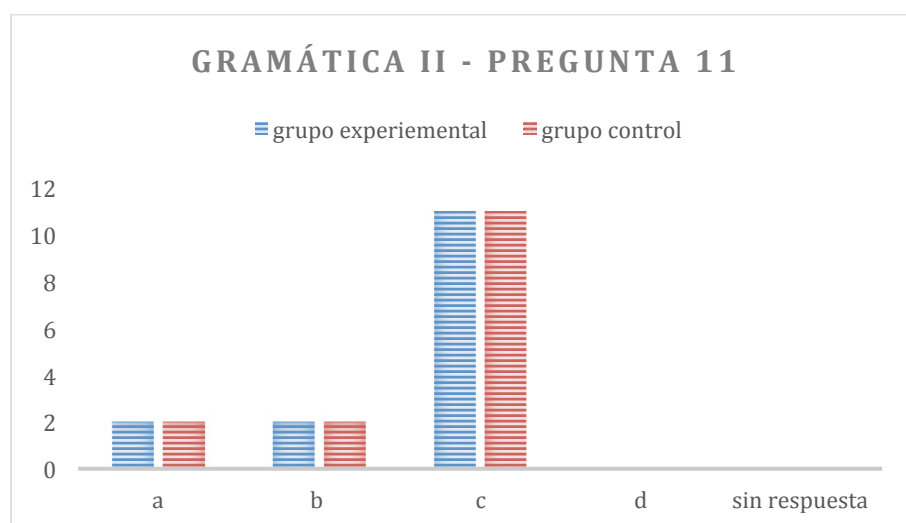


Figura 87. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 11 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 12, las diferencias intergrupales no resultaron estadísticamente significativas ($p > 0,999$). Ambos grupos indicaron las más de las veces la respuesta b y es la respuesta correcta, señalada por 12 estudiantes del grupo experimental y 11 del control.

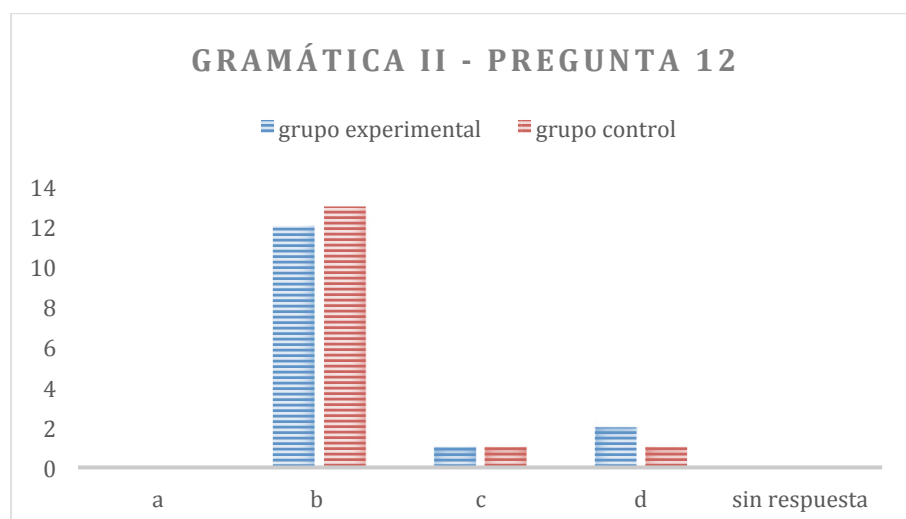


Figura 88. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 12 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 13, el análisis tampoco mostró las diferencias intergrupales significativas en las frecuencias de las respuestas ($p = 0,791$). Ambos grupos, más a menudo,

indicaban la respuesta a y esta alternativa es la correcta, escogida por 11 sujetos del grupo experimental y 13 del control.

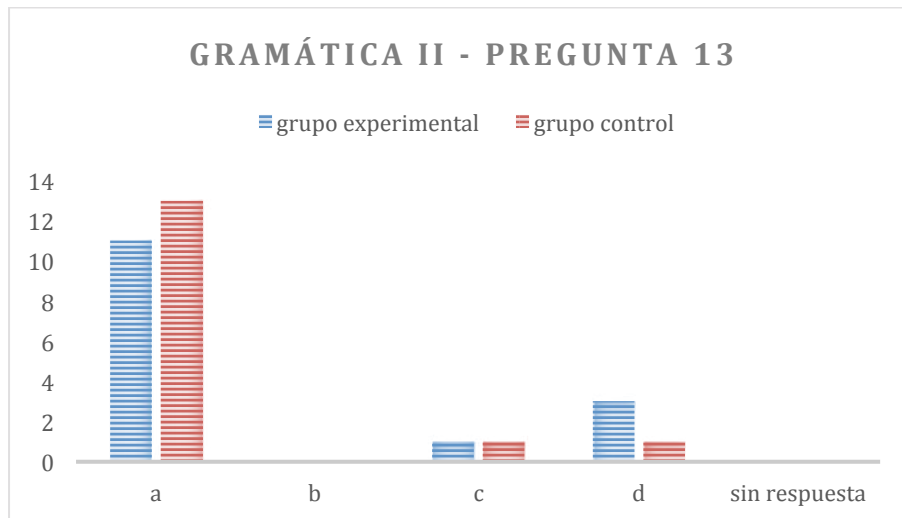


Figura 89. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 13 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.

El test exacto de Fisher no evidenció las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 14 ($p = 0,168$). Los sujetos de ambos grupos, en la mayoría, señalaron la respuesta c que también es la alternativa correcta. Fue escogida por 8 estudiantes del grupo experimental y 13 del grupo control.

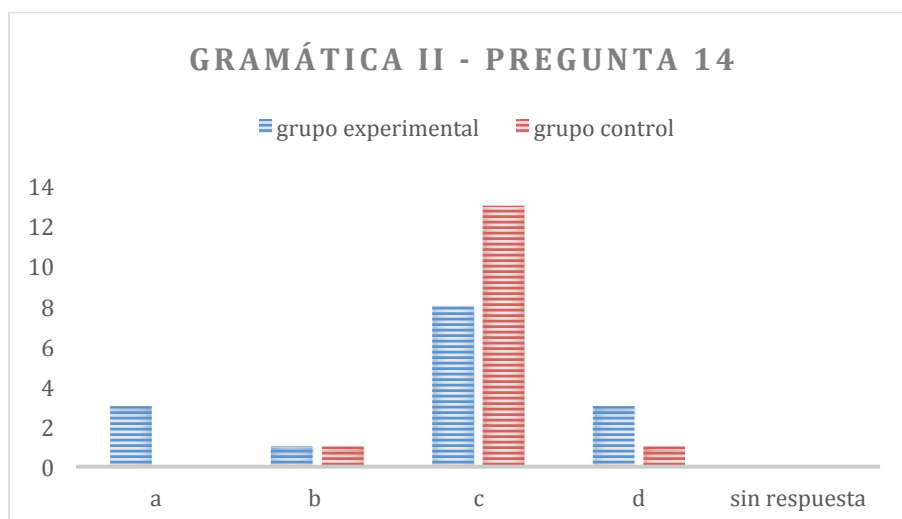


Figura 90. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 14 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 15, las diferencias intergrupales no resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,754$). Ambos grupos indicaron la respuesta d más frecuentemente. Esta respuesta es la correcta, escogida por 10 personas tanto en el grupo experimental como en el control.

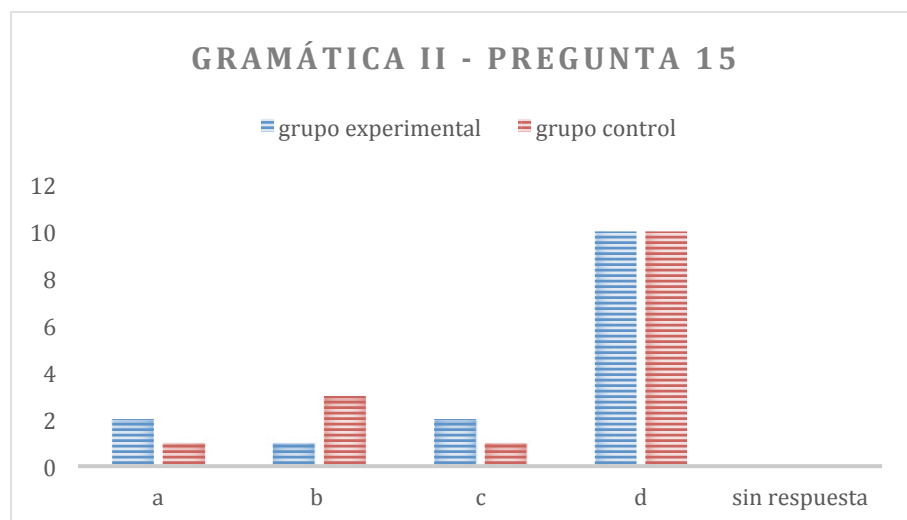


Figura 91. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 15 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.

Según el análisis para la pregunta 16, las diferencias de la distribución de frecuencias de las respuestas entre grupos no son estadísticamente significativas ($p > 0,999$). Ambos grupos escogieron, la mayoría de las veces, la respuesta d y es la alternativa correcta, la señalaron 7 estudiantes del grupo experimental y 6 del grupo control.

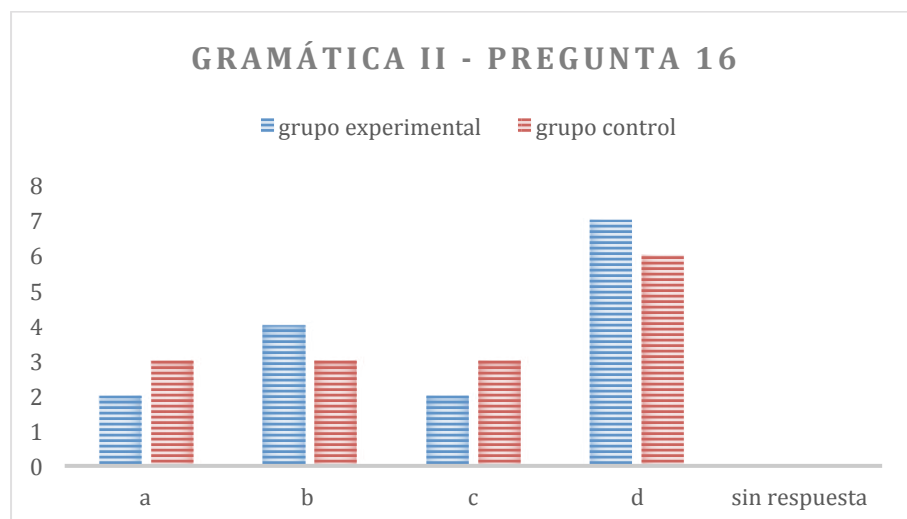


Figura 92. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 16 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.

El test exacto de Fisher no evidenció las diferencias intergrupales estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 17 ($p = 0,256$). Ambos grupos, más a menudo, indicaban la respuesta c, sin embargo, la alternativa a es la correcta, escogida por 8 sujetos del grupo experimental y 10 del grupo control.

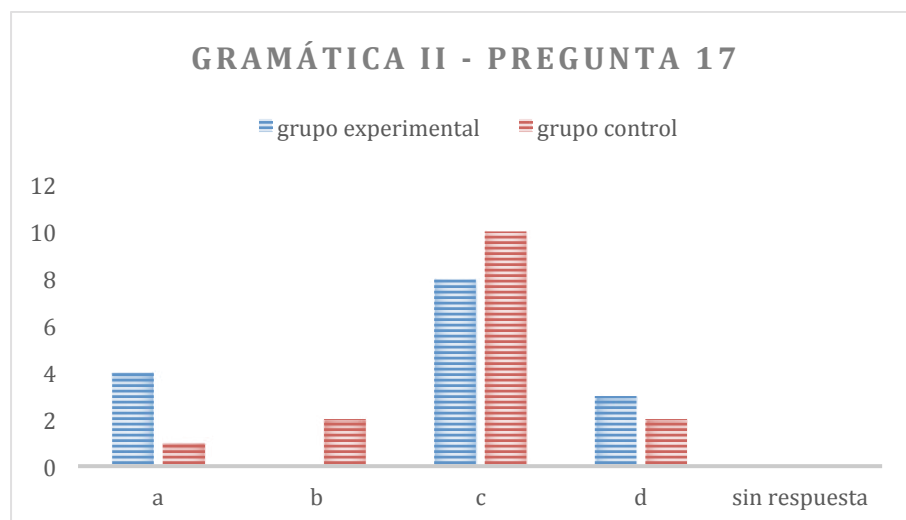


Figura 93. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 17 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.

El análisis del test exacto de Fisher no evidenció las diferencias intergrupales estadísticamente significativas de la pregunta 20 ($p = 0,682$). Los sujetos de ambos grupos, en su mayoría, indicaron la respuesta a, no obstante, la respuesta correcta es la b, escogida por 5 personas del grupo experimental y 3 del control.

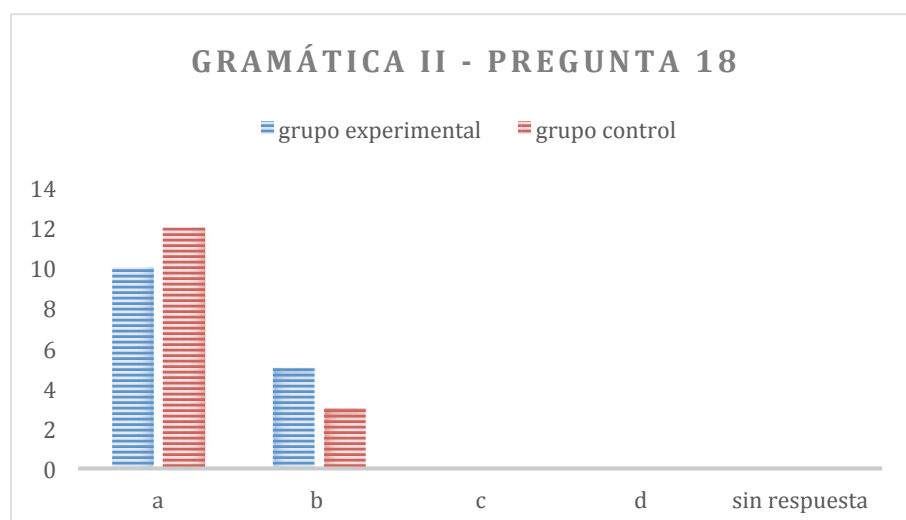


Figura 94. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 18 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.

El análisis no evidenció las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 19 ($p = 0,737$). Ambos grupos, más a menudo, indicaron la respuesta d, sin embargo, la alternativa b es la correcta, escogida por 7 sujetos del grupo experimental y 10 del grupo control.

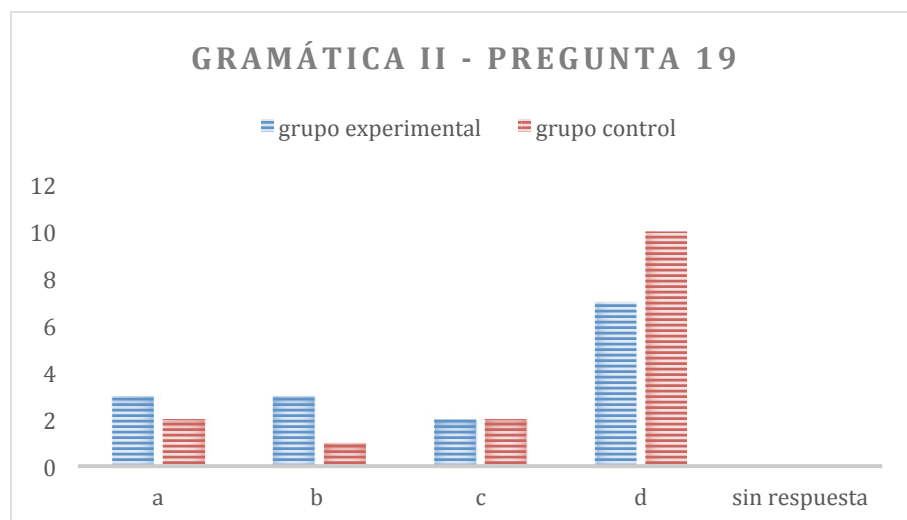


Figura 95. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 19 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 20, las diferencias entre dos grupos de la distribución de frecuencias de las respuestas no son estadísticamente significativas ($p = 0,537$). Ambos grupos más veces escogieron la respuesta d, que es la correcta, indicada por 11 personas del grupo experimental y 8 del control.

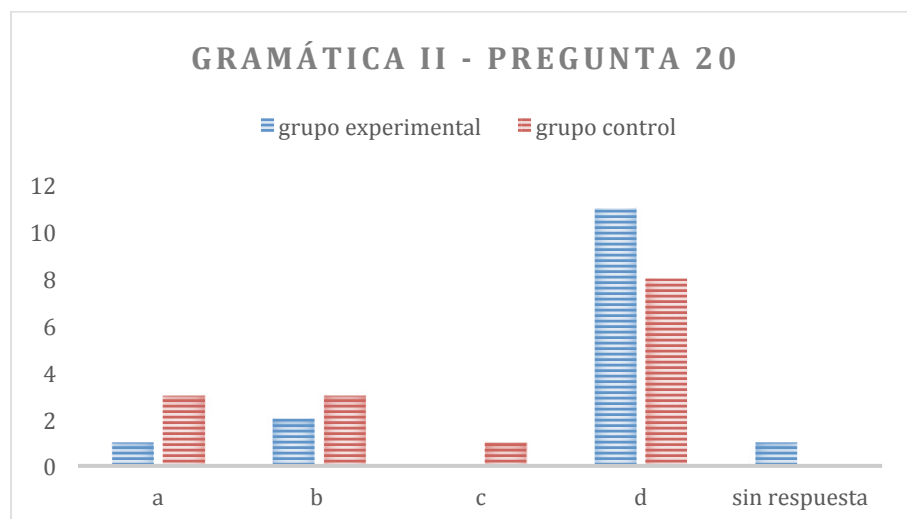


Figura 96. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 20 de gramática de posttest en el grupo experimental y control.

12.2.5. Análisis de los resultados del postest de vocabulario

Mediante el test exacto de Fisher, efectuamos los análisis análogos a los anteriores para el postest de léxico. A continuación, presentamos los resultados detallados para cada pregunta.

Para la pregunta 1, el análisis no indicó las diferencias significativas entre las respuestas del grupo experimental y control ($p = 0,242$). Ambos grupos indicaban más a menudo la respuesta b y esta alternativa es correcta, escogida por 8 sujetos del grupo experimental y 6 del grupo control.

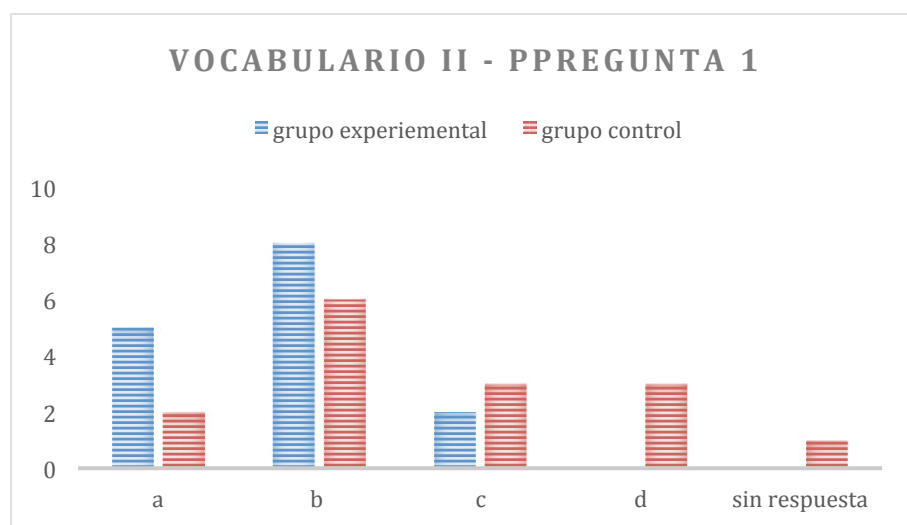


Figura 97. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 1 de vocabulario de postest en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 2, las diferencias intergrupales de la distribución de frecuencias de las respuestas resultaron estadísticamente significativas ($p < 0,001$; $V = 0,71$). El número de los estudiantes del grupo experimental que escogió la respuesta a fue significativamente mayor que el número de los estudiantes del grupo control. En cambio, los sujetos del grupo control escogieron, significativamente más veces, la respuesta d, nadie del grupo experimental la señaló. La respuesta correcta es la a, indicada por 15 personas del grupo experimental y 5 del grupo control.

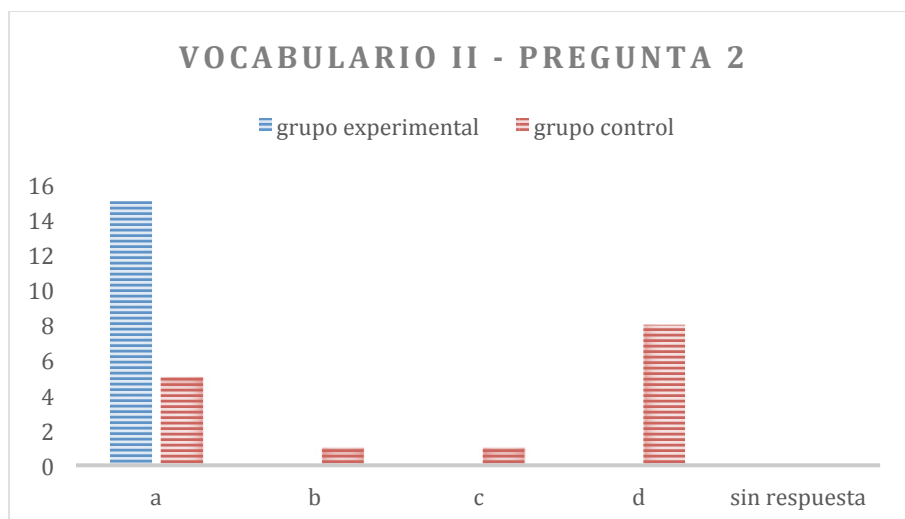


Figura 98. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 2 de vocabulario de postest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 3, el análisis no mostró las diferencias intergrupales significativas de la frecuencia de las respuestas ($p = 0,407$). Los sujetos de ambos grupos indicaban más a menudo la respuesta b. No obstante, la alternativa correcta es la d escogida por 1 persona del grupo experimental y 3 del grupo control.

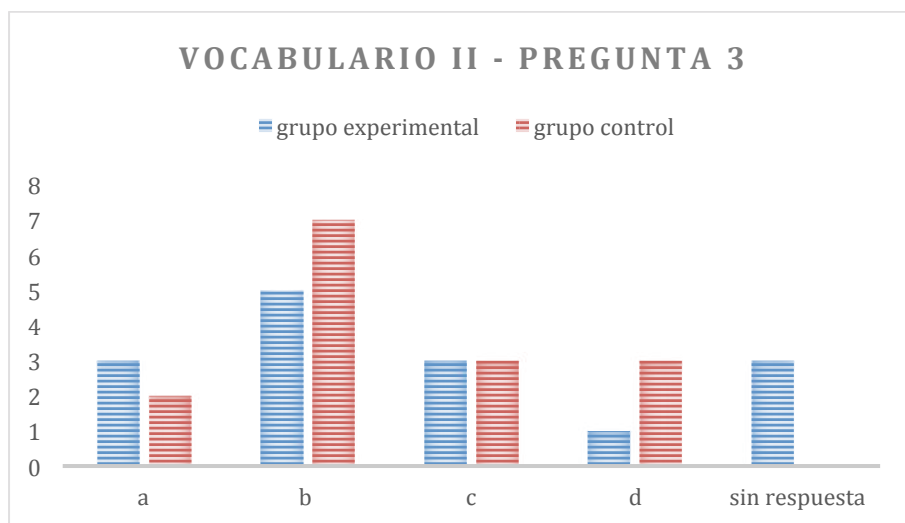


Figura 99. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 3 de vocabulario de postest en el grupo experimental y control.

El test exacto de Fisher no evidenció las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 4 ($p = 0,214$). Las alternativas indicadas, más a menudo, son la b, por el grupo experimental y la d, por el grupo control. La alternativa correcta es la b, señalada por 7 estudiantes del grupo experimental y por 3 del grupo control.

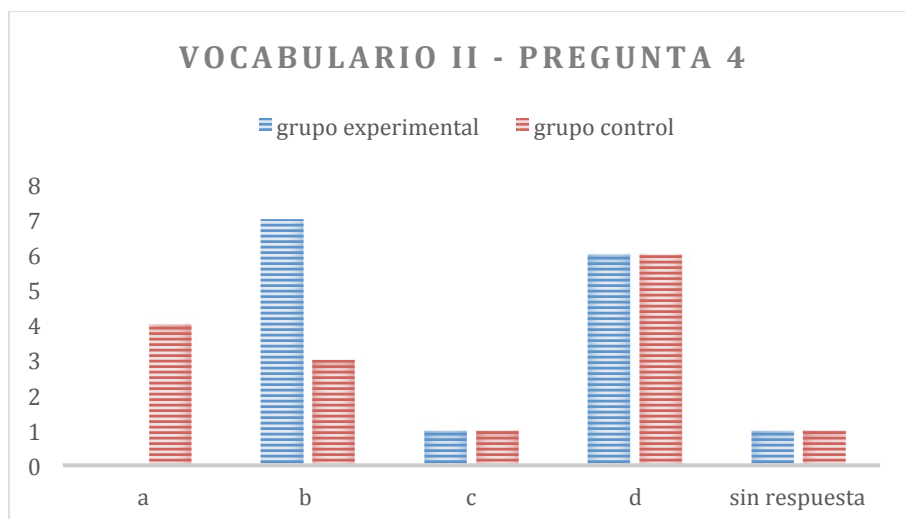


Figura 100. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 4 de vocabulario de postest en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 5, las diferencias intergrupales de la distribución de frecuencias de las respuestas son estadísticamente significativas ($p = 0,005$; $V = 0,65$). El número de los estudiantes del grupo experimental que escogió la respuesta b fue significativamente mayor que el número de los estudiantes del grupo control. Para otras respuestas las diferencias no son estadísticamente significativas. La alternativa correcta es la b, señalada por 10 sujetos del grupo control y 1 del grupo experimental.

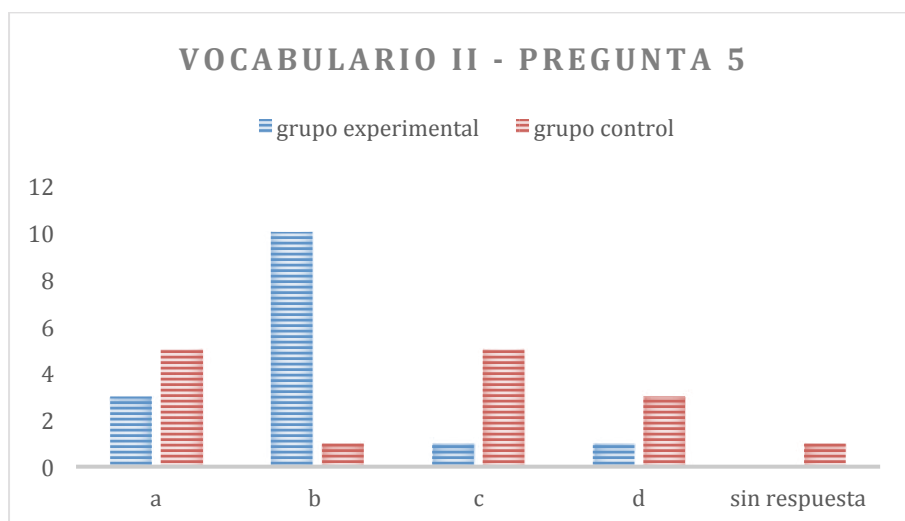


Figura 101. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 5 de vocabulario de postest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 6, el análisis mediante el test exacto de Fisher también evidenció las diferencias intergrupales significativas de las respuestas ($p = 0,020$; $V = 0,55$). La respuesta c fue señalada significativamente más veces por el grupo experimental que por el grupo control. Para otras respuestas las diferencias no son estadísticamente significativas. La alternativa correcta es la c, escogida por 10 sujetos del grupo experimental y 2 del control.

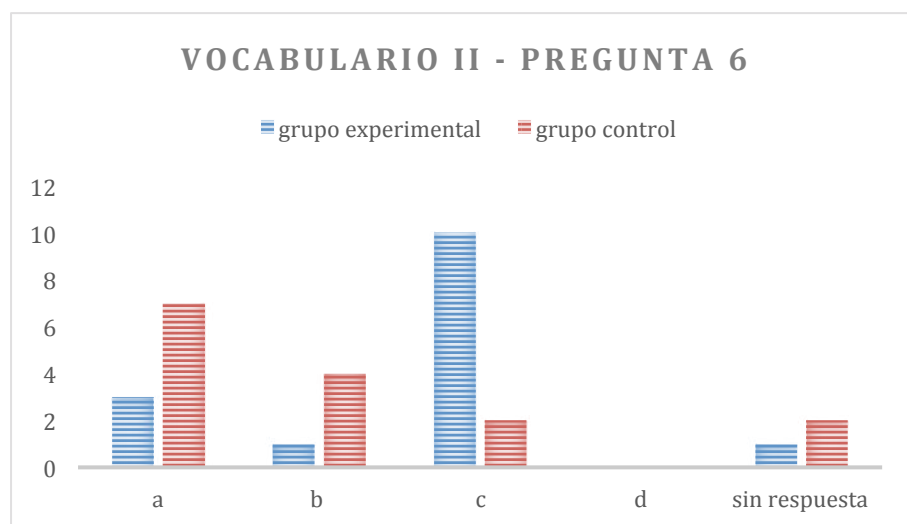


Figura 102. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 6 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 7, las diferencias entre grupos no son estadísticamente significativas ($p = 0,900$). Las respuestas se distribuyeron entre las opciones posibles. La alternativa correcta es a, indicada por 3 personas del grupo experimental y 5 del control.

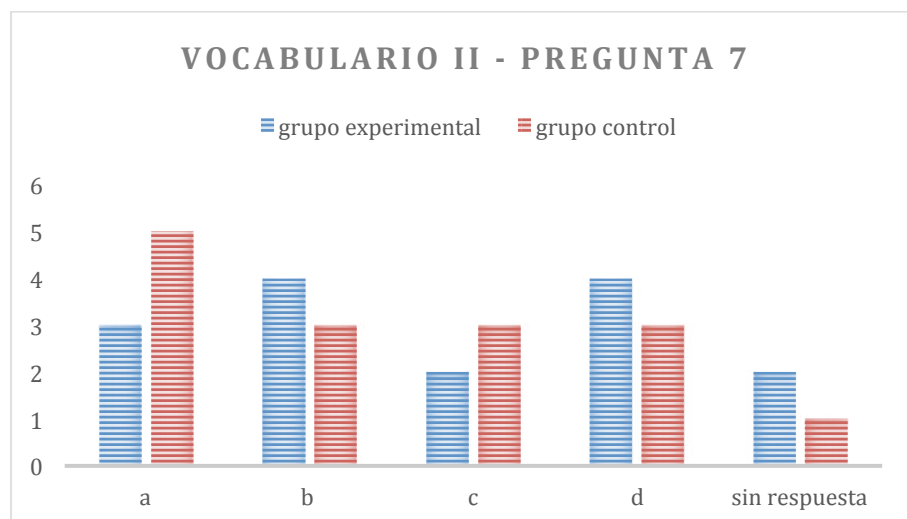


Figura 103. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 7 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 8, el análisis tampoco mostró las diferencias significativas en las frecuencias de las respuestas entre dos grupos ($p = 0,890$). Las alternativas c y d fueron las más indicadas por ambos grupos. La respuesta d es correcta y fue señalada por 6 personas del grupo experimental y 5 del control.

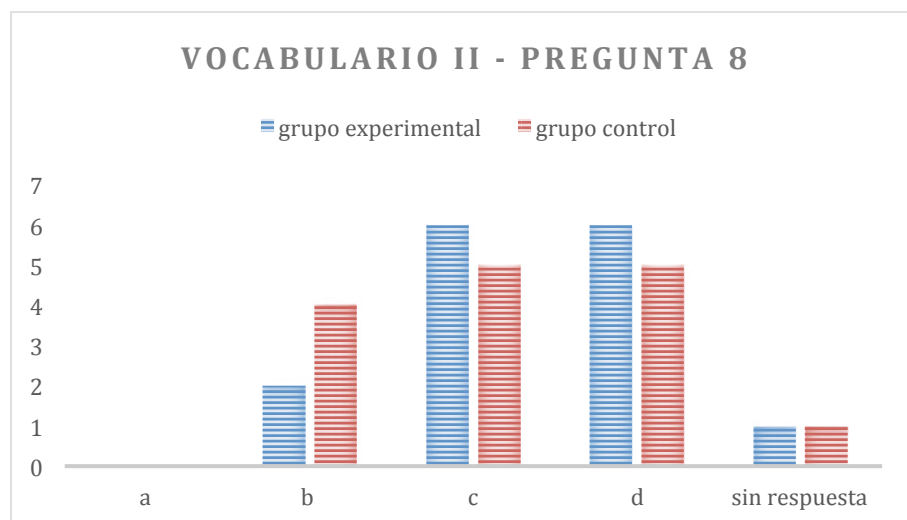


Figura 104. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 8 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 9, las diferencias entre las respuestas del grupo experimental y control no resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,436$). Las alternativas b y a fueron las más escogidas por ambos grupos. La respuesta b es correcta y fue señalada por 6 personas del grupo experimental y 5 del control.

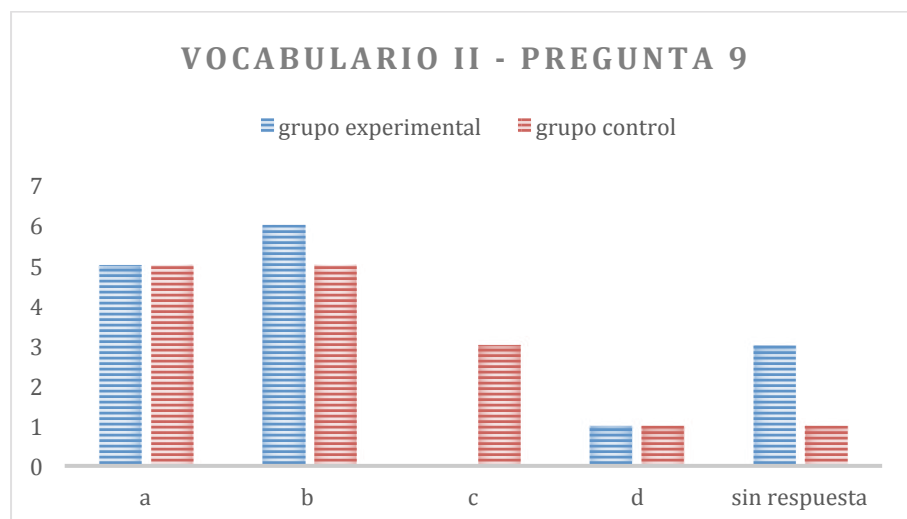


Figura 105. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 9 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

El análisis no encontró las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 10 ($p = 0,683$). En el grupo experimental, el mayor número de las personas señaló la respuesta d, mientras que en el grupo control, la respuesta más escogida fue la a. La alternativa a es correcta y fue indicada por 4 personas del grupo experimental y 6 del control.

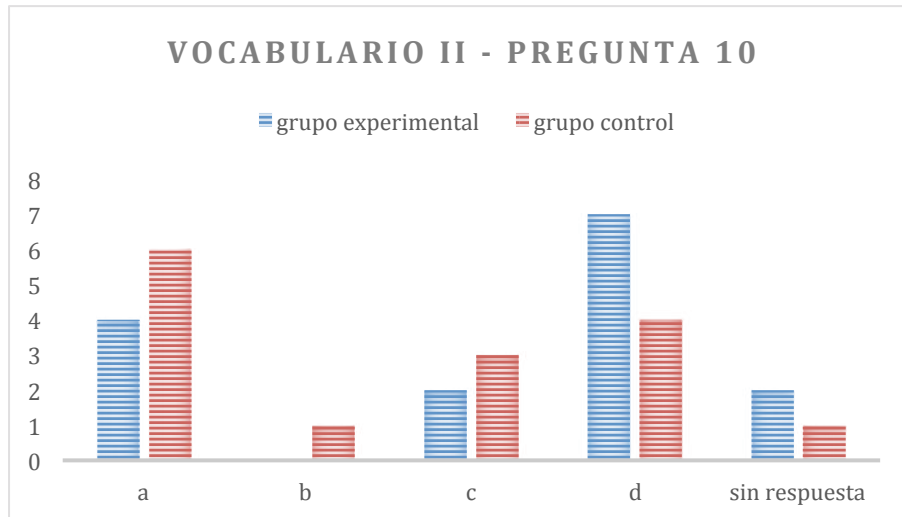


Figura 106. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 10 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 11, las diferencias entre grupos no resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,458$). La respuesta más escogida es la a, sin embargo, la opción correcta es la b, indicada por 1 sujeto del grupo experimental y 3 del control.

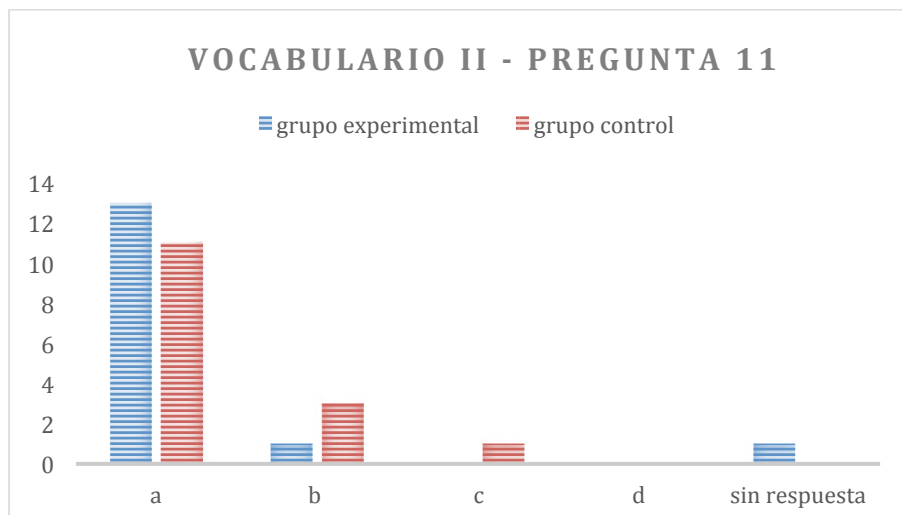


Figura 107. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 11 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

El análisis no encontró las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 12 ($p = 0,598$). Ambos grupos, más frecuentemente, indicaban la respuesta d, que es la correcta (12 estudiantes del grupo experimental y 12 del control).

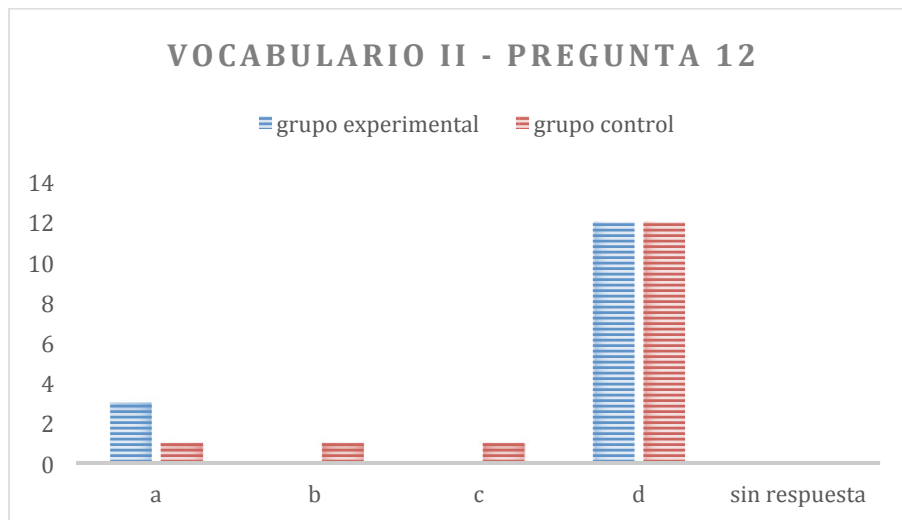


Figura 108. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 12 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 13, las diferencias intergrupales resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,026$; $V = 0,52$). La respuesta a fue señalada significativamente más veces por el grupo experimental que por el grupo control. Para otras respuestas las diferencias de frecuencias no son estadísticamente significativas. La alternativa correcta es la a, escogida por 14 sujetos del grupo experimental y 7 del control.

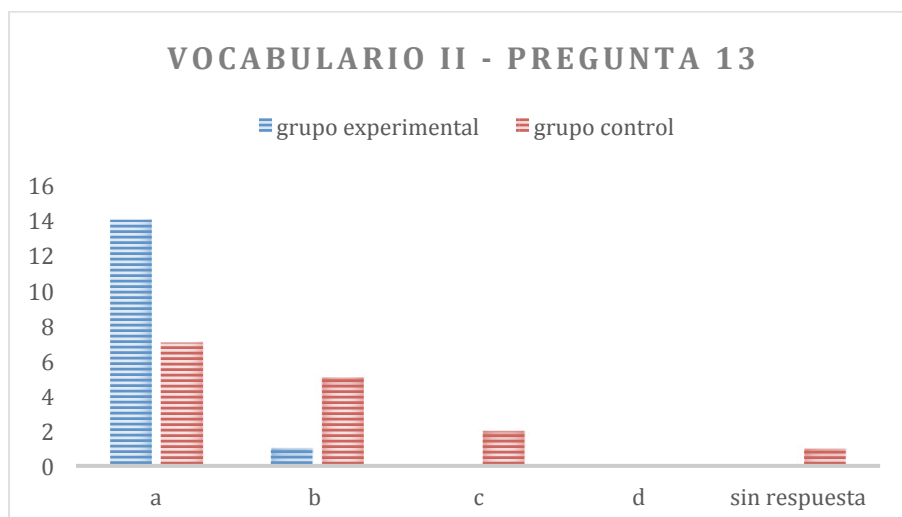


Figura 109. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 13 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 14, las diferencias intergrupales de la distribución de frecuencias de las respuestas son estadísticamente significativas ($p = 0,038$; $V = 0,50$). Los estudiantes del grupo experimental, significativamente más a menudo, escogieron la respuesta c que los estudiantes del grupo control. En cambio, los sujetos del grupo control, significativamente más veces, escogieron la respuesta d que los del grupo experimental. La alternativa correcta es c, señalada por 13 personas del grupo experimental y 8 del control.

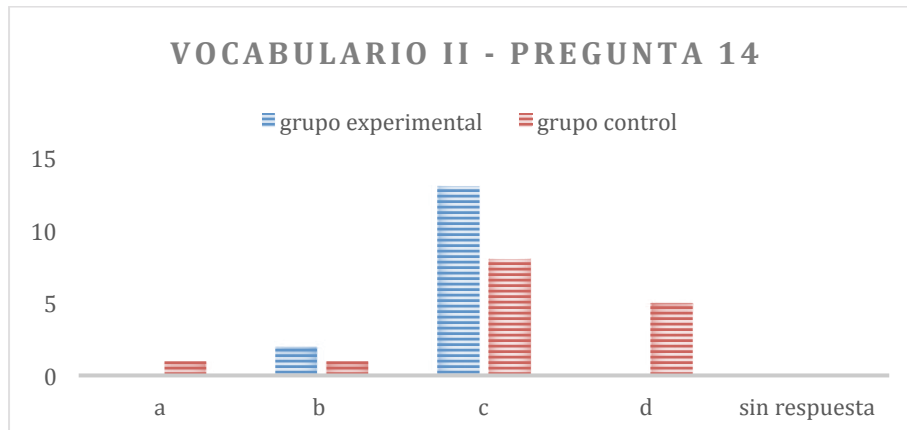


Figura 110. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 14 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

El análisis no evidenció las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 15 ($p > 0,999$). En su mayoría, los sujetos de ambos grupos indicaron la respuesta b, que es la correcta, escogida por 10 personas tanto del grupo experimental como del control.

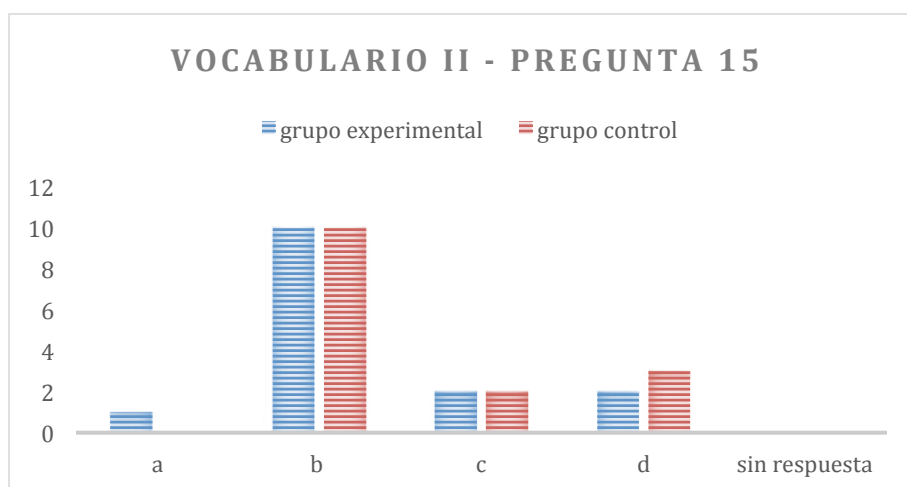


Figura 111. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 15 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 16, las diferencias intergrupales de la distribución de frecuencias de las respuestas resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,034$; $V = 0,53$). El número de los estudiantes del grupo experimental que escogió la respuesta d fue significativamente mayor que el número de los estudiantes del grupo control. Para otras respuestas las diferencias no son estadísticamente significativas, no obstante, el grupo control más a menudo señalaba la respuesta b. La alternativa d es correcta, indicada por 7 personas del grupo experimental y 1 del control.

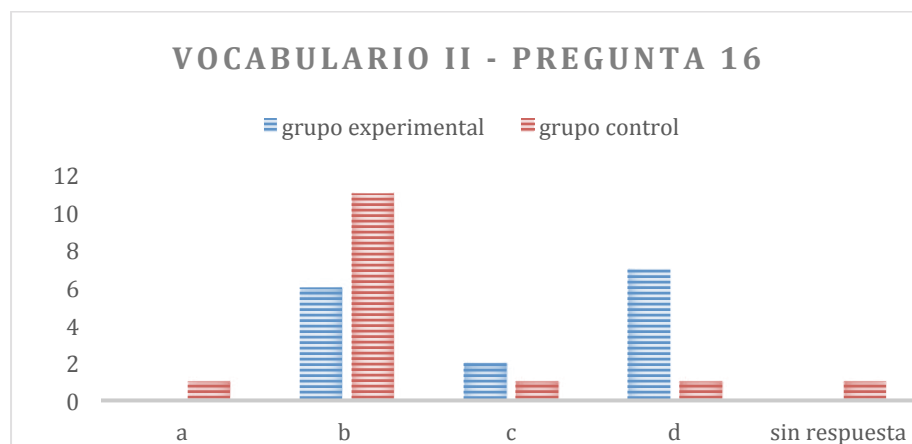


Figura 112. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 16 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 17, las diferencias entre grupos no resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,483$). La respuesta más escogida es la a y es la opción correcta, indicada por 15 sujeto del grupo experimental y 13 del control.

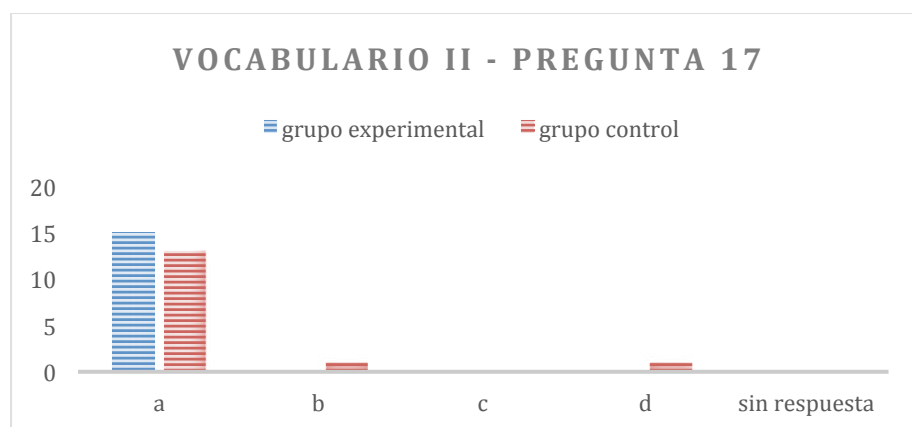


Figura 113. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 17 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 18, las diferencias entre grupos no resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,349$). La respuesta más escogida es c y es la opción correcta, indicada por 14 estudiantes del grupo experimental y 12 del control.

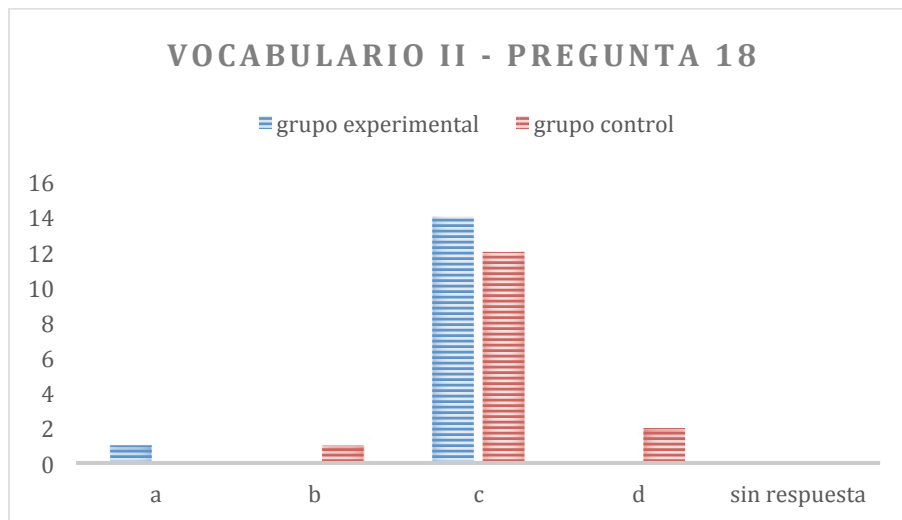


Figura 114. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 18 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 19, el análisis mediante el test exacto de Fisher evidenció las diferencias intergrupales significativas de las respuestas ($p = 0,011$; $V = 0,55$). La respuesta a fue señalada significativamente más veces por el grupo experimental que por el grupo control. Para otras respuestas las diferencias no son estadísticamente significativas. La alternativa correcta es la a, escogida por 7 sujetos del grupo experimental y ninguno del control.

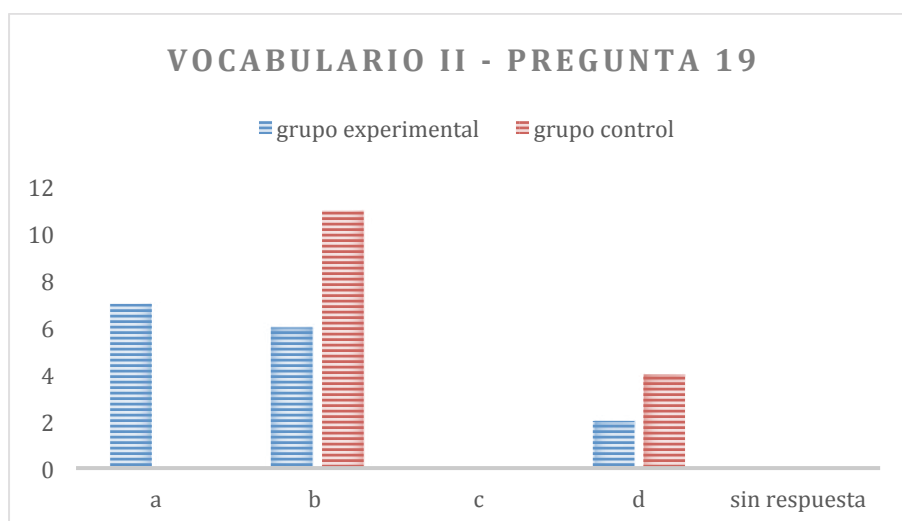


Figura 115. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 19 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 20, las diferencias entre grupos no son estadísticamente significativas ($p = 0,224$). Los sujetos de ambos grupos, en su mayoría, indicaron la respuesta a, que es la correcta, señalada por 15 personas del grupo experimental y 12 del control.

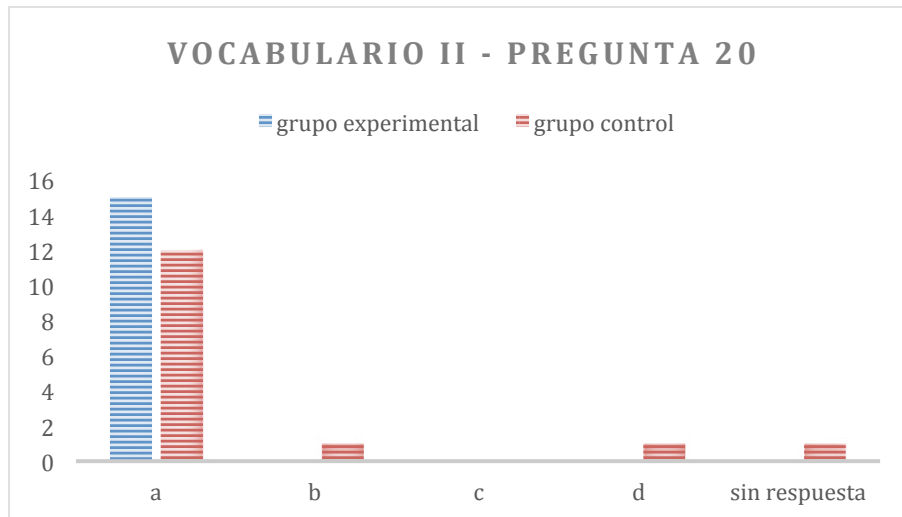


Figura 116. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 20 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 21, el análisis no indicó las diferencias intergrupales significativas ($p = 0,310$). Ambos grupos indicaban más a menudo la respuesta d y esta alternativa es correcta. Fue escogida por 13 estudiantes del grupo experimental y 9 del control.

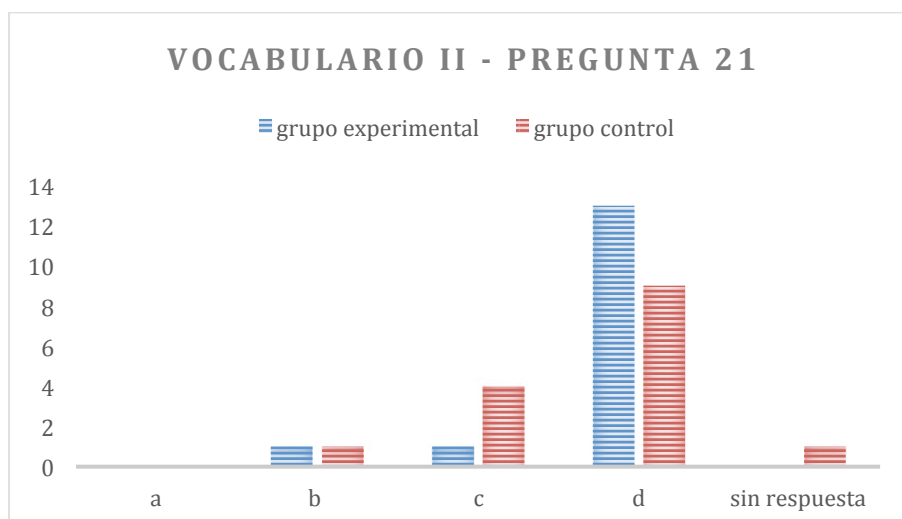


Figura 117. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 21 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

Según el análisis para la pregunta 22, las diferencias intergrupales de la distribución de frecuencias de las respuestas resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,021$; $V = 0,55$). El número de los estudiantes del grupo control que escogió la respuesta b fue significativamente mayor que el número de los estudiantes del grupo experimental. Para otras respuestas las diferencias no son estadísticamente significativas. La alternativa correcta es la c, señalada por 9 sujetos del grupo experimental y 4 del grupo control.

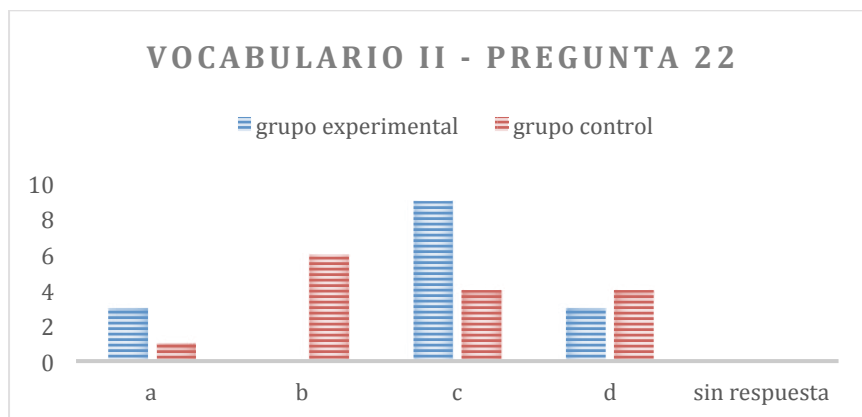


Figura 118. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 22 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 23, las diferencias intergrupales de la distribución de frecuencias de las respuestas son estadísticamente significativas ($p = 0,002$; $V = 0,60$). La respuesta c fue señalada significativamente más veces por el grupo experimental que por el grupo control. Para otras respuestas las diferencias no son estadísticamente significativas. La alternativa correcta es la c, escogida por todos sujetos del grupo experimental y por 7 del control.

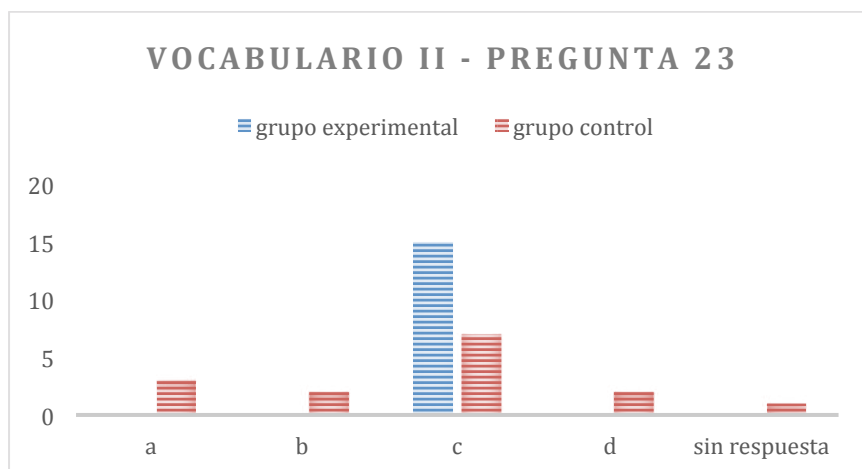


Figura 119. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 23 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

Según el análisis para la pregunta 24, las diferencias intergrupales resultaron estadísticamente significativas ($p < 0,001$; $V = 0,78$). Los estudiantes del grupo experimental, significativamente más frecuentemente, escogían la respuesta a que los estudiantes del grupo control. En cambio, los sujetos del grupo control, significativamente más veces, escogieron la respuesta b que los del grupo experimental. La alternativa correcta es a, señalada por 13 personas del grupo experimental y 2 del control.

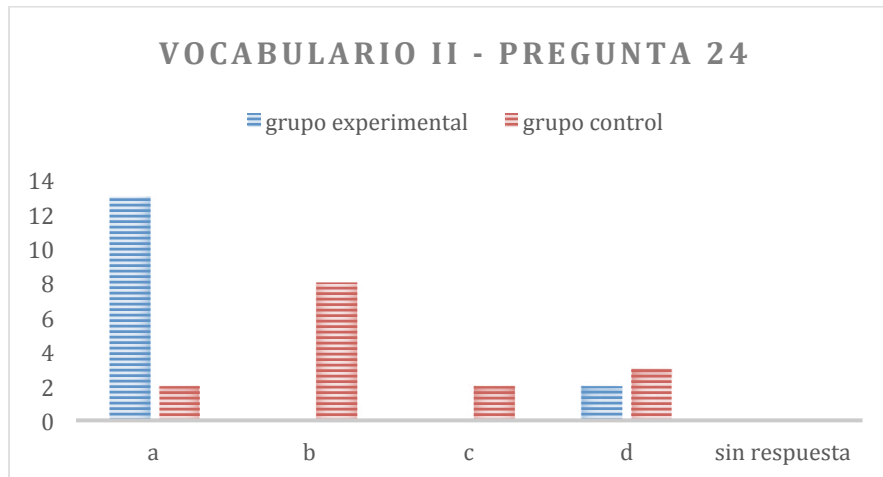


Figura 120. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 24 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

El análisis no encontró las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 25 ($p = 0,700$). La respuesta más escogida por ambos grupos es la d, indicada por 11 personas del grupo experimental y 8 del grupo control.

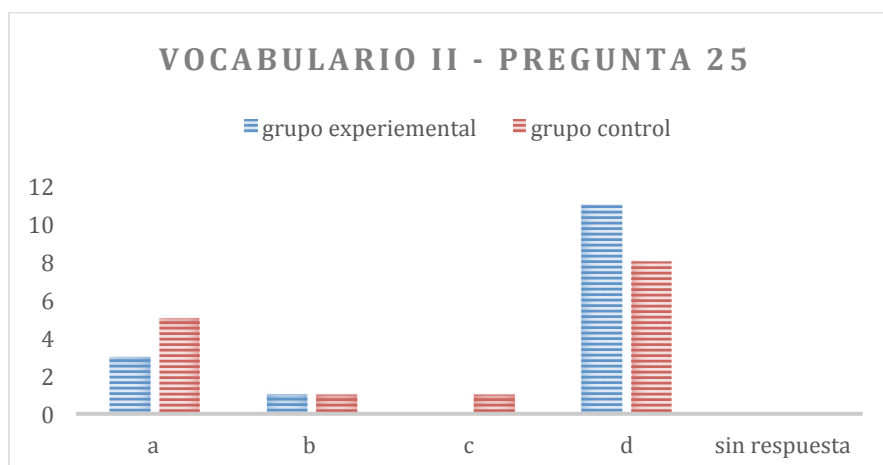


Figura 121. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 25 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

Según el análisis para la pregunta 26, las diferencias intergrupales resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,001$; $V = 0,72$). La respuesta b fue señalada significativamente más veces por el grupo experimental, y la respuesta c fue escogida significativamente más veces por el grupo control. Para otras respuestas las diferencias no son estadísticamente significativas. La alternativa correcta es la b, escogida por 11 sujetos del grupo experimental y 1 del control.

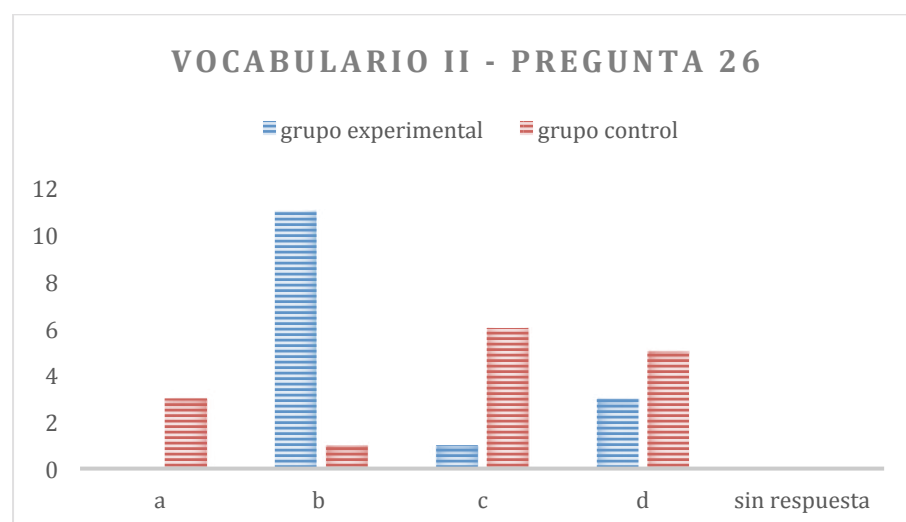


Figura 122. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 26 de vocabulario de posttest en el grupo experimental y control.

12.2.6. Análisis de los resultados del pretest de competencia intercultural

El análisis no encontró las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 1 ($p = 0,631$). En el grupo experimental, el mayor número de las personas señaló la respuesta b, mientras que en el grupo control, las respuestas más escogidas fueron la b y la c. La alternativa b es correcta y fue indicada por 8 personas del grupo experimental y 5 del control.

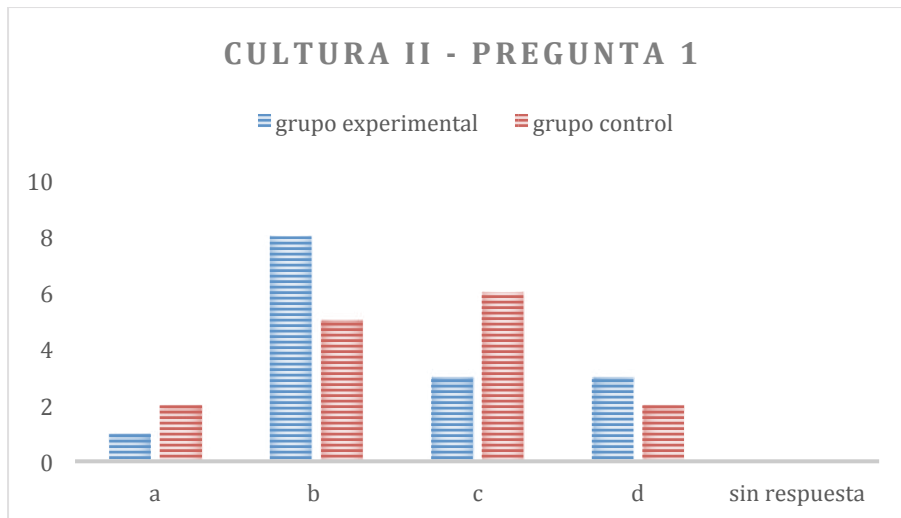


Figura 123. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 1 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 2, el análisis mediante el test exacto de Fisher no indicó las diferencias significativas entre las respuestas del grupo experimental y control ($p = 0,483$). Ambos grupos indicaban más a menudo la respuesta c y esta alternativa es correcta, escogida por 15 sujetos del grupo experimental y 13 del grupo control.

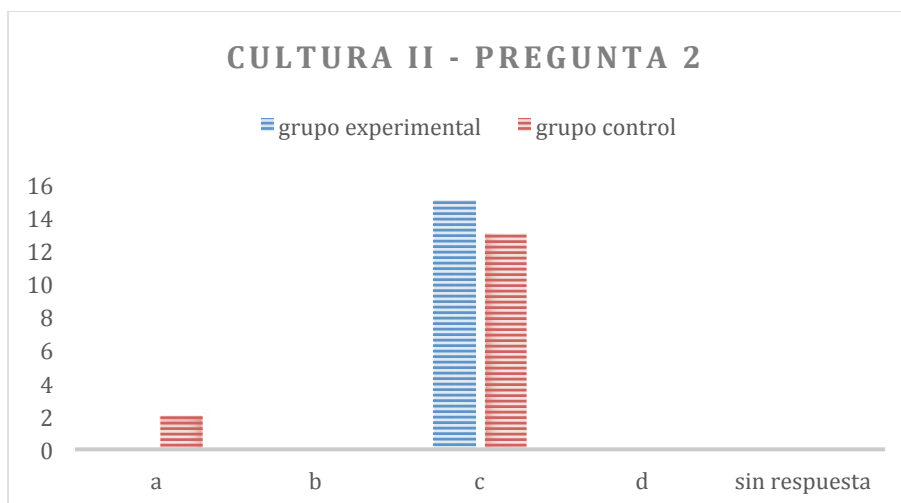


Figura 124. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 2 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 3, las diferencias intergrupales de la distribución de frecuencias de las respuestas resultaron estadísticamente significativas ($p < 0,008$; $V = 0,58$). El número de los estudiantes del grupo experimental que escogió la respuesta c fue significativamente mayor que el número de los estudiantes del grupo control. En cambio, los sujetos del grupo control señalaron, significativamente más

veces, la respuesta d, nadie del grupo experimental la señaló. La respuesta correcta es la c, indicada por 11 personas del grupo experimental y 4 del grupo control.

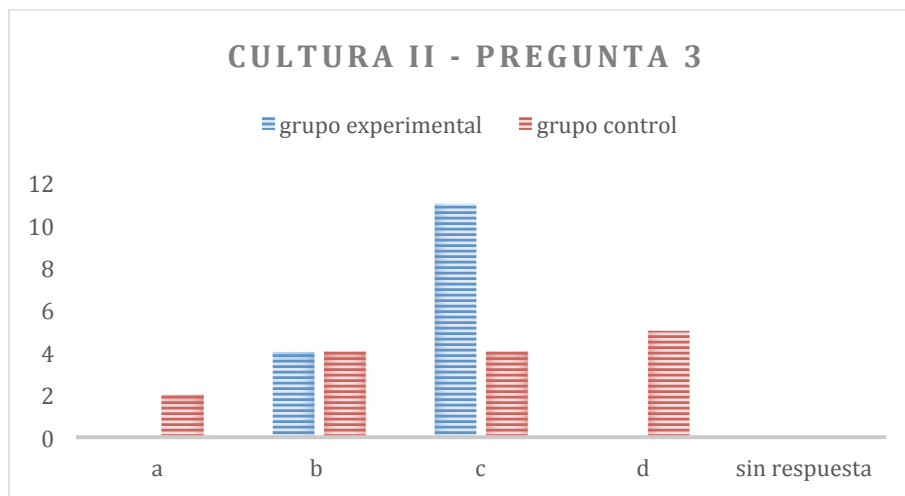


Figura 125. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 3 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.

Según el análisis para la pregunta 4, las diferencias de la distribución intergrupar de frecuencias de las respuestas no resultaron estadísticamente significativas ($p > 0,999$). Ambos grupos, en su mayoría, escogieron la respuesta b, y es la alternativa correcta, indicada por 9 personas del grupo experimental y 8 del control.

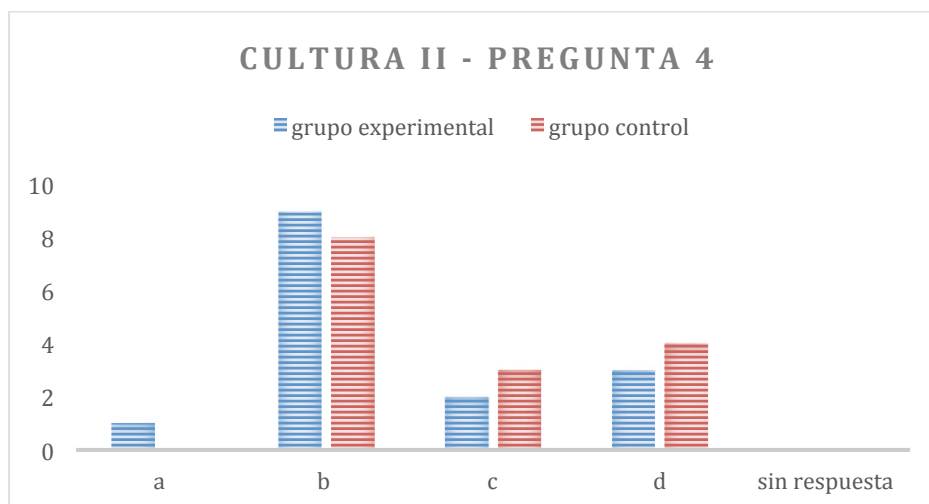


Figura 126. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 4 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 5, las diferencias intergrupales de la distribución de frecuencias de las respuestas son estadísticamente significativas ($p < 0,001$; $V = 0,82$). El número de los estudiantes del grupo experimental que

escogió la respuesta c fue significativamente mayor que el número de los estudiantes del grupo control. Asimismo, el número de los alumnos del grupo control que escogieron las respuestas a y d fue significativamente mayor que el número de los alumnos del grupo experimental, ya que nadie de este grupo señaló esta respuesta. La alternativa correcta es la c, escogida por 15 sujetos del grupo experimental y 3 del grupo control.

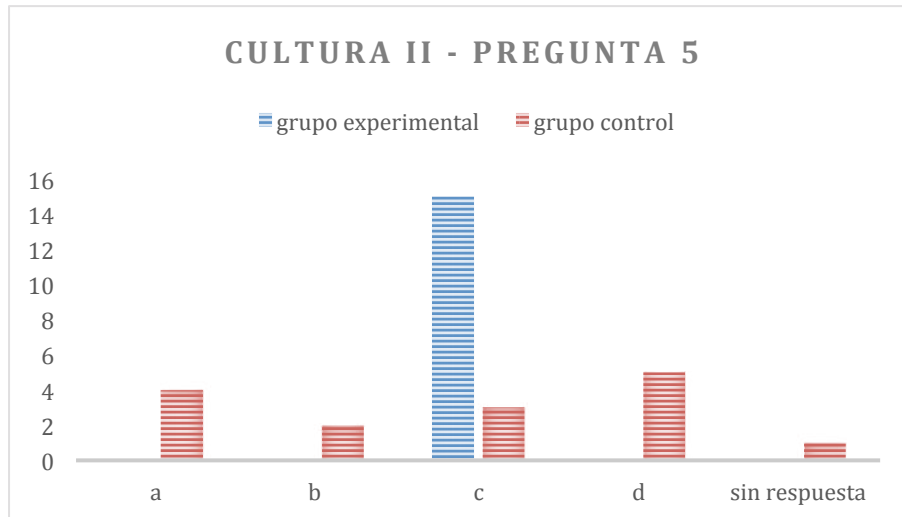


Figura 127. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 5 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.

El análisis no encontró las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 6 ($p = 0,951$). Las respuestas más escogidas por ambos grupos son la a y la d. La respuesta a es correcta, indicada por 6 personas del grupo experimental y 4 del grupo control.

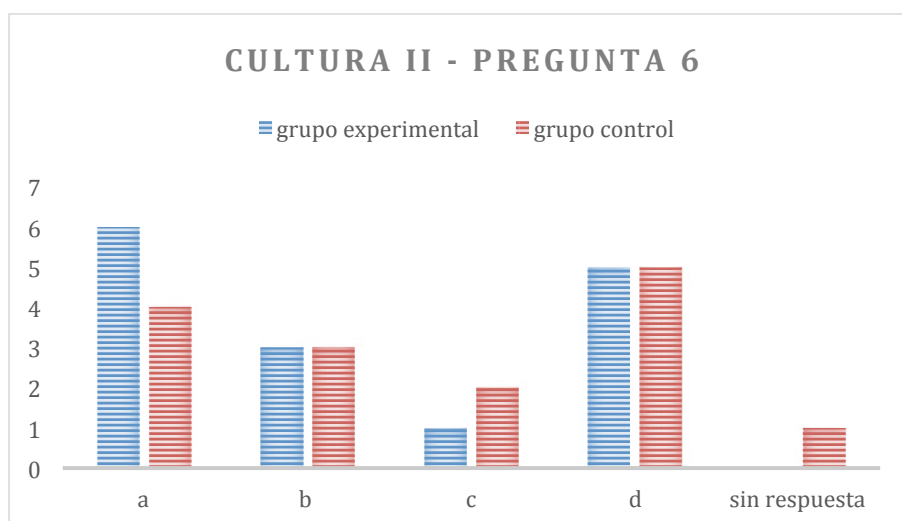


Figura 128. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 6 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.

Según el análisis para la pregunta 7, las diferencias intergrupales resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,017$; $V = 0,51$). La respuesta a fue señalada significativamente más veces por el grupo experimental, y la respuesta b fue escogida significativamente más veces por el grupo control. Para otras respuestas las diferencias no son estadísticamente significativas. La alternativa correcta es la a, escogida por 14 sujetos del grupo experimental y 7 del control.

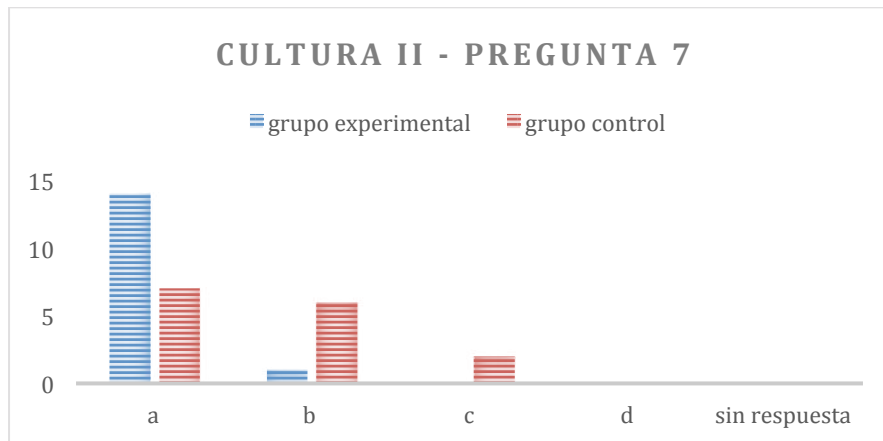


Figura 129. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 7 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 8, el análisis no indicó las diferencias intergrupales significativas ($p = 0,736$). Ambos grupos indicaban más a menudo la respuesta c y esta alternativa es correcta. Fue escogida por 7 estudiantes del grupo experimental y 7 del control.

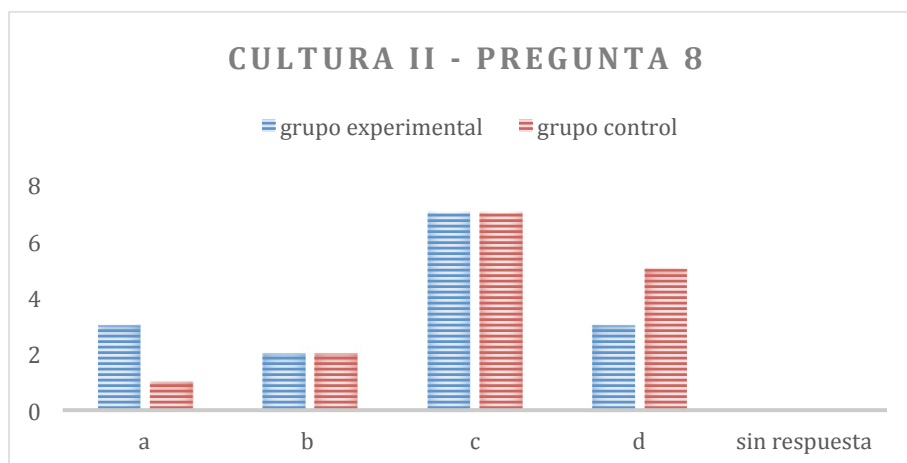


Figura 130. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 8 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 9, el análisis mediante el test exacto de Fisher evidenció las diferencias intergrupales significativas de las respuestas ($p < 0,001$; $V = 0,87$). La respuesta c fue señalada significativamente más veces por el grupo control que por el grupo experimental y la respuesta d, significativamente más veces por el grupo experimental que por el grupo control. La alternativa correcta es la d, escogida por 13 sujetos del grupo experimental y 1 del control.

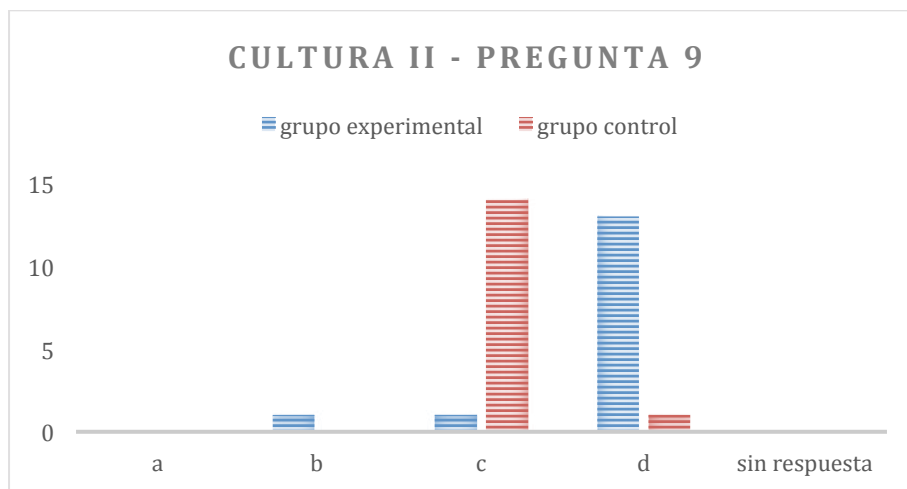


Figura 131. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 9 del posttest sociocultural en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 10, las diferencias entre grupos no resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,63$). La respuesta más escogida por el grupo experimental es la a y por el grupo control son la a y la b. La opción correcta es la a, indicada por 13 sujetos del grupo experimental y 7 del control.

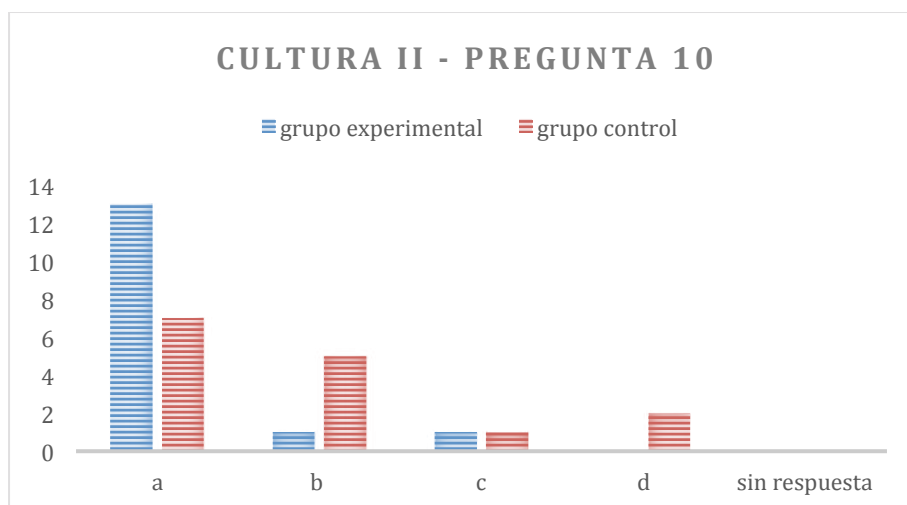


Figura 132. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 10 del posttest sociocultural en el grupo experimental y control.

El análisis no evidenció las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 11 ($p = 0,177$). En su mayoría, los sujetos del grupo control indicaron las respuestas b y c, y los del grupo experimental la respuesta c, que es la correcta, escogida por 11 personas del grupo experimental y 7 del control.

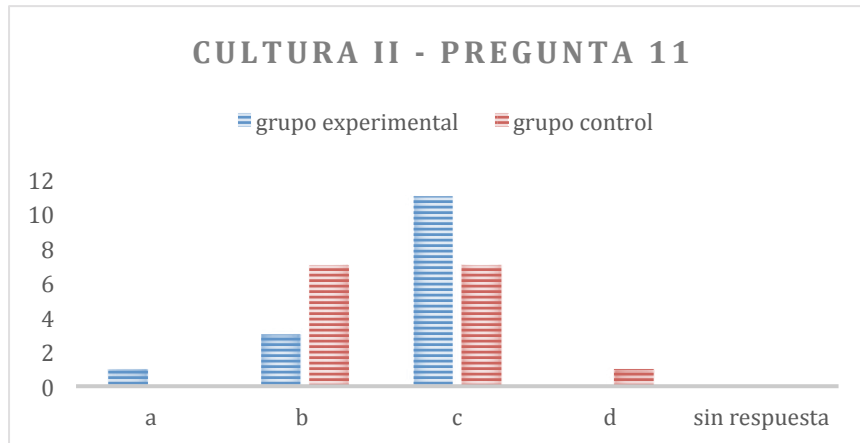


Figura 133. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 11 del posttest sociocultural en el grupo experimental y control.

Según el análisis del test exacto de Fisher para la pregunta 12, las diferencias intergrupales de la distribución de frecuencias de las respuestas son estadísticamente significativas ($p = 0,002$; $V = 0,64$). Los estudiantes del grupo experimental, significativamente más a menudo, escogieron la respuesta b que los estudiantes del grupo control. En cambio, los sujetos del grupo control, significativamente más veces, escogieron la respuesta a que los del grupo experimental. La alternativa correcta es b, señalada por 14 personas del grupo experimental y 5 del control.

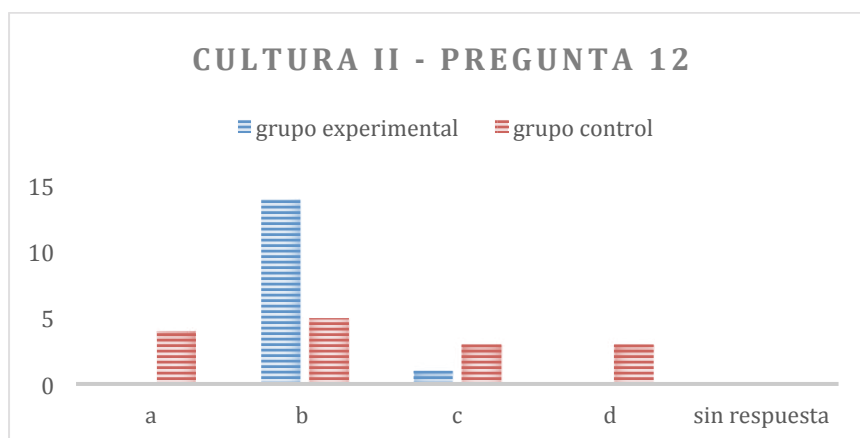


Figura 134. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 12 del posttest sociocultural en el grupo experimental y control.

El análisis no encontró las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 13 ($p = 0,754$). Ambos grupos, más frecuentemente, indicaban la respuesta a, que es la correcta (10 estudiantes del grupo experimental y 10 del control).

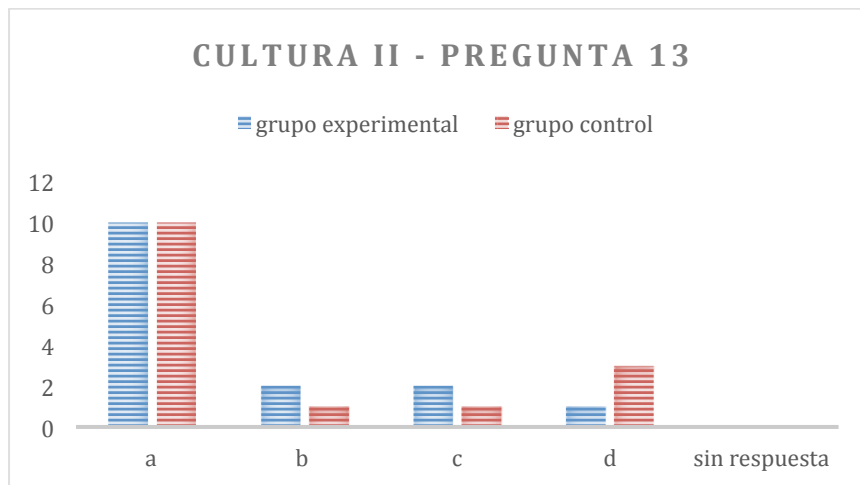


Figura 135. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 13 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 14, las diferencias intergrupales resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,001$; $V = 0,69$). La respuesta b fue señalada significativamente más veces por el grupo experimental que por el grupo control. Las respuestas indicadas por el grupo control se distribuyeron, sobre todo, entre las opciones a, b y d. La alternativa correcta es la b, escogida por 14 sujetos del grupo experimental y 4 del control.

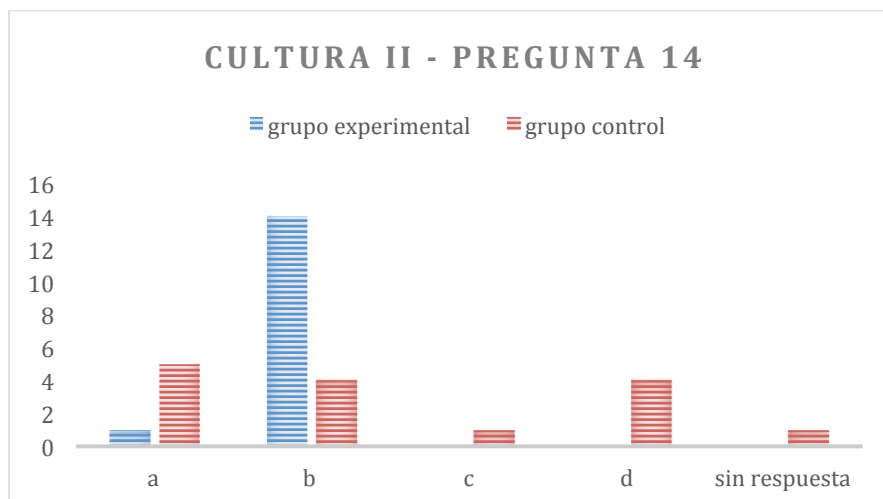


Figura 136. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 14 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 15, el análisis mediante el test exacto de Fisher también evidenció las diferencias intergrupales significativas de las respuestas ($p = 0,002$; $V = 0,60$). La respuesta d fue señalada significativamente más veces por el grupo experimental que por el grupo control y es la alternativa correcta, escogida por 15 sujetos del grupo experimental y 7 del control.

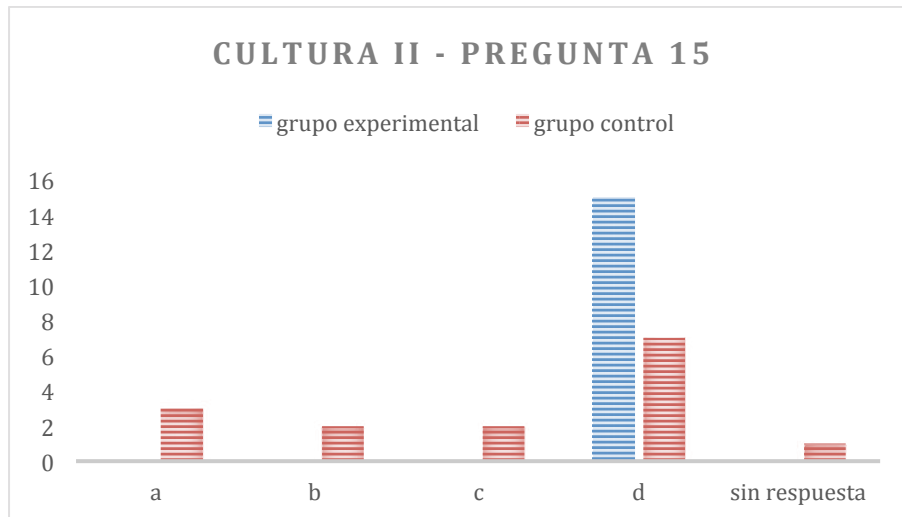


Figura 137. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 15 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 16, las diferencias intergrupales no resultaron significativas estadísticamente ($p = 0,225$). Las respuestas de los sujetos del grupo experimental se repartieron entre las alternativas a y d, y del grupo control entre las alternativas a, b y d. La respuesta d es correcta, fue indicada por 7 estudiantes del grupo experimental y 5 del control.

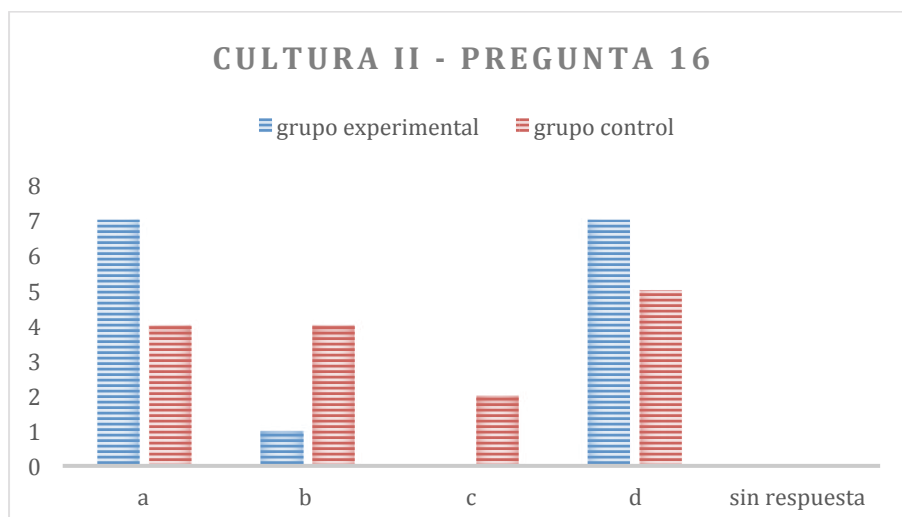


Figura 138. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 16 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 17, el análisis no evidenció las diferencias intergrupales estadísticamente significativas entre la frecuencia de las respuestas ($p = 0,682$). Ambos grupos escogían más frecuentemente la respuesta a, que es la correcta, indicada por 10 personas del grupo experimental y 11 del grupo control.

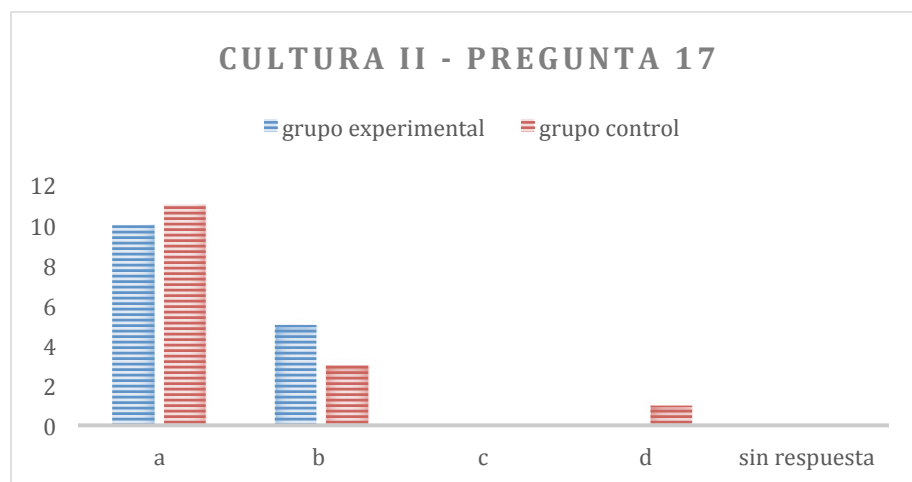


Figura 139. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 17 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.

Según el análisis para la pregunta 18, las diferencias intergrupales de la distribución de frecuencias de las respuestas resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,017$; $V = 0,50$). El número de los estudiantes del grupo experimental que escogió la respuesta a fue significativamente mayor que el número de los estudiantes del grupo control. En cambio, los sujetos del grupo control escogieron, significativamente más veces, la respuesta d, nadie del grupo experimental la señaló. La respuesta correcta es la a, indicada por 15 personas del grupo experimental y 9 del grupo control.

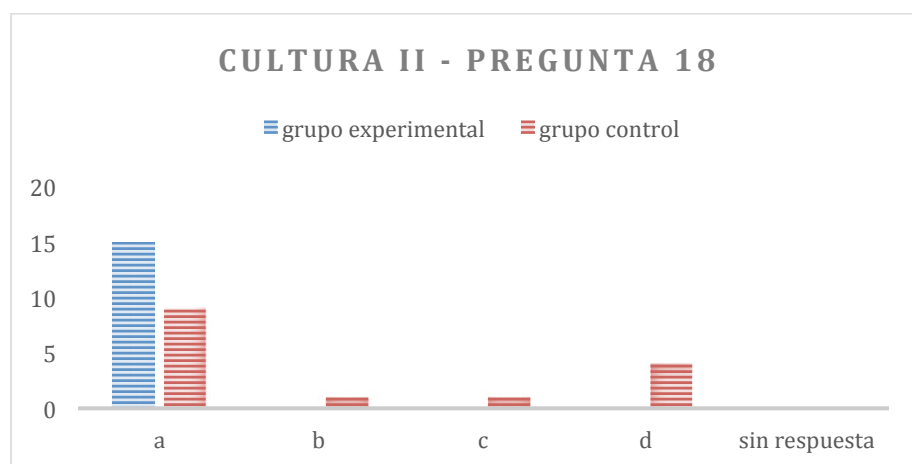


Figura 140. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 18 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.

Para la pregunta 19, el análisis no mostró las diferencias intergrupales significativas de la frecuencia de las respuestas ($p = 0,204$). Los sujetos de ambos grupos indicaban más a menudo la respuesta c, y es la alternativa correcta, escogida por 12 personas del grupo experimental y 8 del grupo control.

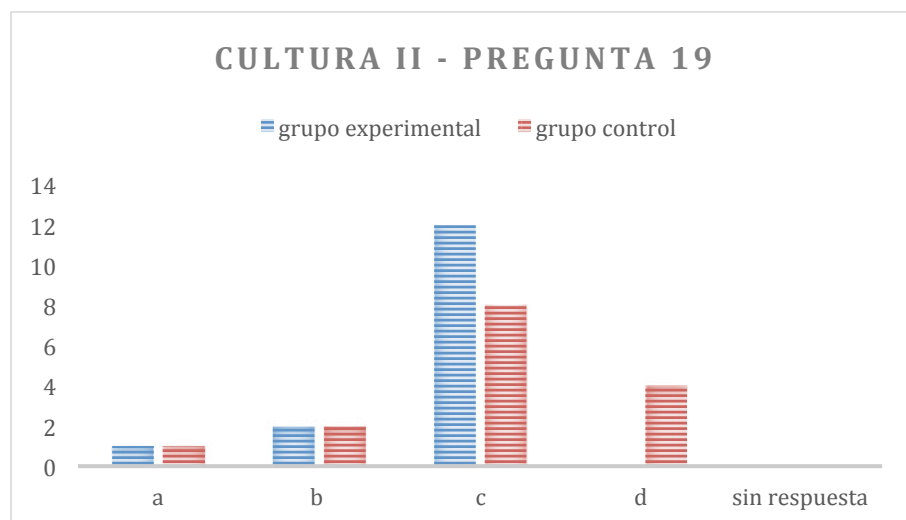


Figura 141. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 19 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.

El test exacto de Fisher no evidenció las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas analizadas de la pregunta 20 ($p = 0,373$). Las alternativas indicadas, más a menudo, son la b, por el grupo experimental y la b y d, por el grupo control. La alternativa correcta es la b, señalada por 10 estudiantes del grupo experimental y por 5 del grupo control.

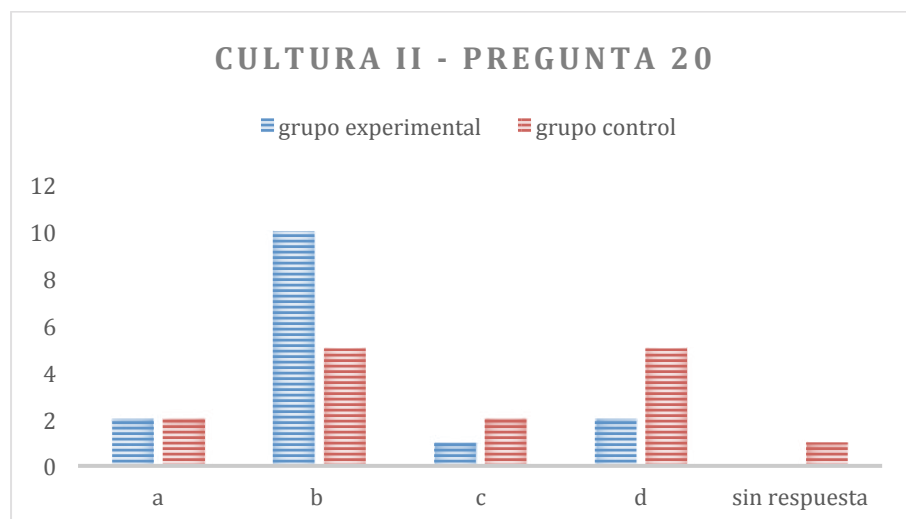


Figura 142. Distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta 20 del postest sociocultural en el grupo experimental y control.

12.3. Análisis descriptivos para las variables cuantitativas

En el siguiente paso calculamos los estadísticos descriptivos básicos, asimismo, para contrastar la normalidad se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk (S-W). El análisis de la normalidad mostró que la distribución normal tienen: ambos test de gramática, vocabulario y cultura, el pretest de lenguaje coloquial, ambos test de motivación para aprender español y de la actitud hacia sí mismo como aprendiz del ELE, el posttest de la actitud hacia la cultura. Otras variables no siguen una distribución normal.

Al analizar el valor del coeficiente de asimetría, se observó que en una parte de las variables no supera el umbral de 0,8, lo que significa que esta desviación no es significativa (George y Mallery, 2016). Sin embargo, con el pequeño tamaño de la muestra y con la desviación significativa de algunas de las variables decidimos utilizar las pruebas no paramétricas que son útiles cuando no se cumple el supuesto de normalidad y el tamaño de la muestra es pequeño.

En la tabla 24 se presentan los resultados conjuntos en los pretest y posttest para cada una de las variables.

Tabla 24

Estadísticos descriptivos para las variables cuantitativas analizadas

	M	Me	DT	Asimetría	Curtosis	Min.	Max.	S-W	p
Pretest									
gramática	9,63	9,0	2,20	0,03	-0,61	5	14	0,959	0,286
vocabulario	12,40	12,0	3,73	-0,19	-0,78	5	19	0,963	0,367
rellenar huecos	3,67	3,5	1,84	0,25	-1,16	1	7	0,922	0,031
sinónimos	3,87	4,0	0,90	-0,33	-0,62	2	5	0,868	0,002
verbos	2,60	2,0	1,04	0,51	-0,48	1	5	0,874	0,002
lenguaje coloquial	2,43	2,5	1,33	-0,22	-0,60	0	5	0,935	0,068
cultura	10,00	9,0	3,56	0,37	0,00	4	18	0,958	0,271
motivación instrumental	16,27	17,0	2,43	-0,90	0,38	10	20	0,913	0,017
motivación integradora	15,97	16,5	2,43	-0,22	-1,52	12	19	0,885	0,004
motivación intrínseca	17,40	18,0	2,11	-1,70	4,06	10	20	0,843	<0,001
motivación para aprender español	47,50	48,5	5,04	-0,54	-0,49	37	56	0,947	0,137
actitud hacia sí mismo	14,20	14,0	2,33	-0,03	0,00	9	19	0,970	0,528
actitud hacia cultura	35,77	37,0	4,49	-1,61	3,47	21	41	0,860	0,001
Posttest									
gramática	10,60	10,5	2,43	-0,15	-0,86	6	14	0,939	0,085
vocabulario	13,33	13,0	4,51	-0,04	-0,59	4	21	0,972	0,592
rellenar huecos	3,70	4,0	1,78	-0,10	-1,06	1	7	0,930	0,048
sinónimos	3,00	3,0	0,91	-0,59	-0,36	1	4	0,849	0,001
verbos	3,20	3,0	1,06	-0,06	-0,03	1	5	0,900	0,008
lenguaje coloquial	4,33	5,0	1,81	0,06	-1,34	2	7	0,885	0,004

cultura	11,97	13,0	4,09	-0,48	-0,92	4	18	0,932	0,055
motivación instrumental	16,73	17,0	1,86	-0,90	0,14	12	19	0,895	0,006
motivación integradora	17,07	17,0	2,24	-0,62	-0,18	12	20	0,900	0,008
motivación intrínseca	18,33	19,0	1,69	-1,03	0,13	14	20	0,842	<0,001
motivación para aprender español	49,40	50,0	5,02	-0,66	0,11	37	57	0,954	0,215
actitud hacia sí mismo	15,23	16,0	2,05	-0,39	-0,14	11	19	0,941	0,099
actitud hacia cultura	38,23	38,0	4,49	-0,80	0,91	26	46	0,953	0,207

Nota. *M* – media; *Me* – mediana; *DT* – desviación típica; *Min.* – valor mínimo; *Max.* – valor máximo; *p* – nivel de significación

12.4. Análisis de los resultados cuantitativos de la categoría competencia lingüística

12.4.1. Gramática y vocabulario – comparación de los resultados obtenidos por el grupo experimental y control en el pretest y postest

En primer lugar, mediante la prueba de los rangos de signo de Wilcoxon determinamos si existen las diferencias entre el pretest y postest en el grupo experimental y control. Los resultados obtenidos de los análisis realizados se presenta en la tabla 25.

Tabla 25

Diferencias de los resultados de la categoría competencia lingüística de grupo experimental y control en el pretest y el postest

		pretest		postest		<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
grupo experimental	gramática	9,87	2,50	11,20	2,40	-1,94	0,052	-0,50
	vocabulario	13,40	4,07	16,67	2,92	-3,20	0,001	-0,83
	rellenar huecos	4,40	1,84	4,67	1,40	-0,74	0,458	-0,19
	sinónimos	4,07	0,88	3,33	0,72	-2,65	0,008	-0,68
	verbos	2,20	0,68	3,87	0,83	-3,22	0,001	-0,83
	lenguaje coloquial	2,73	1,49	5,80	1,01	-3,44	0,001	-0,89
grupo control	gramática	9,40	1,92	10,00	2,39	-1,08	0,279	-0,28
	vocabulario	11,40	3,18	10,00	3,12	-1,34	0,179	-0,35
	rellenar huecos	2,93	1,58	2,73	1,62	-0,41	0,684	-0,11
	sinónimos	3,67	0,90	2,67	0,98	-2,76	0,006	-0,71
	verbos	3,00	1,20	2,53	0,83	-1,05	0,296	-0,27
	lenguaje coloquial	2,13	1,13	2,87	1,06	-1,99	0,046	-0,51

Nota. *M* – media; *DT* – desviación típica; *Z* – resultado de la prueba de Wilcoxon, *p* – nivel de significación; *r* – tamaño del efecto

El análisis realizado mostró una serie de las relaciones significativas. En el grupo experimental mejoraron los resultados del vocabulario, medido como una totalidad, y de los siguientes aspectos dentro del vocabulario: verbos y lenguaje coloquial. En el postest los

resultados empeoraron en cuanto a los sinónimos. No hay diferencias entre los resultados del pretest y posttest en la variable gramática y rellenar huecos. En la figura 143 se comparan las medias y las desviaciones típicas de las variables de categoría competencia lingüística del grupo experimental antes y después de la realización del programa.

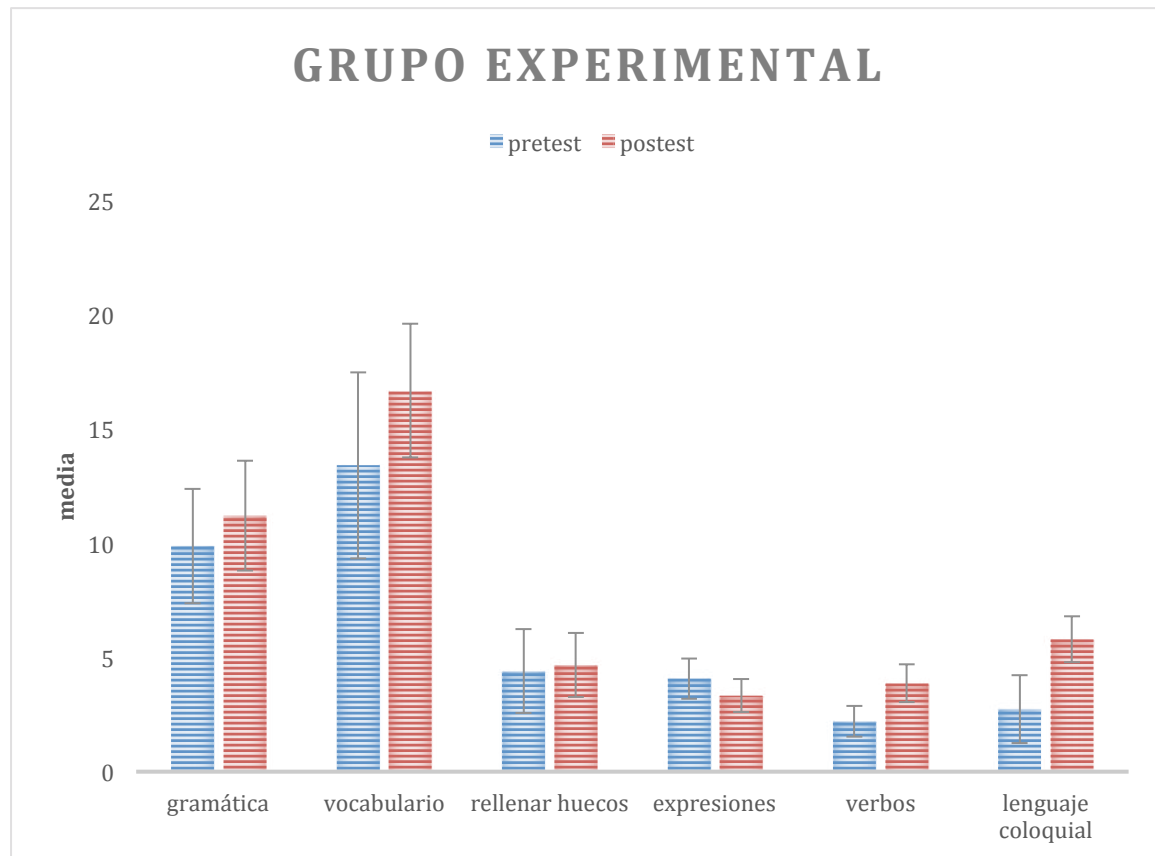


Figura 143. Comparación de los resultados del grupo experimental en el pretest y el posttest.

En el grupo control las diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest se pueden observar en las variables de la categoría vocabulario: sinónimos y lenguaje coloquial. Para la variable sinónimos los resultados empeoraron en el posttest, y mejoraron para la variable lenguaje coloquial. En la figura 144 se presenta la comparación de las medias y las desviaciones típicas de las variables de competencia lingüística del grupo control en el pretest y posttest.

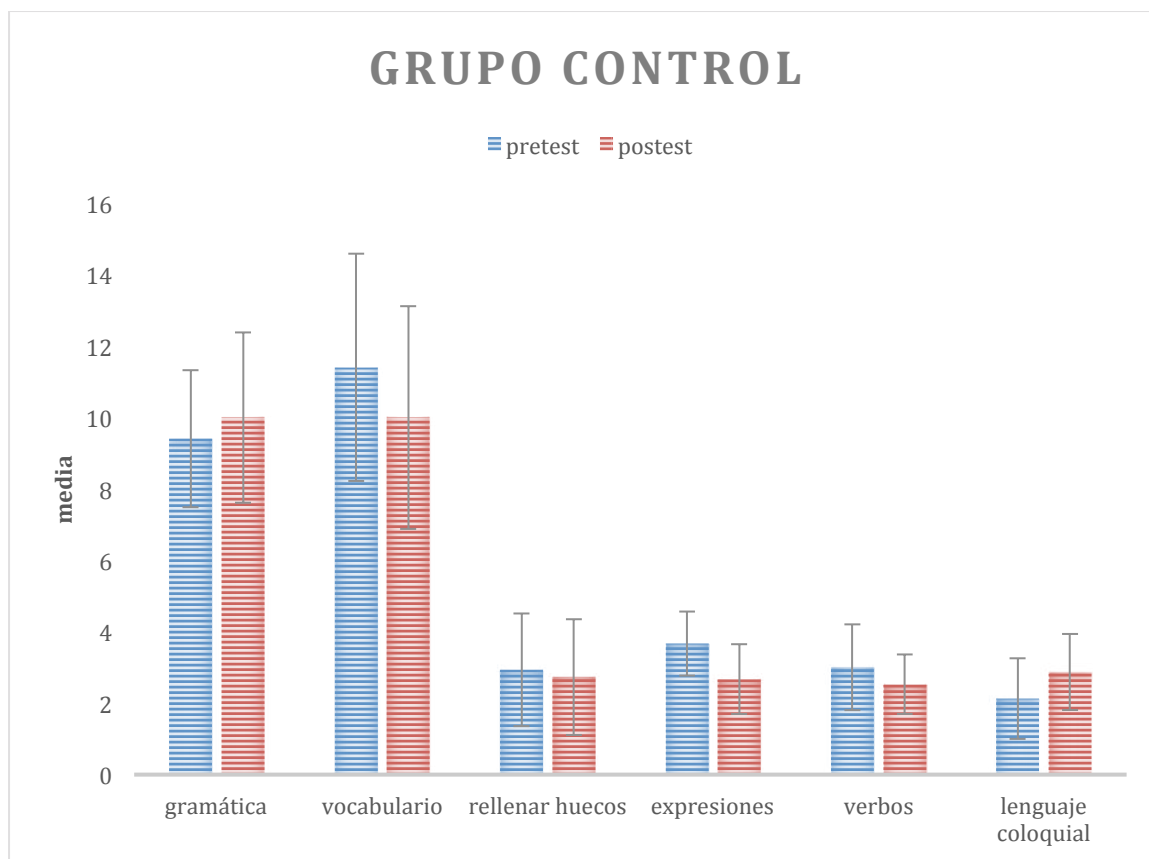


Figura 144. Comparación de los resultados del grupo control en el pretest y el posttest.

12.4.2. Gramática y vocabulario – comparativa intergrupar en el pretest y posttest

En segundo lugar, mediante la prueba U de Mann-Whitney efectuamos los análisis intergrupales de la diferencia entre el pretest y posttest. Los datos globales de los análisis se encuentran en la tabla 26.

Tabla 26

Comparación de los resultados de competencia lingüística del grupo experimental y control en el pretest y el posttest

		grupo experimental		grupo control		U	p	η^2
		M	DT	M	DT			
pretest	gramática	9,87	2,50	9,40	1,92	97,00	0,513	0,01
	vocabulario	13,40	4,07	11,40	3,18	79,00	0,162	0,07
	rellenar huecos	4,40	1,84	2,93	1,58	62,00	0,033	0,16
	sinónimos	4,07	0,88	3,67	0,90	82,50	0,189	0,06
	verbos	2,20	0,68	3,00	1,20	70,50	0,064	0,12
	lenguaje coloquial	2,73	1,49	2,13	1,13	82,50	0,202	0,06
posttest	gramática	11,20	2,40	10,00	2,39	83,00	0,217	0,05

vocabulario	16,67	2,92	10,00	3,12	9,50	<0,001	0,63
rellenar huecos	4,67	1,40	2,73	1,62	42,50	0,003	0,30
sinónimos	3,33	0,72	2,67	0,98	68,50	0,053	0,13
verbos	3,87	0,83	2,53	0,83	32,50	<0,001	0,43
lenguaje coloquial	5,80	1,01	2,87	1,06	8,50	<0,001	0,67

Nota. *M* – media; *DT* – desviación típica; *U* – resultado de la prueba de Mann-Whitney, *p* – nivel de significación; η^2 – tamaño del efecto

Como se puede observar en la tabla 26, para el pretest las diferencias significativas entre el grupo experimental y control solo se pueden percibir en la variable rellenar huecos. Los estudiantes del grupo experimental obtuvieron los resultados significativamente mejores que los del grupo control. Para otras tareas las diferencias intergrupales no resultaron significativas, lo que evidencia que ambos grupos se desempeñaron de manera parecida en las actividades de gramática y vocabulario. En la figura 145 se comparan los resultados en las pruebas de competencia lingüística realizadas antes de introducir el programa didáctico.

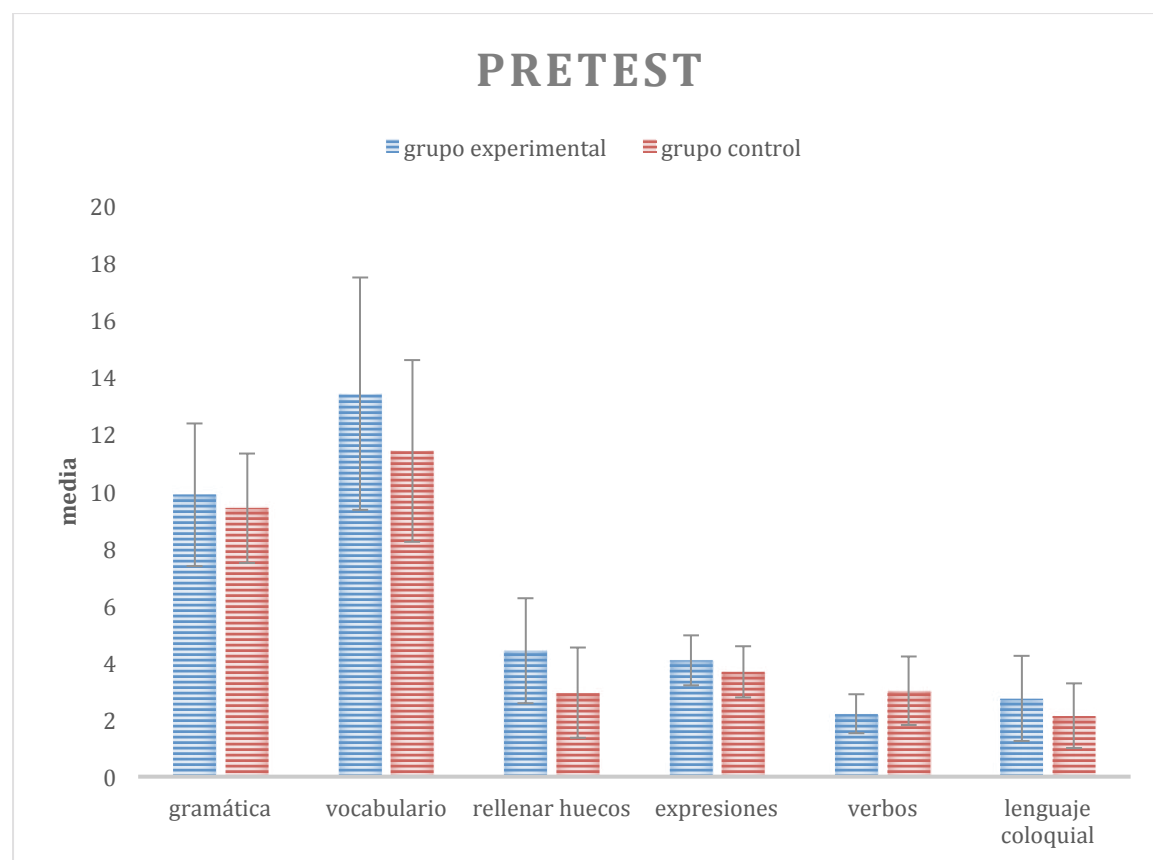


Figura 145. Comparación de resultados del grupo experimental y control respecto de las variables de competencia lingüística en el pretest.

Analizando la tabla 26, para el posttest, las diferencias intergrupales, estadísticamente significativas, se observan en la variable vocabulario y en sus siguientes aspectos: rellenar huecos, verbos, lenguaje coloquial. En estas actividades el grupo experimental obtuvo una media significativamente más alta de las respuestas correctas que el grupo control. En la figura 146 se comparan los resultados (las medias y las desviaciones típicas) en las pruebas de competencia lingüística efectuadas después de la realización del programa didáctico con el grupo experimental.

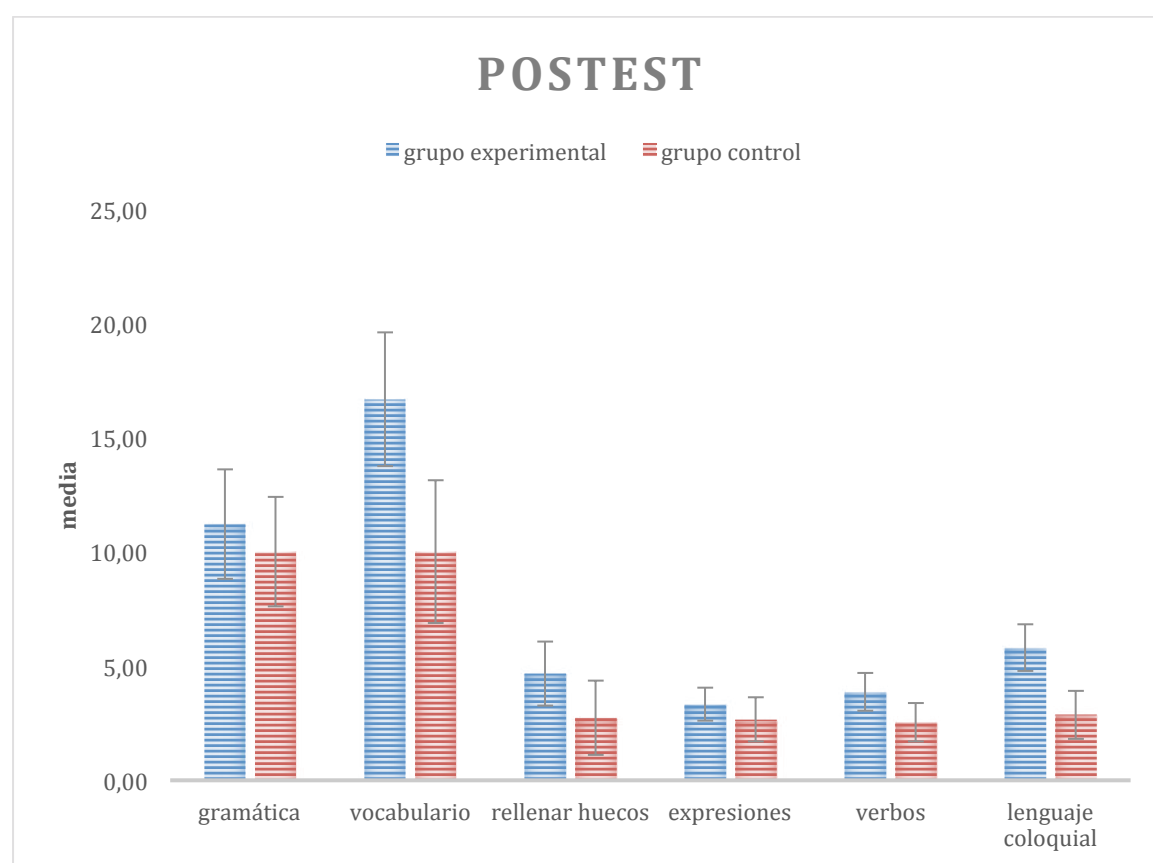


Figura 146. Comparación de resultados del grupo experimental y control respecto de las variables de competencia lingüística en el posttest.

12.5. Análisis de los resultados cuantitativos de la categoría competencia intercultural

Tras analizar los resultados de las variables de la categoría competencia lingüística, pasamos a la exploración de datos de los test de la competencia intercultural. Mediante la prueba de los rangos de signo de Wilcoxon comparamos los resultados del pretest y posttest en el grupo experimental y control (véase la tabla 27).

Tabla 27

Diferencias de los resultados de la categoría competencia intercultural de grupo experimental y control en el pretest y el posttest

		pretest		posttest		Z	p	r
		M	DT	M	DT			
grupo experimental	cultura	9,73	2,94	15,27	1,53	-3,42	0,001	-0,88
grupo control	cultura	10,27	4,18	8,67	2,99	-1,81	0,071	-0,47

Como se puede observar en la tabla, para el grupo control las diferencias entre dos pruebas no resultaron estadísticamente significativas ($Z = -1,81$; $p = 0,071$). No obstante, para el grupo experimental las diferencias en los resultados del pretest y posttest se mostraron estadísticamente significativas ($Z = -3,42$; $p = 0,001$; $r = 0,88$). En el posttest de la competencia sociocultural los sujetos del grupo experimental obtuvieron mejores resultados que en el pretest (véase la figura 147).

Mediante la prueba U de Mann-Whitney efectuamos los análisis para comprobar las diferencias intergrupales en el pretest y posttest (véase la tabla 28).

Tabla 28

Comparación de los resultados de competencia intercultural del grupo experimental y control en el pretest y el posttest

		grupo experimental		grupo control		U	p	η^2
		M	DT	M	DT			
pretest	cultura	9,73	2,94	10,27	4,18	109,5	0,900	0,00
posttest	cultura	15,27	1,53	8,67	2,99	5,0	0,000	0,69

Para la primera prueba, antes de introducir el programa didáctico, las diferencias entre grupos no se mostraron estadísticamente significativas ($U = 109,5$; $p = 0,900$). Los estudiantes de ambos grupos tuvieron el desempeño parecido en el pretest de la competencia sociocultural. En el posttest, efectuado después de la realización del programa con el grupo experimental, las diferencias resultaron estadísticamente significativas ($U = 5,0$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,69$). Las personas del grupo experimental se desempeñaron mejor que las del grupo

control. En la figura 147 se compara las medias y las desviaciones típicas de ambos grupos en el pretest y el posttest.

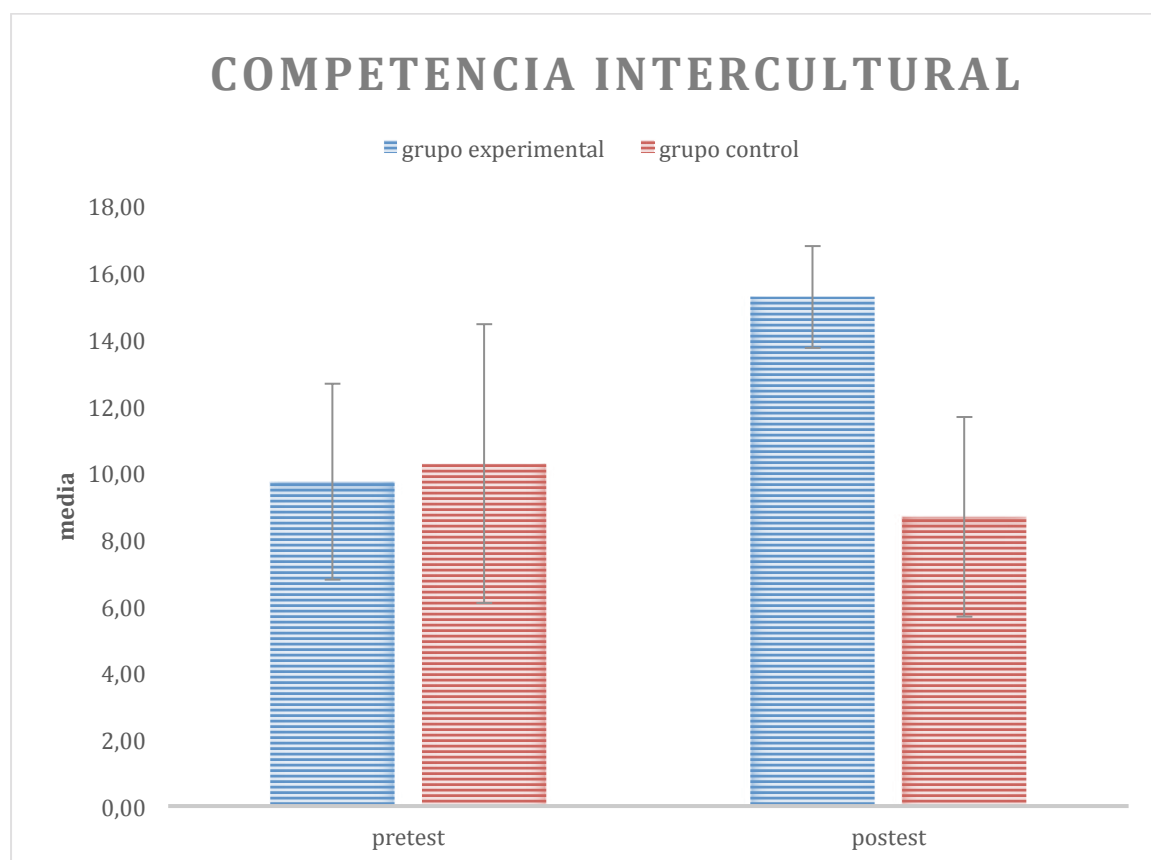


Figura 147. Comparación de resultados del grupo experimental y control respecto de las variables de competencia intercultural en el pretest y el posttest.

12.6. Análisis de los resultados cuantitativos de la categoría motivación

Como el paso siguiente, realizamos los análisis que comprueban las diferencias del nivel de distintos aspectos de la motivación y de las actitudes de los estudiantes del grupo control y experimental en el pretest y posttest. Se tomaron en cuenta las variables como: la motivación instrumental, integradora (sociocultural), intrínseca, la motivación para aprender español y las actitudes de los informantes hacia sí mismos como aprendientes de ELE y hacia la cultura hispana.

12.6.1. Motivación y actitudes – comparación de los resultados obtenidos por el grupo experimental y control en el pretest y posttest

Mediante la prueba de los rangos de signo de Wilcoxon comparamos los niveles de motivación pretest y posttest en el grupo experimental y control. Los resultados pueden observarse en la tabla 29.

Tabla 29

Comparación de los resultados de la categoría motivación de grupo experimental y control en el pretest y el posttest

		pretest		posttest		Z	p	r
		M	DT	M	DT			
grupo experimental	motivación instrumental	16,67	2,44	17,27	1,62	-1,14	0,256	-0,29
	motivación integradora	16,13	2,59	18,20	1,57	-3,21	0,001	-0,83
	motivación intrínseca	17,80	1,70	19,07	1,10	-3,14	0,002	-0,81
	motivación para aprender español	47,87	4,47	51,13	3,96	-2,92	0,004	-0,75
	actitud hacia sí mismo	14,00	2,07	16,27	1,53	-3,33	0,001	-0,86
	actitud hacia cultura	36,47	5,21	40,33	4,10	-3,33	0,001	-0,86
grupo control	motivación instrumental	15,87	2,45	16,20	1,97	-0,49	0,623	-0,13
	motivación integradora	15,80	2,34	15,93	2,28	-0,21	0,837	-0,05
	motivación intrínseca	17,00	2,45	17,60	1,88	-1,19	0,234	-0,31
	motivación para aprender español	47,13	5,69	47,67	5,49	-0,53	0,599	-0,14
	actitud hacia sí mismo	14,40	2,61	14,20	2,01	-0,04	0,968	-0,01
	actitud hacia cultura	35,07	3,69	36,13	3,94	-0,92	0,358	-0,24

Nota. M – media; SD – desviación típica; Z – resultado de la prueba de Wilcoxon; p – nivel de significación; r – tamaño del efecto

En el grupo control no se encontraron las diferencias estadísticamente significativas entre la motivación y la actitud del pretest y posttest. Este resultado significa que la motivación y las actitudes de los estudiantes se mantuvieron en el nivel similar en dos pruebas. La figura 148 presenta la comparación de los resultados de las variables del grupo control.

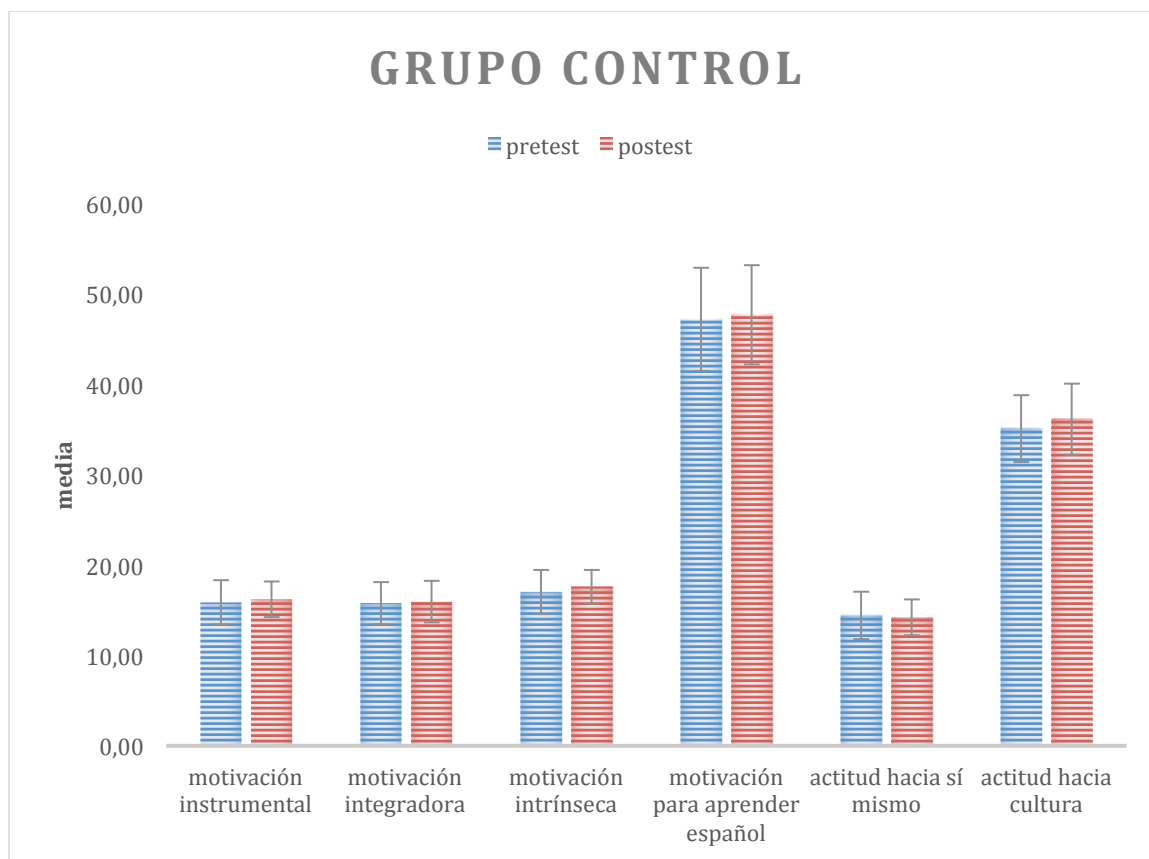


Figura 148. Comparación de los resultados del grupo control en el pretest y el posttest de la variable motivación y actitud.

En cambio, en el grupo experimental, las diferencias estadísticamente significativas se encontraron entre el pretest y posttest en las variables: motivación integradora, intrínseca, motivación para aprender ELE, la actitud hacia sí mismo como aprendiz del español y actitud hacia la cultura hispana. Después de administrar la propuesta didáctica al grupo experimental, los valores de estas variables significativamente aumentaron en comparación con los resultados del pretest. Lo que se traduce en el aumento de motivación y la mejora de las actitudes hacia el aprendizaje y hacia la cultura después de la participación en el programa. Solamente para la motivación instrumental no se encontraron las diferencias significativas entre el pretest y posttest, el nivel de este tipo de motivación se mantuvo en el nivel parecido. La figura 149 presenta los resultados para el grupo experimental.

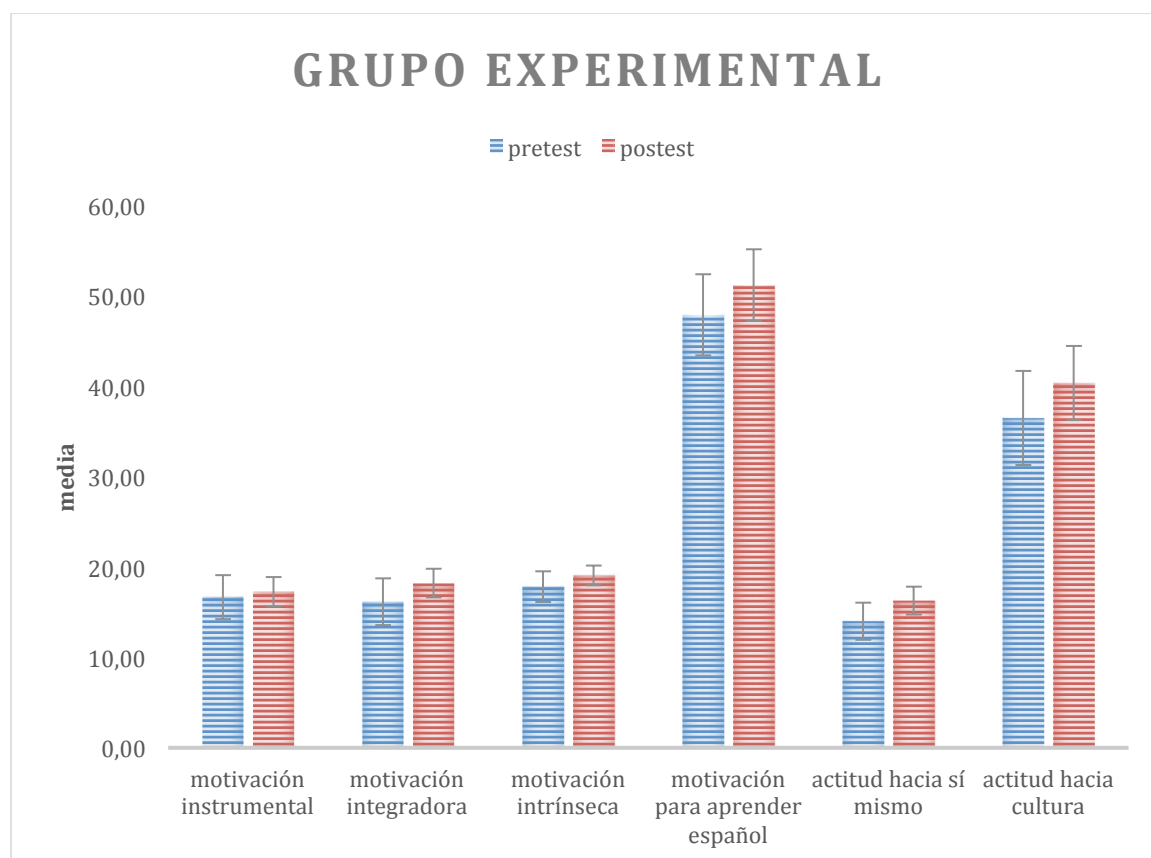


Figura 149. Comparación de los resultados del grupo experimental en el pretest y el posttest de la variable motivación y actitud.

12.6.2. Motivación y actitudes – comparativa intergrupar en el pretest y posttest

Con la prueba U de Mann-Whitney realizamos los análisis intergrupales de la diferencia entre el pretest y posttest de las variables de la categoría motivación. Los datos globales de los análisis se encuentran en la tabla 30.

Tabla 30

Comparación del nivel de motivación y actitudes del grupo experimental y control en el pretest y el posttest

		grupo experimental		grupo control		<i>U</i>	<i>p</i>	η^2
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
pretest	motivación instrumental	16,67	2,44	15,87	2,45	89,00	0,323	0,03
	motivación integradora	16,13	2,59	15,80	2,34	102,00	0,659	0,01
	motivación intrínseca	17,80	1,70	17,00	2,45	88,50	0,309	0,04
	motivación para aprender español	47,87	4,47	47,13	5,69	110,00	0,917	0,00
	actitud hacia sí mismo	14,00	2,07	14,40	2,61	99,00	0,569	0,01
	actitud hacia cultura	36,47	5,21	35,07	3,69	75,50	0,122	0,08

posttest	motivación instrumental	17,27	1,62	16,20	1,97	75,50	0,116	0,08
	motivación integradora	18,20	1,57	15,93	2,28	48,00	0,006	0,26
	motivación intrínseca	19,07	1,10	17,60	1,88	59,50	0,023	0,18
	motivación para aprender español	51,13	3,96	47,67	5,49	72,50	0,096	0,10
	actitud hacia sí mismo	16,27	1,53	14,20	2,01	50,00	0,008	0,24
	actitud hacia cultura	40,33	4,10	36,13	3,94	40,50	0,003	0,31

Nota. M – media; DT – desviación típica; U – resultado de la prueba de Mann-Whitney, p – nivel de significación; η^2 – tamaño del efecto

Como se puede observar en la tabla 30, no existen las diferencias intergrupales significativas en el nivel de motivación y actitudes en el pretest. En contraste, en el posttest, las diferencias intergrupales resultaron estadísticamente significativas en las variables: motivación integradora e intrínseca y actitud hacia sí mismo como aprendiz de ELE y hacia la cultura hispana. En los estudiantes del grupo experimental que asistieron en el programa didáctico los niveles de motivación aumentaron y mejoraron las actitudes hacia sí mismo como aprendiz de español y hacia la cultura hispana. En las figuras 150 y 151 se presentan los resultados intergrupales para el pretest y posttest.

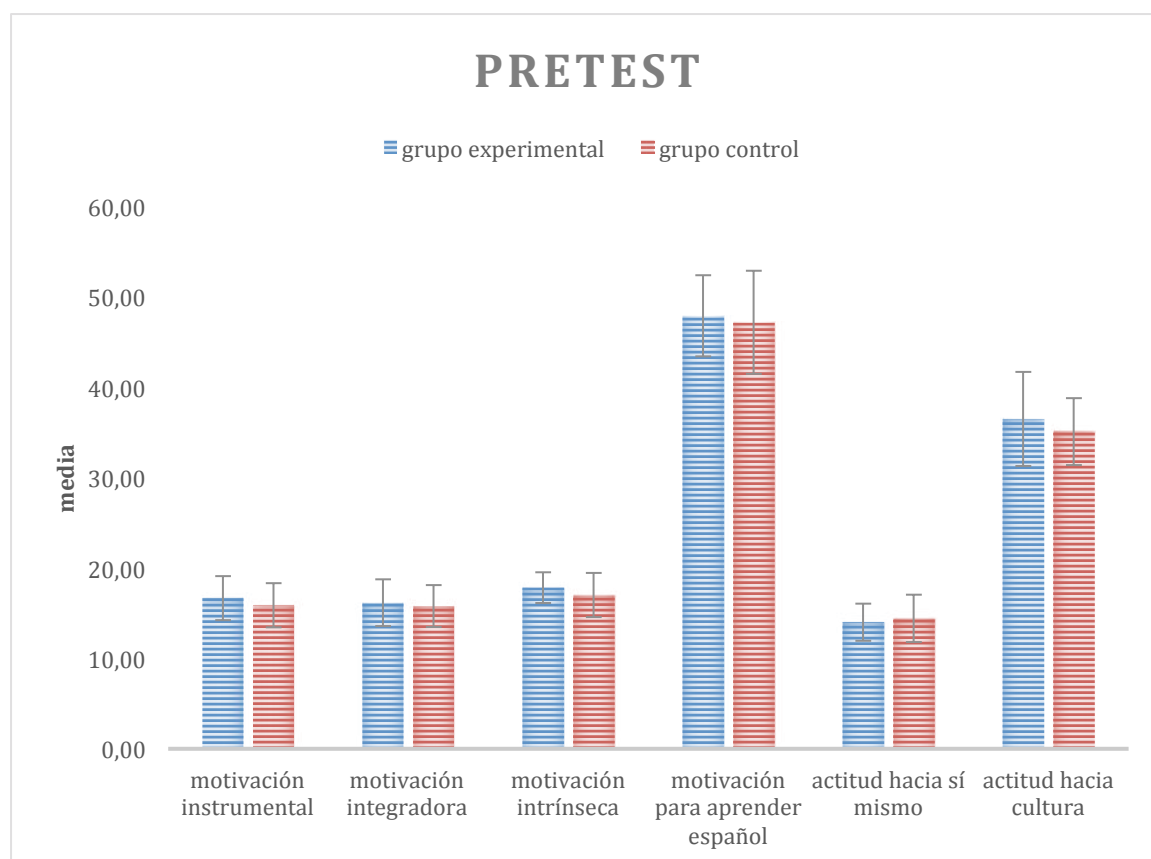


Figura 150. Comparación de resultados del grupo experimental y control respecto de las variables de motivación en el pretest.

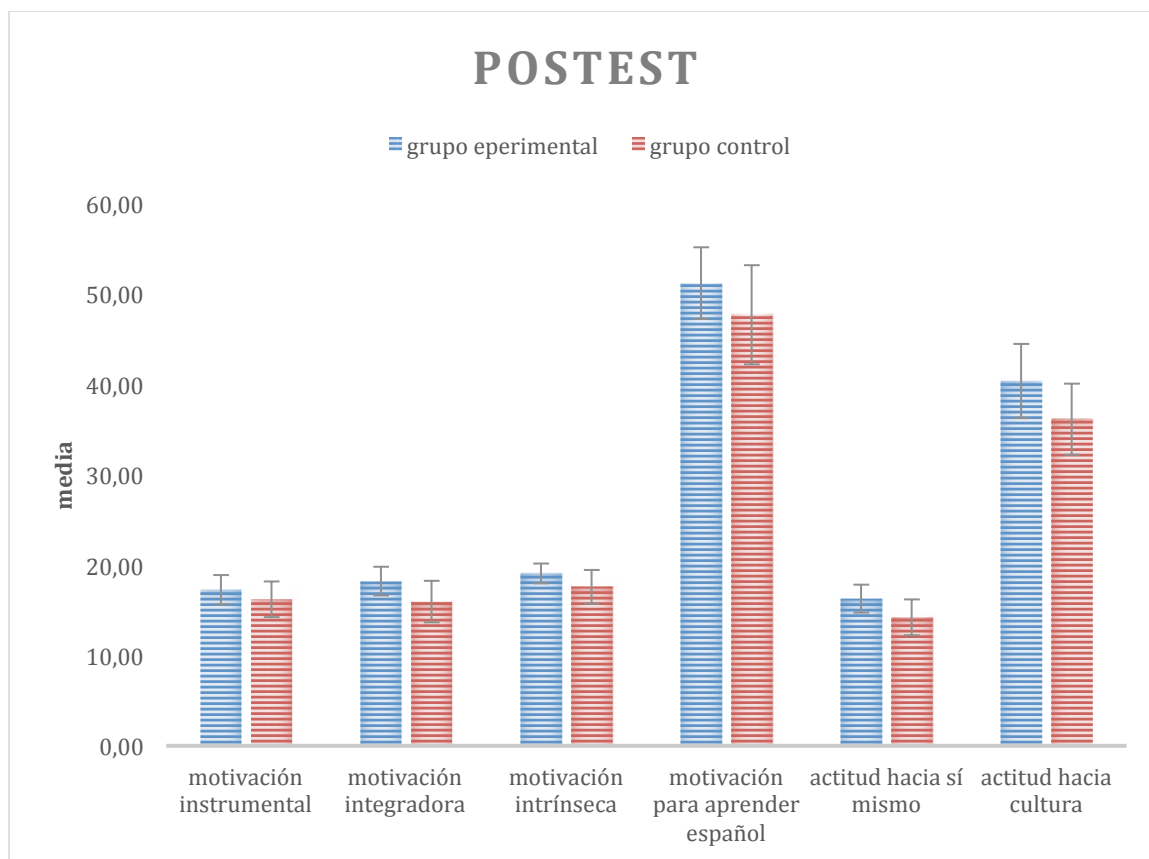


Figura 151. Comparación de resultados del grupo experimental y control respecto de las variables de motivación en el postest.

12.7. Análisis correlativos

Pasamos a comprobar las correlaciones existentes entre distintas variables analizadas. Para este objetivo utilizaremos el coeficiente de correlación de Spearman que permite obtener un coeficiente de asociación entre variables que no se distribuyen de forma normal. El coeficiente de correlación permite medir la fuerza y la dirección de la asociación entre dos variables. Los valores van desde -1 a 1, los valores positivos indican la relación directa y negativos la relación inversa, los valores más altos en ambos casos indican mayor correlación entre variables. Si el coeficiente de correlación se establece entre 0 y 0,2, indica una correlación mínima; entre 0,2 y 0,4 – una correlación baja; entre 0,4 y 0,6 – una correlación moderada, entre 0,6 y 0,8 – una correlación buena; entre 0,8 y 1 – una correlación muy buena.

En primer lugar comprobamos las correlaciones entre la variable interviniente el tiempo de estudios de español y las variables dependientes, en segundo, entre la variable interviniente el desempeño en la prueba semestral y las variables dependientes medidas en el

pretest, en tercero, las correlaciones entre las variables dependientes competencia comunicativa intercultural y motivación, en cuarto, entre el desempeño en el examen final y las variables dependientes del posttest.

12.7.1. Análisis de la correlación entre el tiempo de estudios de español y las variables dependientes

En primer lugar, mediante el coeficiente de correlación de Spearman (*rho*) examinamos las relaciones entre las variables dependientes y la variable interviniente, es decir, los resultados del pretest y posttest de las pruebas de la competencia lingüística e intercultural y el tiempo de estudios de español. Los resultados de los análisis se encuentran en la tabla 31.

Tabla 31

Análisis de la correlación entre el tiempo de estudios de español y los resultados de las pruebas de la competencia lingüística e intercultural en el pretest y posttest

	Tiempo de estudios de español			
	pretest		posttest	
	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>
gramática	0,060	0,753	0,050	0,792
vocabulario	-0,174	0,359	0,100	0,601
rellenar huecos	-0,118	0,536	0,164	0,386
sinónimos	-0,062	0,746	-0,051	0,788
verbos	-0,055	0,772	0,027	0,889
lenguaje coloquial	-0,273	0,144	0,026	0,890
cultura	0,400	0,029	0,163	0,390

Según el análisis, únicamente existe una correlación significativa entre la prueba de la competencia sociocultural de pretest y del tiempo de estudios de español. La relación entre estas variables es 0,400, es decir, existe una relación moderada y positiva entre variables, lo que indica que a medida que se alarga el tiempo de estudios de español, aumenta el desempeño en la prueba de competencia sociocultural. En el posttest, la relación entre estas variables no resultó significativa. Ninguno de los resultados de la competencia lingüística (ni de gramática, ni de vocabulario) correlaciona significativamente con el tiempo de estudios de español en ningún test.

Efectuamos los análisis análogos para comprobar las relaciones entre el tiempo de estudios de español y motivación y actitudes de los estudiantes en ambos test (véase la tabla 32).

Tabla 32

Análisis de la correlación entre el tiempo de estudios de español y la motivación y actitudes en el pretest y posttest

	Tiempo de estudios de español			
	pretest		posttest	
	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>
motivación instrumental	-0,132	0,486	-0,189	0,316
motivación integradora	0,208	0,270	0,030	0,875
motivación intrínseca	-0,031	0,871	-0,256	0,172
motivación para aprender español	0,124	0,512	-0,069	0,716
actitud hacia sí mismo	0,287	0,125	0,396	0,030
actitud hacia cultura	-0,322	0,083	0,077	0,686

La relación significativa se encontró únicamente en el posttest entre el tiempo de estudios de español y la actitud hacia sí mismo. Esta relación entre variables es moderada y positiva, lo que indica que a medida que incrementa el tiempo que se estudia español, la actitud hacia sí mismo como aprendiz de este idioma es más positiva.

12.7.2. Análisis de la correlación entre el desempeño en la prueba semestral y las variables dependientes del pretest

Para examinar las relaciones entre el desempeño en la prueba semestral y las variables dependientes medidas en el pretest utilizamos el coeficiente de correlación de Spearman (*rho*). En primer lugar, analizamos las correlaciones entre el desempeño en la prueba semestral y la competencia lingüística e intercultural (véase la tabla 33) y, en segundo lugar, las correlaciones entre el desempeño en la prueba semestral y la motivación y actitudes (véase la tabla 34).

Tabla 33

Análisis de la correlación entre el desempeño en la prueba semestral y la competencia lingüística e intercultural en el pretest

	Desempeño en prueba semestral	
	pretest	
	<i>rho</i>	<i>p</i>
gramática	0,267	0,153
vocabulario	0,492	0,006
rellenar huecos	0,413	0,023
sinónimos	0,372	0,043
verbos	0,271	0,148
lenguaje coloquial	0,375	0,041
cultura	0,522	0,003

Tabla 34

Análisis de la correlación entre desempeño en la prueba semestral y la motivación y actitudes en el pretest

	Desempeño en prueba semestral	
	pretest	
	<i>rho</i>	<i>p</i>
motivación instrumental	-0,037	0,844
motivación integradora	0,153	0,419
motivación intrínseca	-0,073	0,701
motivación para aprender español	0,208	0,270
actitud hacia sí mismo	0,179	0,345
actitud hacia cultura	-0,123	0,519

No se encontraron las correlaciones estadísticamente significativas para las variables de la categoría motivación en el pretest y la variable interviniente el desempeño en la prueba semestral.

En cambio, existen las correlaciones significativas entre el desempeño en la prueba semestral y la competencia lingüística e intercultural en las variables vocabulario (y sus tres categorías: rellenar huecos, sinónimos, lenguaje coloquial) y la competencia intercultural. Todas las relaciones son positivas y moderadas, lo que indica que al mejorar las calificaciones en la prueba semestral, mejoran también los resultados de la competencia léxica y cultural.

12.7.3. Análisis de la correlación entre motivación y competencia lingüística e intercultural

Mediante el coeficiente de correlación de Spearman (*rho*) examinamos las relaciones entre las variables dependientes, motivación y competencias lingüística e intercultural, primero, para el pretest (véase la tabla 35) y, después, para el postest (véase la tabla 36).

Tabla 35

Correlaciones entre la motivación y competencias lingüística e intercultural en el pretest

	motivación instrumental		motivación integradora		motivación intrínseca		motivación para aprender español		actitud hacia sí mismo		actitud hacia cultura	
	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>
gramática	-0,031	0,873	-0,256	0,173	0,157	0,406	0,016	0,933	0,253	0,177	-0,295	0,113
vocabulario	-0,101	0,595	-0,009	0,963	0,025	0,897	0,107	0,573	0,217	0,250	-0,088	0,644
rellenar huecos	0,099	0,601	-0,013	0,946	0,136	0,473	0,245	0,192	0,235	0,211	-0,025	0,895
sinónimos	-0,143	0,451	0,202	0,284	-0,031	0,870	0,028	0,882	0,241	0,200	-0,106	0,576
verbos	-0,151	0,425	-0,026	0,893	-0,202	0,284	0,01	0,959	-0,273	0,144	-0,346	0,061
lenguaje coloquial	-0,115	0,545	-0,115	0,544	-0,038	0,843	-0,066	0,728	-0,095	0,619	0,086	0,652
cultura	-0,008	0,967	0,498	0,005	0,158	0,406	0,154	0,418	0,261	0,164	0,020	0,915

Para el pretest, la única relación significativa que se puede observar es la existente entre la motivación integradora y la prueba de la competencia intercultural. La relación es positiva y moderada, lo que indica que, si aumenta el resultado de la prueba sociocultural, incrementa también la motivación integradora. Para el resto de las variables las correlaciones no son significativas.

Tabla 36

Correlaciones entre la motivación y competencias lingüística e intercultural en el postest

	motivación instrumental		motivación integradora		motivación intrínseca		motivación para aprender español		actitud hacia sí mismo		actitud hacia cultura	
	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>
gramática	0,088	0,643	0,094	0,622	0,391	0,032	0,135	0,477	0,174	0,359	0,133	0,484
vocabulario	-0,037	0,846	-0,002	0,992	0,050	0,794	-0,061	0,750	0,301	0,105	0,494	0,006
rellenar huecos	-0,123	0,516	-0,088	0,645	-0,018	0,924	-0,070	0,715	0,199	0,292	0,427	0,019
sinónimos	-0,173	0,362	0,019	0,922	-0,056	0,768	-0,122	0,520	-0,073	0,702	0,193	0,306
verbos	-0,032	0,868	0,098	0,607	0,166	0,379	0,120	0,527	0,246	0,189	0,280	0,134

lenguaje	0,003	0,989	-0,005	0,979	<0,00	>0,99							
coloquial					1	9	-0,024	0,901	0,438	0,015	0,438	0,015	
cultura	0,066	0,730	0,105	0,582	0,148	0,435	-0,080	0,676	0,363	0,049	0,521	0,003	

En el postest, las correlaciones entre la motivación y los resultados de las pruebas lingüísticas e intercultural resultaron estadísticamente significativas para la actitud hacia sí mismo que se relaciona de manera positiva y moderada con el lenguaje coloquial y de manera positiva baja con la competencia intercultural y para la actitud hacia la cultura que se relaciona de manera positiva moderada con: la competencia intercultural y la competencia léxica y sus subcategorías rellenar huecos y lenguaje coloquial.

12.7.4. Análisis de la correlación entre el desempeño en el examen final y las variables dependientes del postest

Antes de pasar al análisis correlativo de las relaciones entre el examen final y las variables dependientes, cabe presentar los análisis mediante la prueba U de Mann-Whitney que comparan dos grupos en la prueba examen final (véase la tabla 37).

Tabla 37

Comparación del desempeño en el examen final del grupo experimental y control

	grupo experimental				grupo control				U	p	η^2
	M	DT	Min	Max	M	DT	Min	Max			
Desempeño en examen final	3,5	0,57	2	4	2,93	0,84	2	4	70,00	0,068	0,1

Nota. M – media; DT – desviación típica; U – resultado de la prueba de Mann-Whitney, p – nivel de significación;

Aunque las diferencias entre grupos en el desempeño en la prueba final no resultaron estadísticamente significativas, comparando las medias observamos que la media obtenida por los alumnos del grupo control es de 2,93 y la del grupo experimental de 3,5. También la frecuencia de las calificaciones se distribuyó de forma diferente, así, la nota 4 obtuvieron 6 personas del grupo experimental y 3 del grupo control, con un 3,5 aprobaron 5 estudiantes del grupo experimental y 4 del grupo control, con un 3 – 3 alumnos del grupo experimental y 2 del grupo control y suspendió 1 persona del grupo experimental frente a 6 del grupo control.

Para comprobar si existen las relaciones entre los resultados del postest de las variables dependientes y el desempeño en el examen final realizamos el análisis correlativo mediante el coeficiente de correlación de Spearman (*rho*). En la tabla 38 se presentan los

análisis correlativos de las pruebas de la competencia lingüística e intercultural y el desempeño en el examen final.

Tabla 38

Análisis de la correlación entre el desempeño en el examen final y los resultados de las pruebas de la competencia lingüística e intercultural en el posttest

	Desempeño en el examen final	
	posttest	
	<i>rho</i>	<i>p</i>
gramática	0,508	0,004
vocabulario	0,482	0,007
rellenar huecos	0,353	0,056
sinónimos	0,400	0,028
verbos	0,411	0,024
lenguaje coloquial	0,390	0,033
cultura	0,254	0,175

Según el análisis, las correlaciones significativas existen entre el desempeño en el examen final y los resultados de la competencia lingüística, tanto de gramática como de vocabulario y de sus tres categorías: sinónimos, verbos y lenguaje coloquial. Las relaciones entre estas variables son positivas y moderadas, es decir, mejores resultados de la competencia lingüística corresponden con mejores resultados en la prueba final.

Los análisis análogos realizamos para comprobar si existen las relaciones entre los resultados del posttest de la variable motivación y el desempeño en el examen final. Los resultados se encuentran en la tabla 39.

Tabla 39

Análisis de la correlación entre el desempeño en el examen final y la motivación en el postest

	Desempeño en el examen final	
	postest	
	<i>rho</i>	<i>p</i>
motivación instrumental	-0,139	0,464
motivación integradora	0,144	0,447
motivación intrínseca	-0,002	0,990
motivación para aprender español	-0,074	0,697
actitud hacia sí mismo	0,153	0,419
actitud hacia cultura	0,339	0,067

No existen las correlaciones estadísticamente significativas entre ninguna de las variables de la categoría motivación y el desempeño en el examen final.

12.8. Análisis de los resultados anidados

12.8.1. Resultados del cuestionario de valoración del programa didáctico

En la tabla 40 se presentan los estadísticos descriptivos para las variables del cuestionario de valoración del programa didáctico por el grupo experimental.

Tabla 40

Estadísticos descriptivos para las variables del cuestionario de valoración del programa

	M	Me	Mo	DT	M i n	M a x	Frecuencias		
							3	4	5
Aspectos lingüísticos									
1. Conozco más vocabulario.	4,6	5	5	0,51	4	5	0	6	9
2. Mi nivel de conocimiento del lenguaje coloquial ha mejorado.	4,67	5	5	0,62	3	5	1	3	11
3. Reconozco más estructuras gramaticales y sé utilizarlas correctamente.	3,87	4	4	0,64	3	5	4	9	2
Destrezas. Expresión oral y comprensión auditiva									
4. Hablo con más fluidez.	4,07	4	4	0,59	3	5	2	10	3
5. Conozco las pautas de la entonación en español.	4,2	4	4	0,56	3	5	1	10	4
6. Mi nivel de comprensión auditiva ha mejorado.	4,13	4	4	0,64	3	5	2	9	4
Conocimiento sociocultural									
7. Entiendo mejor la realidad española.	4,4	4	4	0,51	4	5	0	9	6

8. Entiendo mejor las diferencias culturales entre las comunidades autónomas.	4,67	5	5	0,6	3	5	0	5	10
9. Reconozco los monumentos más emblemáticos de algunas comunidades.	3,93	4	4	0,6	3	5	3	10	2
10. Puedo reconocer los diferentes acentos que hay en España.	4,47	5	5	0,52	4	5	2	4	9
Comunicación no verbal									
11. Sé qué significa la mayoría de los gestos en España.	4,47	4	4	0,52	4	5	0	8	7
12. Entiendo las diferencias culturales (entre Polonia y España) en cuanto a los gestos y la distancia entre interlocutores.	4,53	5	5	0,52	4	5	0	7	8
Aspectos emocionales									
13. Durante las clases existía un clima favorable que ha permitido expresar cómodamente mis emociones.	4,8	5	5	0,41	4	5	0	3	12
14. Durante las clases he podido relajarme.	4,67	5	5	0,49	4	5	0	5	10
15. He aprendido más que durante una clase tradicional.	4,4	5	5	0,74	3	5	2	5	8
16. El clima de clase me ha ayudado en desinhibirme.	4,5	5	5	0,64	3	5	1	5	9
17. He perdido el miedo de hablar.	4,4	4	4	0,63	3	5	1	7	7
Motivación y el uso de las TIC									
18. Mi motivación ha crecido durante el desarrollo del taller.	4,53	5	5	0,64	3	5	1	5	9
19. Las actividades propuestas han despertado mi interés.	4,4	4	4	0,63	3	5	1	7	7
20. El uso de las TIC ha aumentado mi motivación e interés.	4,53	5	5	0,64	3	5	1	5	9
Cooperación									
21. Me ha gustado el uso de Facebook como método de comunicación entre participantes.	4,6	5	5	0,63	3	5	1	4	10
22. Mi capacidad de cooperar con mis compañeros ha aumentado.	4,53	5	5	0,52	4	5	0	7	8

Nota. *M* – media; *Me* – mediana; *Mo* – moda; *DT* – desviación típica; *Min.* – valor mínimo; *Max.* – valor máximo.

En las gráficas presentamos la distribución de las respuestas a cada pregunta, las respuestas se repartieron entre las valoraciones de 3 (estoy indeciso) a 5 (estoy totalmente de acuerdo), por tanto, no incluimos las valoraciones de 1 (estoy totalmente en desacuerdo) y de 2 (estoy en desacuerdo). A continuación, se resumen los resultados de la evaluación de la propuesta didáctica por los estudiantes.

En primer lugar, analizamos tres preguntas referidas a los aspectos lingüísticos. Nueve participantes manifestaron su máximo grado de acuerdo con la afirmación: *Conozco más vocabulario*, con un resultado medio de 4,6, en una escala de 1 a 5. Con la afirmación *Mi nivel de conocimiento del lenguaje coloquial ha mejorado*, once de los quince estudiantes

expresaron su máximo grado de acuerdo y uno se mostró indeciso, alcanzando una media de 4,7. La tercera cuestión *Reconozco más estructuras gramaticales y sé utilizarlas correctamente* fue la menos valorada de esta dimensión lingüística, obteniendo un resultado medio de 3,9. La figura 152 presenta la distribución de las respuestas de los estudiantes en las tres afirmaciones analizadas.

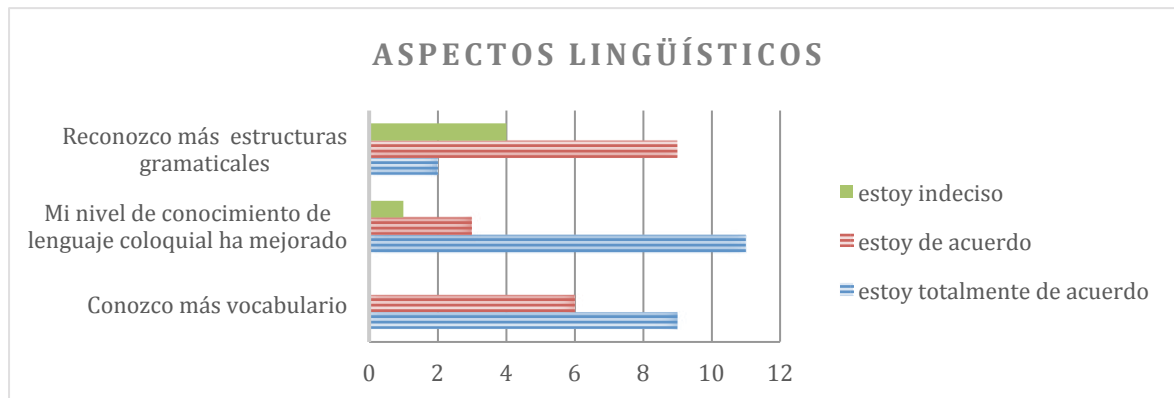


Figura 152. Valoración de la adquisición de los aspectos lingüísticos por el grupo experimental.

En segundo lugar, nos referimos a las preguntas relacionadas con el desarrollo de las destrezas, nos centramos en la expresión oral y comprensión auditiva. La mayoría de los participantes mostró su acuerdo con las afirmaciones presentadas. Sin embargo, no las evaluaron con el máximo grado de acuerdo. Las puntuaciones medias son prácticamente idénticas, el primer enunciado, *Hablo con más fluidez*, obtuvo una nota media de 4,1; el segundo, *Conozco las pautas de la entonación en español*, un resultado de 4,2; y del tercero, *Mi nivel de comprensión auditiva ha mejorado*, un 4,1. La distribución de los grados de acuerdo a cada una se puede observar en la figura 153.



Figura 153. Valoración del desarrollo de las destrezas: expresión oral y comprensión auditiva por el grupo experimental.

En cuanto a la adquisición de los conocimientos socioculturales, los estudiantes valoraron las cuestiones con un alto grado de acuerdo. La mayoría de los participantes expresó el máximo grado de acuerdo con las afirmaciones: *Puedo reconocer los diferentes acentos que hay en España* (con una media de 4,5) y *Entiendo mejor las diferencias culturales entre las comunidades autónomas* (con un 4,7). En otras dos, *Entiendo mejor la realidad española* (con una puntuación media de 4,4) y *Reconozco los monumentos más emblemáticos de algunas comunidades* (con un 3,9), los alumnos en la mayoría mostraron su acuerdo. En la figura 154 se presenta cómo se reparten las evaluaciones de los participantes referentes a la adquisición de los conocimientos socioculturales.

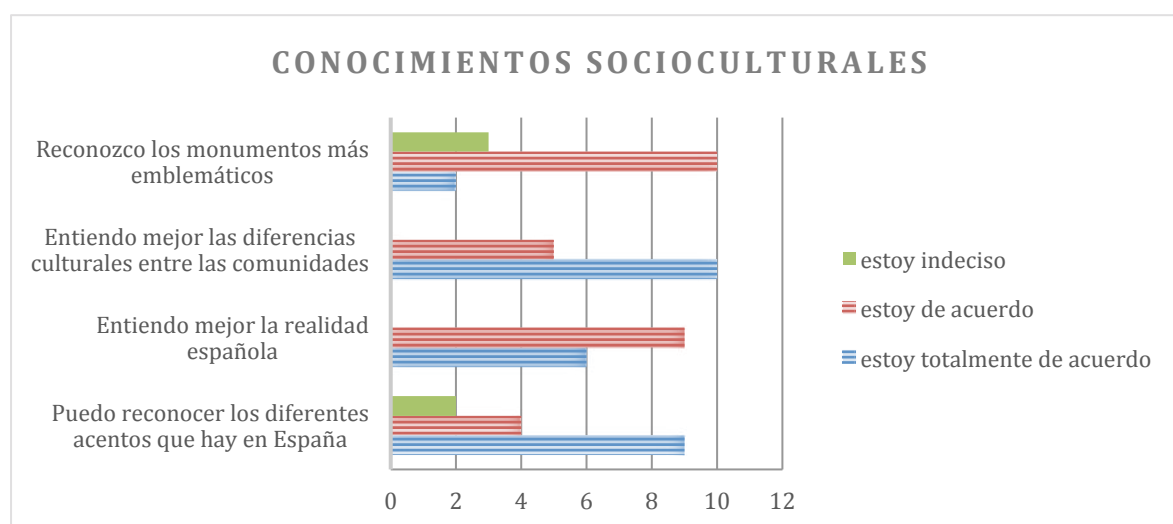


Figura 154. Valoración de la adquisición de los conocimientos socioculturales por el grupo experimental.

El siguiente grupo abarca dos afirmaciones relacionadas con la capacidad de la comunicación no verbal. Las evaluaciones de los estudiantes se distribuyeron entre dos opciones que indican el alto grado de acuerdo con los enunciados: *Sé qué significa la mayoría de los gestos en España* y *Entiendo las diferencias culturales (entre Polonia y España) en cuanto a los gestos y la distancia entre interlocutores*. El segundo obtuvo una nota media ligeramente más alta, de un 4,6, mientras que el primero, un 4,4. La figura 155 representa la distribución de las opciones indicadas por los alumnos.

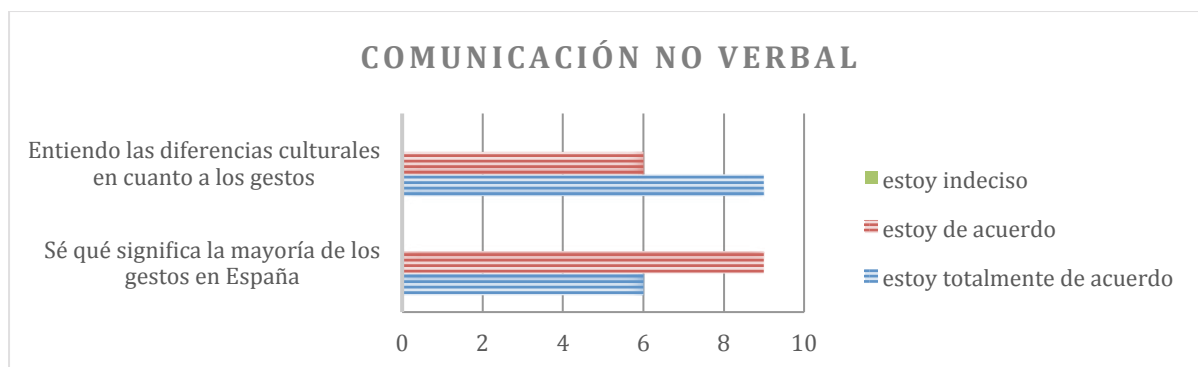


Figura 155. Valoración de la adquisición de la capacidad de comunicación no verbal por el grupo experimental.

Las afirmaciones agrupadas dentro de la dimensión ‘aspectos emocionales’ también recibieron un alto grado de acuerdo por parte de los estudiantes. Con la que más estuvieron de acuerdo fue: *Durante las clases existía un clima favorable que ha permitido expresar cómodamente mis emociones*, que alcanzó una nota media de 4,8, convirtiéndose en una afirmación mejor valorada del cuestionario. Otra, con muy alto grado de acuerdo y un resultado medio de 4,7, es *Durante las clases he podido relajarme*. Las tres afirmaciones siguientes: *Gracias a un clima favorable he aprendido más que durante una clase tradicional*; *El clima de clase me ha ayudado en desinhibirme*; *He perdido el miedo de hablar*, obtuvieron las notas medias similares, es decir, un 4,4; un 4,5; y un 4,4 respectivamente. La distribución de las evaluaciones se puede observar en la figura 156.

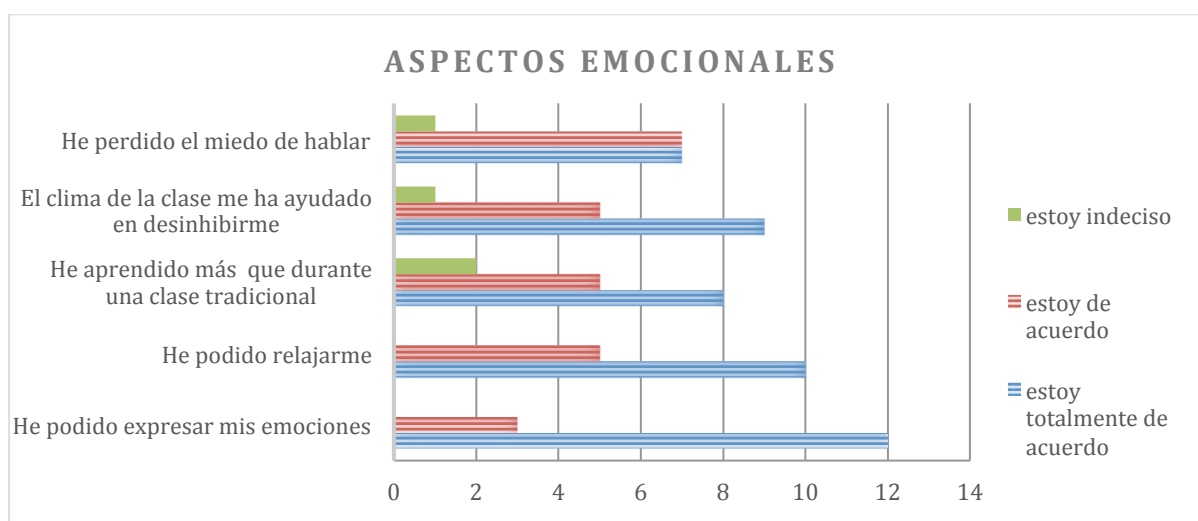


Figura 156. Valoración del clima para expresar y reconocer las emociones por el grupo experimental.

En cuanto a la dimensión motivacional, los participantes evaluaron de forma unánime los tres enunciados con un alto grado de acuerdo: *Mi motivación ha crecido durante el desarrollo del taller* y *El uso de las TIC ha aumentado mi motivación e interés* alcanzaron una media de 4,5, mientras que *Las actividades propuestas han despertado mi interés* fue valorado con un 4,4. La figura 157 representa la distribución de las opciones indicadas por los alumnos.



Figura 157. Valoración del desarrollo de la motivación por el grupo experimental.

Por último, las dos afirmaciones relacionadas con el aumento de la capacidad de cooperación también recibieron un alto grado de acuerdo, las dos: *Me ha gustado el uso de Facebook como método de comunicación entre participantes* y *Mi capacidad de cooperar con mis compañeros ha aumentado*, consiguieron un resultado medio de 4,6 y 4,5 respectivamente. En la figura 158 se muestra la distribución de las evaluaciones de los participantes en cuanto al desarrollo de la capacidad de cooperar.

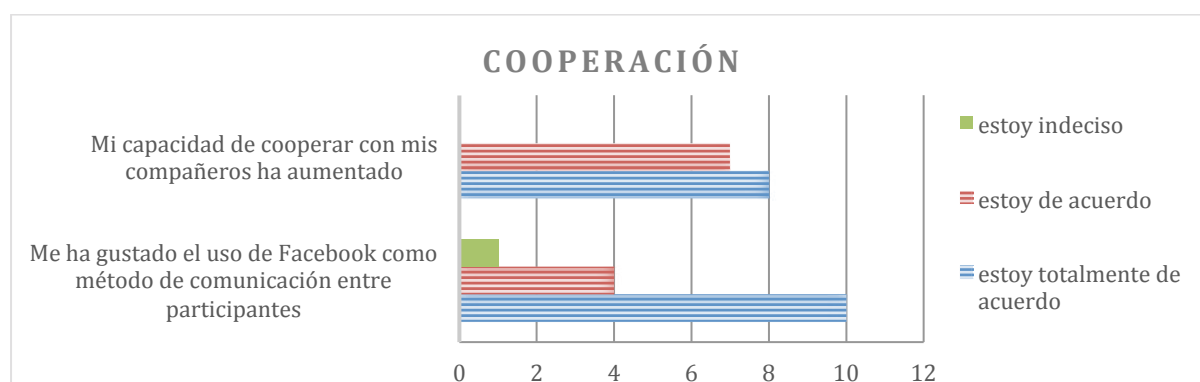


Figura 158. Valoración del aumento de la capacidad de cooperar por el grupo experimental.

12.8.2. Análisis de las preguntas abiertas

Al terminar el programa de intervención se proporcionó a los estudiantes cuatro preguntas abiertas cuyo propósito era conocer su opinión y permitir que se expresen libremente sobre distintos aspectos del programa en el que habían participado.

A la primera pregunta: ¿Te ha gustado la experiencia del taller? todos respondieron afirmativamente. Entre las respuestas predominaron: “sí, muchísimo”, “mucho”, “me ha encantado”, “fue muy interesante”. Algunos estudiantes argumentaron su respuesta, entre los comentarios⁶¹ encontramos:

- Sí, me ha gustado mucho, porque he tenido una ocasión para aprender las cosas nuevas.
- Sí, me he gustado esta experiencia porque podía conocer algunos aspectos culturales de España. No tengo el oportunidad para hacerlo durante las clases.
- Me ha gustado mucho. Quería participar en este tipo de taller en el futuro.
- Sí porque la experiencia ha sido diferente y he podido aprender mas vocabulario, también el lenguaje coloquial y ahora no tengo tan miedo que antes cuando quiero decir algo.
- Myśle że warsztaty były bardzo przydatne i wzbudziły we mnie jeszcze większe zainteresowanie Hiszpanią⁶².

La segunda pregunta se refiere a las actividades propuestas durante el programa: ¿Cuáles han sido las actividades que han despertado tu interés? ¿Cuáles te han gustado más, con cuáles has disfrutado más? ¿Cuáles te han hecho aprender más? El grupo enumeró prácticamente cada tipo de actividad que habíamos propuesto. Los estudiantes en sus contestaciones aludían, más frecuentemente, a los aspectos relacionados con: actuaciones, improvisaciones y dramatizaciones (mencionado por diez personas), preparación de la puesta en escena y escenificación (mencionado por cinco personas). Muchos alumnos apuntaron como interesante y motivador el trabajo con los aspectos socioculturales, como: las diferencias entre comunidades, informaciones y curiosidades regionales, gestos o lenguaje coloquial (mencionado en seis comentarios). Otras respuestas se referían al trabajo en grupos (indicado por cuatro estudiantes), el trabajo en base de los distintos vídeos, fragmentos de

⁶¹ Todos los comentarios se presentan en la versión original, sin corregir los errores, tal como los estudiantes los escribieron.

⁶² Creo que el taller fue muy útil y gracias a esta experiencia mi interés por España aumentó todavía más (traducción nuestra).

películas, las pinturas (mencionado tres veces). A continuación, presentamos algunas opiniones:

- Creo que todas las actividades fueron una buena experiencia, me ha gustado más la última presentación, es decir, cuando presentamos nuestras mini obras y con eso disfruté muchísimo.
- He aprendido más cuando hemos trabajado con el guion de la película, gracias a esto conozco algunas expresiones en vasco y cultura de esta región. Me ha gustado entrar en los papeles de los protagonistas de la película.
- Las actividades que tratan cultura española, diferencia entre vascos y andaluces, también sobre unas palabrotas y expresiones que españoles usan.
- Me he gustado conocer las cosas regionales de España (comida, cultura, tradiciones, la lengua, monumentos, gestos) que no conocíamos durante las clases normales. También me he gustado preparar las escenas.
- Me ha gustado y disfrutado mucho los actividades de calentamiento. He aprendido muchas cosas por ejemplo con películas en youtube, cuando mirabamos la película sobre los gestos españoles.
- Me ha gustado cuando leíamos las frases cada uno en diferente estado de ánimo y cuando teníamos que improvisar porque teníamos que pensar.
- Me ha gustado más las actividades con nuestro cuerpo, las escenas con las pinturas y con los fragmentos de la película, pienso que aprendimos más cuando hicíamos los papeles.

La tercera pregunta, ¿Qué te resultó más interesante? ¿Qué cosas te han gustado más y qué cosas te han gustado menos del taller?, está relacionada con la anterior; sin embargo, no trata de las tareas concretas sino de la evaluación global del programa. Los aspectos positivos que los estudiantes más apreciaron de la propuesta se refieren al clima durante las clases que propiciaba la expresión libre de las emociones; a las situaciones que requerían la improvisación y permitían despertar la creatividad; a la posibilidad de preparar y presentar las escenas, en fin, trabajar con lo relacionado con el teatro; a las actividades que se relacionaban con la cultura, con los gestos, emociones, lenguaje coloquial. Entre los aspectos negativos algunas personas mencionaron que a veces el vocabulario resultaba un poco difícil; que no entendían algunas palabras, sobre todo del lenguaje coloquial; que no había tiempo suficiente para preparar las escenificaciones. A continuación, proporcionamos algunos de los comentarios hechos por los estudiantes:

- Me he gustado más el taller con los gestos de España. Me he gustado menos el primer taller con las palabrotas, porque no había entendido todas las palabras.
- Najbardziej podobały mi się momenty, w których mogliśmy wykazać się swoją pomysłowością i poimprowizować, negatywów brak⁶³.
- Me he gustado preparar y luego presentar las escenas, donde podíamos desarrollar nuestras aficiones (pero teníamos poco tiempo para practicarlas, pienso que se necesita 2-3 clases para practicar y consultar con la Profesora). Me resultaron mas interesantes los actividades conectados con teatro.
- Como he escrito, casi todo resultó interesante. A veces, el vocabulario fue un poco difícil, pero nos todo explicaba a nosotros la profesora.
- Me he gustado más las cosas culturales, los monumentos de diferentes partes de España y por supuesto las escenas con el lenguaje informal, los gustos, emociones y las escenas finales que eran muy divertidos y creativos.
- Atmosfera była bardzo przyjemna, nikt z nikogo nie szydził więc każdy miał swobode wypowiedzenia nawet jeśli nie było to poprawne gramatycznie, można było odezwać się bez stresu⁶⁴.
- Para mi, lo que me resulto mas interesante fue conocer mejor la realidad española, especialmente los gestos y el vocabulario coloquial. Me ha gustado mas el ambiente durante del taller y tambien todo que hemos hecho :). Me ha gustado menos que no vamos continuar este taller :(.
- Todo fue muy bien preparado, me gustó todo del taller, trabajo en grupos, la gente, la atmósfera, cosas nuevas, que pude abrimme y usar español más, todo fue muy divertido para mí.

En cuanto a la última pregunta: ¿Te gustaría repetir la experiencia? ¿Qué cambiarías?, los estudiantes de forma unánime respondieron que sí, les gustaría repetir o continuar con las clases parecidas. Lo que se refiere a los aspectos que se podrían cambiar, enumeraron, entre otros: alargar el tiempo de las clases, hacer menos cosas durante una clase, añadir más actividades relacionadas con la cultura, tener más tiempo para preparar la puesta en escena y poder presentarla ante el público, conocer mejor las técnicas teatrales propiamente dichas. Abajo recogemos algunos puntos de vista:

⁶³ Me han gustado más los momentos cuando podíamos mostrar nuestra creatividad e improvisar, no encuentro cosas negativas (traducción nuestra).

⁶⁴ El ambiente era agradable, nadie se burlaba de ti, por tanto, incluso cuando cometías un error, no te estresabas y no tenías miedo de hablar (traducción nuestra).

- Me gustaría repetir la experiencia mucho, porque es una forma de aprender lenguaje muy eficiente. Cambiaría la longitud de las clases, porque a veces no teníamos el tiempo suficiente para hacer todo.
- Sí, creo que sí y me parece que pueda ser mas actividades conectados con cultura, la vida los españoles, acentos de diferentes regiones, la lengua que usan diario, etc.
- Sí, me gustaría repetir esta experiencia, pero hacía menos durante un taller.
- Tak, bardzo chętnie wziąłabym udział w podobnym projekcie, miło by było gdyby spotkań było więcej i gdybyśmy mieli więcej czasu na przygotowanie dłuższego przedstawienia, które moglibyśmy zaprezentować publiczności. Fajnie byłoby też poznać aktorstwo od bardziej technicznej strony, np. popracować nad dykcją⁶⁵.
- Sí, mas tiempo para practicar las escenas.
- Me gustaría mucho pero no se que cambiaria porque casi todas las cosas me gustaba mucho.
- Voy a extrañar el taller :(buen equipo, buena experiencia, la oportunidad de conocer nuevas personas:) en general: todo genial pero un poco corto y quiero otra vez!

12.8.3. Análisis de datos obtenidos de la observación participante

A continuación presentamos los datos obtenidos desde la perspectiva del profesor, observador, provenientes de la observación participante, recogidos en cuatro unidades de observación: creatividad, comportamiento cooperativo, motivación para participar en las actividades, ambiente del trabajo. Durante las diez sesiones (de segunda a décimo primera) registramos la frecuencia con la que se repitieron algunas conductas de los alumnos y elaboramos las notas de campo en las que apuntamos las reflexiones y comentarios sobre los comportamientos, las emociones y experiencias vividas por los alumnos según las unidades de observación. Cada categoría la analizamos por separado. En primer lugar, presentamos en las gráficas de barras la frecuencia con la que se registraron las unidades de observación en cada clase y, en segundo lugar, describimos nuestras reflexiones y comentarios acerca de las categorías observadas.

⁶⁵ Sí, me encantaría participar en un proyecto parecido, sin embargo, añadiría más clases y me gustaría tener más tiempo para preparar una escena final más larga que se pudiera presentar ante público. Me gustaría también, conocer el teatro desde un lado más técnico, p.ej. trabajar con la dicción (traducción nuestra).

Como se puede observar en la figura 159, desde el principio se anotaron algunos comportamientos creativos, en la primera sesión observada (sesión 2) estos comportamientos (6 casos) se relacionaron en su mayoría con las actividades de calentamiento y expresaron a través de la energía personal, la curiosidad, la apertura a la experiencia y el humor.

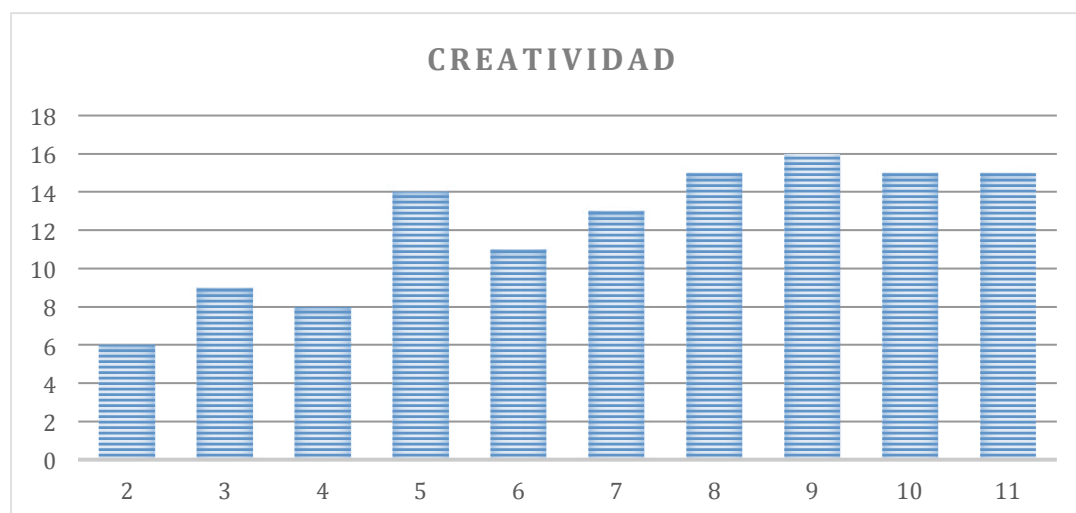


Figura 159. Gráfica de barras de frecuencia del comportamiento creativo observado durante el programa de intervención.

Todos los participantes del grupo mostraron el interés por las tareas. Sin embargo, el comportamiento creativo, como la originalidad de las respuestas tanto verbales como no verbales o espontaneidad, se observó solamente en 4 de los 15 alumnos del grupo. Durante las dos siguientes sesiones (sesión 3 y 4, unidad 3), los estudiantes presentaron alta capacidad de concentración, lo que se reflejó en las soluciones originales de los problemas planteados. Aunque el número de casos de las conductas creativas no aumentó significativamente, se observaron más personas que aportaron las respuestas novedosas (6 alumnos). En la quinta sesión, durante la que trabajamos el lenguaje no verbal, aumentó tanto el número de casos (14), como de los alumnos (9) que mostraron: la originalidad de las respuestas, la energía, el anticonvencionalismo y la apertura a la experiencia. A partir de la sexta sesión, hasta la novena, crece paulatinamente el número de casos apuntados de los comportamientos creativos (de 11 a 16). Desde la octava sesión hasta el final del programa de intervención se mantuvo el número parecido de los comportamientos registrados y, al mismo tiempo, estas conductas creativas manifestaron, como promedio, 10 alumnos en cada clase. Entre las actitudes que caracterizaron a los alumnos durante las últimas sesiones, encontramos:

curiosidad, la originalidad de las ideas, las soluciones novedosas a los problemas planteados o las producciones humorísticas.

Los datos relacionados con el comportamiento cooperativo observado durante el desarrollo del programa se encuentran en la figura 160.

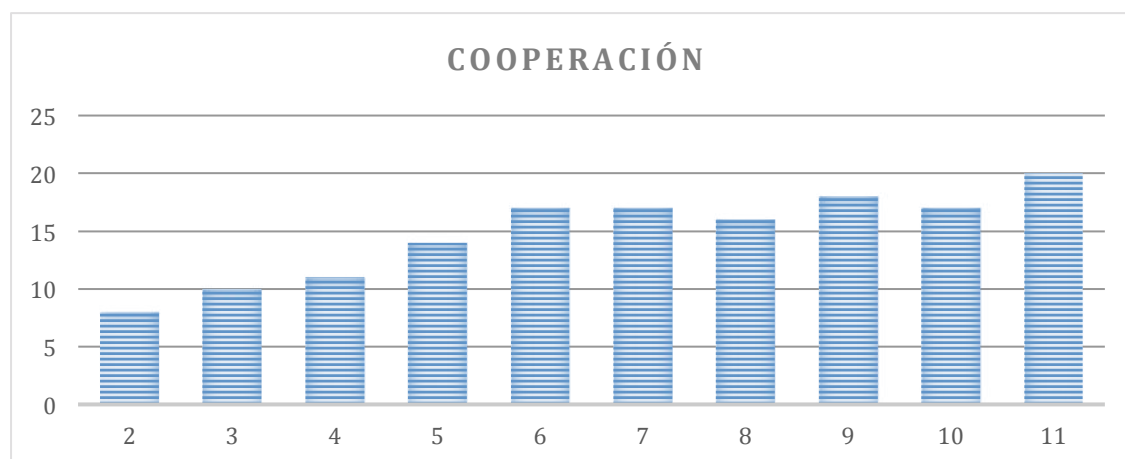


Figura 160. Gráfica de barras de frecuencia del comportamiento cooperativo observado durante el programa de intervención.

Durante las tres primeras sesiones (sesión de 2 a 4) se contabilizaron pocos casos de la conducta cooperativa (8, 10, 11 – respectivamente). Los alumnos solo interaccionaban y formaban parejas o grupos pequeños con los compañeros que conocían de sus grupos de estudio. Al principio, se notaba la vergüenza ante los compañeros que no conocían, se mantenían distantes, no miraban a sus ojos, ni se colocaban al lado de ellos si la actividad no lo requería. No obstante, desde el principio hasta la sexta sesión se observó la tendencia creciente de los comportamientos cooperativos y, después de la sexta hasta la última clase, el número de casos registrados de conducta cooperativa se mantuvo en el mismo nivel (entre 16 y 18 casos) y creció en la última sesión hasta 20 casos. A partir de la cuarta clase los alumnos, tras conocerse mejor, empezaron a establecer las relaciones con los compañeros que no conocían. Percibimos el aumento del intercambio de las miradas, los gestos y las sonrisas entre los participantes; asimismo, las distancias entre los alumnos disminuyeron mientras interactuaban, buscaban las interacciones, los problemas planteados en las tareas intentaban solucionar en grupo, aceptando los puntos de vista diferentes.

En cuanto a la motivación para participar en las actividades, al principio los alumnos manifestaron la emoción, las ganas de participar en el taller y las reacciones positivas ante algunas tareas. Sin embargo, no se observaron muchos casos de la toma de iniciativa. Entre la

segunda y cuarta sesión se contabilizaron entre 10 y 11 casos de algún tipo de actitud que indicaba la motivación de los alumnos hacia el programa didáctico, como se puede observar en la figura 161.



Figura 161. Gráfica de barras de frecuencia de la motivación para participar en las actividades observada durante el programa de intervención.

A partir de la cuarta sesión, aparte de las ganas de participar en el taller y en las reacciones positivas, percibimos el aumento de los comportamientos que expresaban las ganas de participar de forma activa en las tareas, las reacciones positivas expresadas verbalmente y los comentarios espontáneos, en su gran mayoría positivos, sobre las tareas. En algunos casos los alumnos manifestaron a través de los comentarios que las tareas les parecían desafiantes y exigentes. También con el desarrollo del programa aumentó el número de veces que mostraron la iniciativa personal. A partir de la sexta sesión hasta la última, la motivación inferida de las actitudes o comportamientos de los alumnos se mantuvo en el mismo nivel, entre 16 y 18 casos apuntados por clase.

El ambiente del trabajo lo valoramos mediante una escala de 1 (ambiente tenso, formal, autoritario, distante, etc.) a 10 (clima relajado, amistoso e informal) que se puede observar en la figura 162.

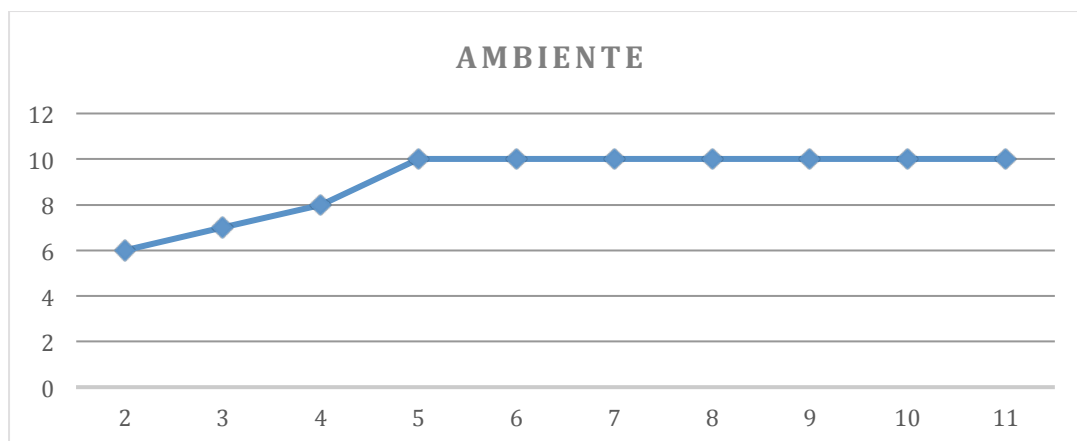


Figura 162. Gráfica de líneas de escala del ambiente del trabajo observado durante el programa de intervención.

Durante la primera sesión observada (sesión 2) la mayoría de los alumnos estaba tímida, no mostraba seguridad para tomar la palabra y hablar de forma espontánea, se relacionaba más con los compañeros que conocía y no buscaba las interacciones con los demás. En las dos siguientes sesiones el clima iba mejorando, se formaban las relaciones entre los estudiantes que antes no se conocían. Los alumnos empezaron a expresar sus emociones de forma espontánea. A partir de la quinta sesión hasta el final del taller, estimamos el ambiente del trabajo como relajado, amistoso e informal. Se mantenía un clima de respeto y aceptación del otro, los alumnos expresaban sus opiniones y emociones de manera espontánea, mostraban el sentido de humor y una actitud positiva, se reían frecuentemente.

13. Interpretación de los resultados del diseño cuantitativo

13.1. Interpretación de los resultados de los análisis de frecuencia

Vamos a interpretar los resultados obtenidos del análisis de frecuencia de los datos de la competencia lingüística e intercultural. La interpretación nos permitirá observar si existen diferencias entre los grupos y entre los dos momentos de recogida de datos en cuanto a los contenidos. Estudiaremos si los alumnos de ambos grupos encontraron dificultades con los mismos ítem, cuáles preguntas les resultaron más difíciles y a cuáles respondieron de manera correcta. Vamos a analizar, al mismo tiempo, las respuestas de ambos grupos en el pretest y postest y comparar los resultados con los datos obtenidos de los análisis intergrupales e intragrupal.

13.1.1. Interpretación de los resultados de la competencia gramatical

Las pruebas de la competencia gramatical se componen de 20 preguntas agrupadas en siete bloques, que corresponden al uso de: verbos (presente de indicativo, imperativo, estar + adjetivo); ser y estar; preposiciones; determinantes (posesivos, indefinidos, cuantificadores) y adverbios; tiempos pasados; subjuntivo; futuro.

Las tres primeras preguntas se enmarcan en la categoría verbos (el uso de presente, imperativo, estar + adjetivo). No se observaron las diferencias significativas en las respuestas. No se encontraron dificultades con el uso del presente de indicativo (ítem 1), la mayoría de los alumnos de ambos grupos en ambos test indicó la respuesta correcta. No observamos la mejora en cuanto al uso del imperativo (ítem 2), en el pretest, 6 personas de cada grupo indicaron la respuesta correcta, asimismo, no se observaron grandes diferencias en el postest; 8 alumnos del grupo experimental y 5 del control acertaron la respuesta. A menudo, los alumnos escogían las formas del presente de indicativo en vez del imperativo. Existe un aumento ligero en los aciertos, en el postest, en la elección correcta de adjetivos después del verbo estar (ítem 3). En el pretest, casi todos escogieron la forma incorrecta ‘está seguro’ en vez de ‘está demostrado’ (2 alumnos en cada grupo), en cambio, en el postest, el número de aciertos subió (9 personas en el grupo control y 7 en el experimental).

Las preguntas 4 y 5 se refieren al uso de ser y estar. En la pregunta 4 en el pretest, la mayoría de los alumnos de ambos grupos incorrectamente escogió el verbo ‘estar’ en vez de ‘ser’. En el postest, el grupo experimental mejoró, 8 personas señalaron la opción correcta ‘estamos’, frente a 4 del grupo control, los que, en su mayoría, indicaron la forma incorrecta del verbo ‘estar’ (‘está’ en vez de ‘estamos’). Aunque en la pregunta 5 la dificultad es mayor,

ya que, aparte de elegir el verbo adecuado hay que escoger el tiempo correcto, tanto en el pretest como en el postest no se detectó ningún problema, los alumnos de ambos grupos, en su gran mayoría, señalaron las respuestas correctas.

El siguiente bloque consta de tres preguntas sobre las preposiciones. La pregunta 6 trata de escoger la forma correcta entre: ‘porqué’, ‘por qué’, ‘porque’, ‘por que’. En el pretest, la mayoría de los alumnos de ambos grupos señaló incorrectamente ‘porque’ en vez de ‘porqué’. En el postest, 7 alumnos del grupo experimental escogieron la alternativa correcta y los alumnos del grupo control repartieron sus respuestas entre tres opciones. En la pregunta 7 se requiere rellenar los huecos con las preposiciones ‘de’, ‘en’, ‘a’, ‘con’. En el pretest, los alumnos indicaron la respuesta correcta, y en el postest ya no respondieron de una forma tan unánime. Más alumnos del grupo control señaló la opción correcta, 7 frente a 5 del grupo experimental, y las respuestas del grupo experimental se repartieron entre 4 alternativas disponibles. La pregunta 8 requiere la elección entre ‘por’ y ‘para’. En el pretest, los alumnos del grupo control respondían ligeramente mejor que los del grupo experimental, sin embargo, la distribución de las respuestas entre dos opciones disponibles sugiere que todavía no conocen las reglas del uso de las preposiciones. Los resultados del postest mejoraron en ambos grupos, casi todos los alumnos respondieron correctamente.

Los ítems de 9 a 12 se refieren a los determinantes y adverbios. En cuanto al determinante posesivo (ítem 9), los alumnos casi no se equivocaron en el pretest; sin embargo, se nota el descenso en los aciertos en el postest, solamente 6 alumnos del grupo experimental y 3 del control señalaron la respuesta correcta. En la pregunta sobre los determinantes indefinidos (ítem 10), en el pretest se observa que los alumnos del grupo control se equivocaron de manera significativa y, en su mayoría, escogieron la respuesta incorrecta. En contraste, el grupo experimental (10 alumnos) escogió la opción correcta. En el postest, el grupo experimental empeoró, ya que solamente 6 alumnos acertaron y, más a menudo, escogieron otra respuesta, al igual que los alumnos del grupo control (‘ninguna policía’ en vez de la opción correcta ‘ningún policía’). En el pretest, 7 alumnos del grupo experimental escogieron el adecuado determinante cuantificador (ítem 11) frente a 4 del grupo control, las respuestas se repartieron entre las opciones disponibles. Se observó el incremento de los aciertos en el postest, los alumnos de ambos grupos en su mayoría señalaron la respuesta correcta. No se encontró la dificultad con la pregunta sobre adverbios (ítem 12), tanto en el pretest como en el postest, los alumnos de ambos grupos señalaron la respuesta correcta.

El bloque con los ítems de tiempos pasados incluye tres preguntas. En la pregunta donde hacía falta concordar los tiempos: el pretérito perfecto e imperfecto (ítem 13), en el pretest, la mayoría de los alumnos del grupo experimental indicó la respuesta correcta. En el postest, los alumnos de ambos grupos acertaron con la respuesta. Lo que se traduce que el grupo control mejoró su desempeño en esta pregunta. En el pretest, los alumnos de ambos grupos, en su mayoría, escogieron la correcta combinación de tiempos: indefinido y pretérito perfecto (ítem 14). En el postest, se observa la mejora en el grupo control (de 10 alumnos en el pretest a 13 en el postest) y el empeoramiento en el grupo experimental (de 11 alumnos en el pretest a 8 en el postest) de las respuestas correctas. La mayoría de los alumnos del grupo experimental escogió correctamente los tiempos: indicativo y pluscuamperfecto (ítem 15). En esta pregunta la diferencia entre ambos grupos es estadísticamente significativa (13 alumnos del grupo experimental frente a 8 del grupo control). En el postest los alumnos del grupo experimental ligeramente empeoraron y los del grupo control mejoraron su desempeño, lo que permitió igualar los aciertos de ambos grupos (10 personas de cada grupo).

Tres preguntas siguientes se relacionan con el uso del subjuntivo o infinitivo. En el pretest, después de ‘para que’ (ítem 16) los alumnos de ambos grupos dividieron sus respuestas entre las dos opciones incorrectas, escogieron el verbo en presente (6 personas de ambos grupos) o el verbo en futuro (5 personas de ambos grupos). La alternativa correcta fue señalada solamente por 1 persona del grupo control y 2 del experimental. En el postest, el número de los aciertos creció (7 alumnos de grupo experimental y 6 del grupo control) y el resto de respuestas se distribuyó entre las opciones disponibles, es decir, entre los verbos en presente, en futuro y en condicional. En la pregunta donde hacía falta elegir el infinitivo (ítem 17), en el pretest, los alumnos repartieron sus respuestas entre las alternativas disponibles (verbos en presente, infinitivo, indefinido, subjuntivo) y, en el postest, en su mayoría escogieron el verbo en presente y solamente 4 personas del grupo experimental y 1 del control señalaron la respuesta correcta. En el pretest, después de la construcción ‘qué raro que ...’ (ítem 18), la mayoría de los alumnos de ambos grupos escogió el presente, solamente 2 personas de cada grupo indicaron el subjuntivo como opción correcta. En el postest, después de la construcción ‘es normal que ...’, los alumnos en su mayoría señalaron el verbo en presente y, la respuesta correcta, el verbo en subjuntivo, fue indicada por 5 alumnos del grupo experimental y 3 del control.

El último bloque se refiere al uso del futuro. En cuanto al uso del futuro en las frases que expresan la suposición (ítem 19), en el pretest, la mayoría de los alumnos indicó la respuesta correcta, sin embargo, en el postest, los resultados empeoraron en ambos grupos.

Los alumnos en su mayoría escogieron el verbo en presente y no en futuro, la alternativa correcta fue señalada 3 veces por el grupo experimental 1 vez por el control. En la última pregunta (ítem 20), en el pretest, los alumnos, con mayor frecuencia, erróneamente señalaron el verbo en pasado en vez de en futuro, la opción correcta fue escogida por 3 personas del grupo experimental y 4 del control. En el posttest, se notó la mejora en ambos grupos, tanto los alumnos del grupo control (8 personas) como los del grupo experimental (11 personas) acertaron indicando el verbo en futuro como la opción correcta.

Del análisis efectuado no se pueden sacar conclusiones válidas. No se observó ningún patrón de las respuestas, los dos grupos respondían en ambas pruebas de manera parecida. No se detectó la mejora significativa en el grupo experimental tras la implementación del programa de intervención basado en la dramatización. Algunos asuntos resultaron obvios para los alumnos y respondieron correctamente en ambas pruebas como: el uso de los presentes (ítem 1); el uso de ser y estar en pasado (ítem 5); adverbios (ítem 12). Las mejoras en ambos grupos en el posttest se detectan en el uso de: estar + adjetivo (ítem 3); preposiciones (ítem 8); determinante cuantificador (ítem 11); pretérito perfecto e imperfecto (ítem 13; para el grupo experimental sin cambios, mejora en el grupo control); subjuntivo (ítem 16); futuro (ítem 20). El incremento en el desempeño en ambos grupos sugiere que las mejoras se deben a los conocimientos adquiridos durante el curso tradicional y no al programa de intervención didáctica que siguió solamente el grupo experimental. La mejora solamente en el grupo experimental se observa en el uso de: ser y estar (ítem 4) y preposiciones (ítem 6) y el empeoramiento en el uso del: indefinido y pretérito perfecto (ítem 14), e indicativo y pluscuamperfecto (ítem 15). Ambos grupos empeoraron en el posttest en cuanto al uso de: preposiciones (ítem 7); determinantes posesivos (ítem 9); determinantes indefinidos (ítem 10); futuro (ítem 19). En el resto de preguntas los alumnos de ambos grupos escogían las respuestas erróneas tanto en el pretest como en el posttest: imperativo (ítem 2; casi la mitad señaló la respuesta correcta); infinitivo (ítem 17); subjuntivo (ítem 18).

La interpretación de los resultados del análisis de frecuencia de la competencia gramatical confirman los resultados del análisis intergrupo e intragrupo de esta categoría. Por un lado, no se observaron las diferencias en el desempeño del grupo experimental entre el pretest y posttest, por el otro, no se notaron las diferencias intergrupales en el posttest, ambos grupos recibieron las puntuaciones medias parecidas y presentaron la misma desviación (grupo experimental: $M = 11,20$; $DT = 2,40$; grupo control: $M = 10$; $DT = 2,39$; $p = 0,217$), ligeramente más altas que en la primera prueba, sin embargo, bastante bajas mirando la puntuación máxima posible de obtener (20 puntos).

13.1.2. Interpretación de los resultados de la competencia léxica

Cada de las pruebas de la competencia léxica contiene 26 preguntas divididas en cuatro bloques que constituyeron también las categorías del análisis estadístico: rellenar huecos, sinónimos, verbos, lenguaje coloquial.

El primer bloque, rellenar huecos, contiene diez ítems, cada hueco corresponde con una palabra que se extrajo del texto y aparece como una de las cuatro alternativas que se proporcionan debajo del texto. En este bloque las respuestas vamos a analizar de forma conjunta, ya que, no se puede establecer equivalencia entre las preguntas en el pretest con el postest. Ambos fragmentos constituyen un mismo texto que se dividió en dos partes y utilizó en dos pruebas. Para el pretest, no se encontraron las diferencias significativas entre grupos en ninguno de los ítems. En algunos casos, los alumnos en su mayoría escogieron la opción incorrecta (ítems: 1; 2; 5; 7; 9). En tres preguntas los alumnos del grupo experimental con más frecuencia escogieron la respuesta correcta (ítems: 4; 8; 10); sin embargo, las diferencias entre grupos no resultaron estadísticamente significativas. En una pregunta las respuestas se repartieron entre dos opciones, de las que una es correcta (ítem 6) y, solamente en una pregunta, ambos grupos, en su mayoría, acertaron con la respuesta (ítem 3). Para el postest, se encontraron las diferencias significativas entre las respuestas del grupo experimental y control en tres preguntas (ítem 2; 5; 6), los alumnos del grupo experimental significativamente con más frecuencia indicaron la respuesta correcta. En una pregunta, la mitad de los alumnos de ambos grupos señaló la respuesta correcta (ítem 1) y el resto de las respuestas se repartió entre las opciones disponibles. En una pregunta, los alumnos del grupo experimental con más frecuencia señalaron la respuesta correcta; sin embargo, las diferencias no son significativas y las respuestas se distribuyeron entre dos opciones (ítem 4). En una pregunta, los alumnos en su mayoría escogieron la opción incorrecta (ítems: 3). En tres preguntas, las respuestas se repartieron entre dos o más opciones disponibles (ítem 7; 8; 9). En una pregunta, más personas del grupo control escogieron la opción correcta y más del experimental la alternativa incorrecta. No obstante, las diferencias no resultaron significativas.

Comparando las dos pruebas, podemos observar que en el postest existen diferencias significativas en la frecuencia de las respuestas correctas entre dos grupos. Asimismo, disminuyó el número de preguntas con la mayoría de las opciones incorrectas, y se incrementó el número de ítems en los que los alumnos mostraron la incertidumbre. Parece que en el pretest los alumnos escogían las palabras más fáciles, que les resultaban familiares

y en el postest empezaron a considerar otras opciones escogiendo un vocabulario más específico. Examinando los resultados del análisis intergrupo e intragrupo, observamos que las diferencias entre las puntuaciones medias de los alumnos del grupo experimental y del grupo control en el postest resultaron significativas (grupo experimental: $M = 4,67$; $DT = 1,40$; grupo control: $M = 2,73$; $DT = 1,62$; $p = 0,003$; $\eta^2 = 0,30$), sin embargo, en esta variable se observa también la diferencia significativa entre ambos grupos en el pretest a favor del grupo experimental (grupo experimental: $M = 4,40$; $DT = 1,84$; grupo control: $M = 2,93$; $DT = 1,58$; $p = 0,003$; $\eta^2 = 0,16$). Para comprobar cuán diferentes son los grupos y si las diferencias entre grupos, además de ser estadísticamente significativas, son importantes por su magnitud, verificamos el tamaño del efecto obtenido de la magnitud de diferencia entre las medias. El efecto de tamaño para el pretest ($\eta^2 = 0,16$) y postest ($\eta^2 = 0,30$)⁶⁶ es grande. El análisis intragrupo no encontró las diferencias significativas en el desempeño del grupo experimental antes y después de la introducción del programa ($p = 0,458$). El grupo experimental no mejoró en esta variable después de participar en el programa de intervención didáctica, asimismo, en el pretest lo hizo mejor que el grupo control. Por tanto, se puede suponer que la diferencia entre los grupos se debe a otro factor distinto a la introducción del programa de intervención.

El siguiente bloque contiene cinco preguntas y requiere la sustitución de las expresiones en **negrita** por un sinónimo. En el pretest, los alumnos de ambos grupos no tuvieron la dificultad para encontrar un sinónimo para la expresión ‘normalmente lee’ y casi todos marcaron la respuesta correcta (‘suele leer’) (ítem 11). Igual para la expresión siguiente ‘terminamos la cena justo’, la mayoría escogió la opción correcta ‘acabamos de cenar’ (ítem 12). El mismo patrón se repitió para tres expresiones siguientes: para ‘todavía funciona’ los alumnos señalaron la respuesta correcta ‘sigue funcionando’ (ítem 13); para ‘echarle una mano’ indicaron ‘ayudarle’ (ítem 14); para ‘echar mucho de menos’ escogieron ‘voy a estar pensando siempre en ti’ (ítem 15). En la última pregunta hubo una diferencia pequeña y no significativa estadísticamente en las respuestas, es decir, más estudiantes del grupo experimental acertaron, 12 frente a 7 del grupo control. En el postest, los resultados no fueron tan unánimes. En el ítem 11, la mayoría de los alumnos de ambos grupos se equivocó y señaló la opción ‘sigue trabajando’ en vez de ‘lleva trabajando’. Para la expresión ‘no fumo más’ los alumnos en su mayoría indicaron la alternativa correcta ‘dejé de fumar’ (ítem 12). Del mismo modo, para la expresión ‘parece un buen remedio’ mayoritariamente marcaron ‘es

⁶⁶ η^2 : $\eta^2 < 0,010$ – sin efecto; entre 0,010 y 0,060 – efecto pequeño; entre 0,060 y 0,140 – efecto moderado; a partir de 0,140 – efecto grande (Cohen, 1988).

una buena solución' (ítem 15). En dos ítems se encontraron las diferencias estadísticamente significativas entre grupos, los alumnos del grupo experimental significativamente más veces señalaron la respuesta correcta para la expresión 'casi chocamos' (correcto: 'estábamos a punto') (ítem 13) y para el verbo 'han aumentado' (correcto: 'se han reducido') (ítem 14). Las comparaciones de las respuestas individuales sugieren que los alumnos de ambos grupos desempeñaron mejor en el pretest, en el posttest las respuestas no eran tan coincidentes.

Para ver si existen diferencias significativas entre las pruebas y grupos pasamos a examinar los resultados de los análisis intergrupo e intragrupo. Según el análisis intragrupo, el desempeño del grupo experimental en la categoría sinónimos empeoró en el posttest de manera significativa (pretest: $M = 4,07$; $DT = 0,88$; posttest: $M = 3,33$; $DT = 0,72$; $p = 0,008$). El análisis intergrupo no encontró las diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el posttest (grupo experimental: $M = 3,33$; $DT = 0,72$; grupo control: $M = 2,67$; $DT = 0,98$; $p = 0,053$). Tales resultados se deben a la alta puntuación obtenida en el pretest tanto por el grupo experimental como por el control, ya que, estudiando el análisis de frecuencia de las respuestas de cada ítem notamos que los alumnos, en su mayoría, acertaron con las respuestas en el pretest, lo que también se refleja en las medias obtenidas por ambos grupos. En el posttest, el grupo experimental en dos preguntas difirió de manera significativa del grupo control y obtuvo una puntuación media más alta en la variable sinónimos, sin embargo, esta diferencia no resultó estadísticamente significativa para el resultado global (sobrepasando ligeramente el nivel de significación establecido en un $\alpha = 0,05$).

El tercer bloque incluye cinco ítems en los que hay que rellenar huecos con un verbo (cuatro preguntas) y un sustantivo (una pregunta) adecuados. En el pretest, en dos ítems casi todos los alumnos escogieron la opción correcta (ítems: 17; 18). En otros tres, los alumnos del grupo control indicaron con mayor frecuencia la respuesta correcta (ítems: 16; 19; 20). En lo que se refiere a la última pregunta, los alumnos del grupo control indicaron más veces, de manera estadísticamente significativa, la opción correcta, sin embargo, es la otra respuesta escogida con más frecuencia por los alumnos de ambos grupos. En el posttest, en tres ítems la mayoría de los alumnos de ambos grupos indicó la opción correcta (ítems: 17; 18; 20). En dos preguntas se encontraron las diferencias intergrupales estadísticamente significativas de la distribución de las frecuencias de las respuestas, las repuestas correctas fueron señaladas más veces por los alumnos del grupo experimental (ítems: 16; 19). Cabe destacar que en los dos últimos ítems solamente los alumnos del grupo experimental indicaron la opción correcta y existió la tendencia hacia otra alternativa señalada más a menudo por los alumnos del grupo control y el resto de los alumnos del grupo experimental. Los resultados sugieren que el

grupo control desempeñó mejor en el pretest y, en cambio, el grupo experimental, en el posttest. Para verificar los datos obtenidos mediante el análisis de frecuencia pasamos a comprobar los resultados provenientes del análisis intergrupo e intragrupo.

Según el análisis intragrupo, el desempeño del grupo experimental en la variable verbos mejoró de manera significativa después de la participación en el programa (pretest: $M = 2,20$; $DT = 0,68$; posttest: $M = 3,87$; $DT = 0,83$; $p = 0,001$; $r = -0,83$). La magnitud del efecto⁶⁷ es grande, lo que significa que la mayoría de los alumnos, en el posttest, obtuvo la puntuación mejor que la media obtenida en el pretest. En el análisis intergrupo, las diferencias entre ambos grupos en el posttest resultaron estadísticamente significativas, el grupo experimental desempeñó mejor que el grupo control en la variable verbos (grupo experimental: $M = 3,87$; $DT = 0,83$; grupo control: $M = 2,53$; $DT = 0,83$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,43$). El tamaño del efecto es grande, lo que se traduce en que la mayoría de los alumnos del grupo experimental obtuvo las puntuaciones más altas que la media obtenida por el grupo control. Como hemos supuesto, en el pretest, los alumnos del grupo control obtuvieron una puntuación media ligeramente más alta, no obstante, sin las diferencias significativas (grupo experimental: $M = 2,20$; $DT = 0,68$; grupo control: $M = 3$; $DT = 1,20$; $p = 0,064$).

El último bloque comprende seis ítems referidos al lenguaje coloquial, los alumnos tenían que encontrar un sinónimo a las expresiones coloquiales indicadas en negrita. En el pretest, ninguna de las preguntas resultó evidente para los alumnos y las respuestas se distribuyen entre las opciones posibles. Según el número más elevado de los alumnos ‘cara de asco’ representa la cara de ‘tristeza’ y no de ‘repugnancia’ (ítem 21), el mismo número de los alumnos del grupo experimental indicó estas dos respuestas (6 personas). Para la expresión ‘estar de juerga’ los alumnos de ambos grupos acertaron escogiendo la opción ‘estar de fiesta’ (ítem 22), sin embargo, no de forma unánime. Asimismo, en la siguiente pregunta, aunque la mayoría escogió la opción correcta para la expresión ‘tiene una mala pata’ (ítem 23), también indicaron otras dos opciones. Como sinónimo de la expresión ‘dejar plantada’ los alumnos del grupo control más a menudo (pero no de manera uniforme) señalaron ‘dejó embarazada’ y los del grupo experimental la opción correcta ‘engañar’ (ítem 24). La mitad de los alumnos de ambos grupos señaló la opción correcta para la expresión ‘estar colgado’ y el resto de los alumnos repartió sus elecciones entre las alternativas posibles (ítem 25). Para la última expresión ‘ser un hortera’ el mismo número de alumnos del grupo experimental señaló tres opciones y del grupo control dos opciones, la alternativa escogida

⁶⁷ r : $r < 0,10$ – sin efecto; entre 0,10 y 0,30 – efecto pequeño; entre 0,30 y 0,50 – efecto moderado; a partir de 0,50 – efecto grande (Cohen, 1988).

más frecuentemente fue ‘una persona con sentido de humor’ (ítem 26). En el postest, en dos preguntas los alumnos de ambos grupos en su mayoría indicaron la respuesta correcta, para las expresiones: ‘dar un braguetazo’ (ítem 21) y ‘estar colado por’ (ítem 25). Cabe señalar que en estos ítems se notó un número más elevado de las respuestas correctas del grupo experimental. En cuatro preguntas las diferencias en la frecuencia de respuestas resultaron estadísticamente significativas. El grupo experimental significativamente más veces escogió la opción correcta para las expresiones: ‘dar un guantazo’ (ítem 22); ‘meterse en marrones’ (ítem 23); ‘estar hasta los huevos’ (ítem 24); ‘tirar la toalla’ (ítem 26). Las respuestas de los alumnos del grupo control se distribuyeron entre las respuestas posibles, en el ítem 22 casi la mitad indicó la alternativa ‘dar un regalo’ y en el ítem 24 la mitad señaló la opción ‘tener miedo’.

Del análisis de frecuencia de las respuestas se puede especular que el grupo experimental presenta el mejor desempeño en el postest en la variable lenguaje coloquial que el grupo control. Lo confirma el análisis intergrupo que encontró la diferencia estadísticamente significativa entre los grupos. El grupo experimental después de realizar el programa obtuvo una media estadísticamente más alta de las respuestas correctas que el grupo control y la magnitud del efecto es alta (grupo experimental: $M = 5,80$; $DT = 1,01$; grupo control: $M = 2,87$; $DT = 1,06$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,67$). Asimismo, el análisis intragrupo para el grupo experimental corroboró las diferencias estadísticamente más altas en el desempeño antes y después de la participación en el programa de intervención con el efecto de tamaño grande (pretest: $M = 2,73$; $DT = 1,49$; postest: $M = 5,80$; $DT = 1,01$; $p = 0,001$; $r = -0,89$). Podemos concluir que el grupo experimental en el postest obtuvo una media muy alta acertando casi todas las respuestas. Aunque la puntuación media del grupo control en el postest es significativamente más baja que la del grupo experimental, el análisis intragrupo para el grupo control encontró la mejora en el desempeño en el postest (pretest: $M = 2,13$; $DT = 1,13$; postest: $M = 2,87$; $DT = 1,06$; $p = 0,046$; $r = -0,51$).

Analizando las diferencias intragrupales e intergrupales de la variable vocabulario constatamos que el grupo experimental mejoró de manera estadísticamente significativa su desempeño después de participar en el programa de intervención didáctica (pretest: $M = 13,40$; $DT = 4,07$; postest: $M = 16,67$; $DT = 2,92$; $p = 0,001$; $r = -0,83$). La media obtenida es significativamente más alta, asimismo las respuestas presentan menos dispersión y el tamaño del efecto es grande. Las diferencias entre el grupo experimental y control en el postest resultaron estadísticamente significativas, el grupo experimental obtuvo la puntuación media

más alta que el grupo control, asimismo, el tamaño del efecto es grande (grupo experimental: $M = 16,67$; $DT = 2,92$; grupo control: $M = 10,00$; $DT = 3,12$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,63$).

13.1.3. Interpretación de los resultados de la competencia intercultural

Las pruebas de competencia intercultural contienen 20 preguntas y se dividen en tres categorías, los ítems relacionados con la geografía (seis preguntas, los ítems de 1 a 4, 10 y 16); con el arte (tres preguntas, los ítems 5, 7, 15); con la sociedad y realidad española (once preguntas, los ítems 6, 8, 9, de 11 a 14, de 17 a 20). Vamos a analizar las preguntas de ambas pruebas según categorías (y no según el orden en el que aparecen en los test).

Empezamos por las preguntas de la categoría geografía. En el pretest, las respuestas de los alumnos de ambos grupos a la pregunta ‘con qué comunidades hace frontera Andalucía’ se distribuyeron entre cuatro opciones disponibles (ítem 1). En el postest, a la misma pregunta sobre ‘País Vasco’, la mayoría de las respuestas de los alumnos del grupo control se distribuyó entre dos opciones una correcta y una incorrecta, más de la mitad de los alumnos del grupo experimental señaló la alternativa correcta, sin embargo, las diferencias no resultaron estadísticamente significativas. En el pretest, las contestaciones de ambos grupos a la pregunta ‘la capital de País Vasco’ (ítem 2) se distribuyeron entre cuatro alternativas disponibles, los alumnos en su minoría escogieron la opción correcta, más a menudo, indicaron incorrectamente ‘Santander’ y ‘Oviedo’. En el postest, todos respondieron correctamente a la misma pregunta sobre ‘Andalucía’. En el pretest, a la pregunta sobre las ciudades autónomas (ítem 3), la mayoría del grupo experimental y casi la mitad del grupo control, más a menudo, escogieron la respuesta correcta. En el postest, a la pregunta ‘País Vasco limita al norte con...’ las diferencias de la distribución de frecuencias de las respuestas resultaron estadísticamente significativas, los alumnos del grupo experimental más veces señalaron la opción correcta y los del grupo control señalaron significativamente más veces la respuesta incorrecta ‘el mar del Norte’. En el pretest, a la pregunta ‘el pico más alto de España’ (ítem 4) las contestaciones de los alumnos del grupo control se repartieron entre cuatro opciones; en cambio, más de la mitad del grupo experimental señaló la respuesta correcta. En el postest, a la pregunta ‘el pico más alto de la península Ibérica’ la mayoría de los alumnos de ambos grupos señaló la opción correcta. En el pretest, a la pregunta sobre ‘la tercera ciudad con más habitantes’ (ítem 10), la mayoría de los alumnos indicó la respuesta incorrecta ‘Sevilla’. En el postest, a la pregunta sobre ‘la cordillera que separa España de Francia’, las contestaciones de los alumnos del grupo control se repartieron entre una opción correcta y una incorrecta (‘los Alpes’), y la mayoría de los alumnos del grupo control escogió

la alternativa correcta. En el pretest, a la pregunta ‘dónde termina el camino de Santiago’ (ítem 16), las respuestas se distribuyeron entre opciones disponibles con una tendencia hacia la respuesta correcta, escogida por más de la mitad de los alumnos del grupo experimental y cinco del grupo control. En el postest, a la pregunta ‘la ciudad que abarca la Costa del Sol’, las respuestas del grupo experimental se repartieron entre dos alternativas, una incorrecta ‘Valencia’ y otra correcta, las del grupo control se repartieron entre tres opciones, además de las enumeradas, señalaron una opción incorrecta ‘Barcelona’.

La siguiente categoría se refiere al arte. En el pretest, la mayoría de los alumnos de ambos grupos señaló incorrectamente que ‘la famosa mezquita se encuentra’ (ítem 5) en ‘Granada’. En el postest, se observaron las diferencias estadísticamente significativas de distribución de frecuencias de las respuestas. Todos los alumnos del grupo experimental indicaron la opción adecuada a la pregunta ‘en qué ciudad se encuentra la Giralda’ y las respuestas del grupo control se repartieron entre las opciones disponibles. En el pretest, los alumnos en su mayoría señalaron incorrectamente que ‘el museo de Prado’ es ‘el mayor museo de pintura del mundo’ (ítem 7). En el postest, los alumnos del grupo experimental indicaron significativamente más veces (casi todo el grupo) la respuesta correcta y los del grupo control marcaron significativamente más veces la opción incorrecta que ‘la Alhambra de Granada’ es ‘la antigua mezquita y la actual catedral’. En el pretest, la mayoría de los alumnos de ambos grupos marcó la opción correcta a la pregunta ‘el pintor que se centró en la corriente surrealista’ (ítem 15). En el postest, se observan las diferencias estadísticamente significativas, el grupo experimental fue unánime y señaló de manera correcta ‘que representa el cuadro El Guernica’, casi la mitad del grupo control señaló también la respuesta correcta.

El último bloque abarca las preguntas relacionadas con la sociedad y realidad española. En el pretest, a la pregunta ‘qué rey ha sucedido en el trono de España a Juan Carlos I’ (ítem 6), la mayoría de los alumnos del grupo control señaló la opción correcta y las respuestas del grupo experimental se repartieron entre una opción correcta y una incorrecta (‘Juan Carlos II’). En el postest, las contestaciones de los alumnos de ambos grupos a la pregunta ‘desde 1975 y hasta junio de 2014, el rey de España fue’ se distribuyeron entre las opciones disponibles, sobre todo, entre una opción correcta y una incorrecta (‘Juan Carlos II’). En el pretest, la mayoría de los alumnos de ambos grupos marcó la alternativa correcta a la pregunta sobre ‘el dulce típico de Navidad’ (ítem 8). En el postest, las respuestas se distribuyeron entre las opciones disponibles, casi la mitad de los alumnos de ambos grupos señaló la opción correcta a la pregunta ‘cuál alimento no es el dulce típico de Navidad’. En el

pretest, casi todos los alumnos escogieron correctamente ‘el nombre que corresponde al diminutivo de Merche’ (ítem 9). En el postest, la opción correcta fue escogida significativamente más veces por los alumnos del grupo experimental, en cambio, los alumnos del grupo control, significativamente más veces señalaron incorrectamente el nombre ‘Carlos’ como un ‘diminutivo de Curro’. En el pretest, la mayoría de los alumnos respondió correctamente a la pregunta ‘cuál de las lenguas oficiales no deriva del latín’ (ítem 11). En el postest, los estudiantes del grupo experimental en su mayoría señalaron la opción correcta a la pregunta ‘cuál de las variedades de lenguas no es una lengua oficial en España’, los del grupo control repartieron sus respuestas entre una alternativa correcta y otra incorrecta (‘el euskera’). En el pretest, los estudiantes del grupo control significativamente más veces escogieron la respuesta correcta a la pregunta sobre ‘qué lleva la sangría además de vino tinto, licor y azúcar’ (ítem 12), las respuestas del grupo experimental se distribuyeron entre tres opciones, una correcta y dos incorrectas (‘hierbabuena’ y ‘café’). En el postest, los alumnos del grupo experimental, significativamente más a menudo, señalaron la opción correcta a la pregunta ‘qué lleva el calimocho además de vino tinto’, las respuestas de los alumnos del grupo control se repartieron entre las alternativas posibles. En el pretest, a la pregunta sobre ‘la moneda que se usaba justo antes del Euro’ (ítem 13), las respuestas de ambos grupos se repartieron entre dos opciones, una correcta y otra incorrecta (‘el peso’). En el postest, los alumnos de ambos grupos en su mayoría escogieron la respuesta correcta a la pregunta ‘Gibraltar es territorio...’. En el pretest, a la pregunta ‘no es un partido político’ (ítem 14), los alumnos del grupo control señalaron la opción correcta significativamente más veces que los alumnos del grupo experimental cuyas respuestas se repartieron entre las opciones disponibles. En el postest, a la pregunta ‘ETA fue’, la opción correcta fue señalada significativamente más veces por el grupo experimental, las respuestas del grupo control se repartieron entre tres opciones, una correcta y dos incorrectas (‘un partido político’ y ‘una organización no gubernamental’). En el pretest, las respuestas de los alumnos a la pregunta ‘qué es RENFE’ (ítem 17) se repartieron entre una opción correcta y otra incorrecta (‘la federación de fútbol de España’). En el postest, a la pregunta ‘qué es AVE’ la mayoría de los alumnos de ambos grupos señaló la alternativa correcta. En el pretest, ambos grupos en su mayoría marcaron la opción correcta a la pregunta ‘un café con un poco de leche’ (ítem 18). En el postest, el número de los estudiantes del grupo experimental que escogió la respuesta correcta fue significativamente mayor que el número de los estudiantes del grupo control para la pregunta ‘si pides una caña en un bar te servirán...’. Todos los alumnos del grupo experimental y más de la mitad del grupo control señalaron la alternativa adecuada. En el

pretest, a la pregunta ‘cuántos mundiales de fútbol ha ganado España hasta 2016’ (ítem 19), las respuestas del grupo experimental se dividieron entre dos opciones incorrectas (‘dos’ y ‘cinco’), las del grupo control entre una opción correcta y una incorrecta (‘cinco’). En el posttest, los alumnos de ambos grupos en su mayoría escogieron la opción correcta a la pregunta ‘cómo se conoce popularmente a la selección española de fútbol’, no obstante, el grupo experimental la señaló más veces que el grupo control. En el pretest, más de la mitad de los alumnos de ambos grupos contestó correctamente a la pregunta ‘cómo se llama el premio más importante de la Lotería de la Navidad’ (ítem 20). El resto de las respuestas se dividió entre las alternativas disponibles. En el posttest, la mayoría de los alumnos del grupo experimental escogió la opción correcta a la pregunta ‘cómo se llama el cante y baile típico de Andalucía’, la mayoría de las respuestas de los alumnos del grupo control se repartió entre una opción correcta y una incorrecta (‘la jota’).

Resumiendo, tras la participación en el programa por el grupo experimental, en algunas preguntas se observa que, en el posttest, este grupo mejoró señalando más veces la respuesta correcta que en el pretest y tal mejora no se nota en el grupo control: tres ítems de la categoría arte (5; 7; 15), uno de la categoría geografía (10) y seis de la categoría sociedad y realidad española (9; 12; 14; 18; 19; 20). Asimismo, en algunas preguntas del posttest se observaron las diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, donde el experimental significativamente más veces señaló la respuesta correcta: tres ítems de la categoría arte (5; 7; 15), uno de la categoría geografía (3) y cuatro de la categoría sociedad y realidad española (9; 12; 14; 18). En otras, aunque la diferencia no resultó estadísticamente significativa, el número de aciertos es mayor que en el grupo control: tres de la categoría geografía (1; 10; 16) y cuatro de la categoría sociedad y realidad española (6; 11; 19; 20). A simple vista se puede suponer que el desempeño en la competencia intercultural del grupo experimental mejoró después de la implementación del programa, y este grupo obtuvo mejores resultados que el grupo control. Para verificarlo, pasamos a interpretar los resultados del análisis intergrupo e intragrupo. En el análisis intragrupo se observan las diferencias estadísticamente significativas entre el desempeño del grupo experimental antes y después de la realización del programa de intervención didáctica, la puntuación media en el posttest es más alta, las puntuaciones presentan menos dispersión y el tamaño del efecto es grande (pretest: $M = 9,73$; $DT = 2,94$; posttest: $M = 15,27$; $DT = 1,53$; $p = 0,001$; $r = -0,88$). El grupo control empeoró la puntuación media; sin embargo, las diferencias no resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,071$). Las diferencias entre el grupo experimental y control en el posttest resultaron estadísticamente significativas, el grupo experimental obtuvo

la puntuación media más alta que el grupo control. Asimismo, la magnitud del efecto resultó grande (grupo experimental: $M = 15,27$; $DT = 1,53$; grupo control: $M = 8,67$; $DT = 2,99$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,69$). En el pretest las puntuaciones medias son prácticamente idénticas, las diferencias no resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,900$).

13.2. Interpretación de los resultados de la categoría motivación

Con el fin de observar cuál es el tipo de motivación dominante y en qué grado se da cada tipo de motivación en cada situación experimental, agrupamos las puntuaciones obtenidas por cada alumno según los baremos presentados en el apartado 10.4.2. En ambos grupos la motivación intrínseca es la motivación predominante tanto en el pretest como en el posttest. La sigue la motivación instrumental, excepto en el grupo experimental en el posttest donde el segundo tipo de motivación más valorado es la integradora ($M = 18,20$), y la instrumental ($M = 17,27$) es la menos valorada por los alumnos que siguieron el programa.

En cuanto a la motivación intrínseca en la situación pretest, 11 alumnos del grupo control y 12 del experimental se caracterizan por el nivel muy alto de este tipo de motivación (son los alumnos que puntuaron entre 17 y 20), 3 alumnos en ambos grupos presentan un nivel alto (entre 13 y 16 puntos) y 1 del grupo control un nivel medio (entre 9 y 12 puntos). En la figura 163 se puede observar la distribución de los niveles de la motivación intrínseca en el pretest presentada en porcentaje.

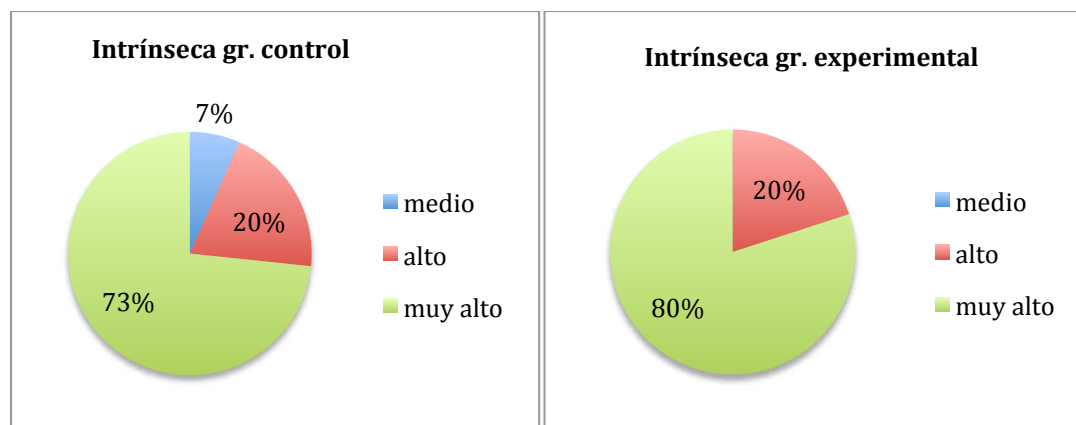


Figura 163. La distribución de los niveles de la motivación intrínseca en el grupo control y experimental en el pretest.

En el posttest, 10 personas del grupo control y 14 del grupo experimental muestran un nivel muy alto de la motivación intrínseca, 4 del grupo control y 1 del experimental presentan un nivel alto y 1 del grupo control un nivel medio. Como se puede comprobar en la figura

164, aumentó el número de los alumnos del grupo experimental que estimaron su motivación intrínseca como muy alta después de la participación en el programa. Asimismo, comparando con el grupo control, más alumnos del grupo experimental se sienten motivados intrínsecamente.

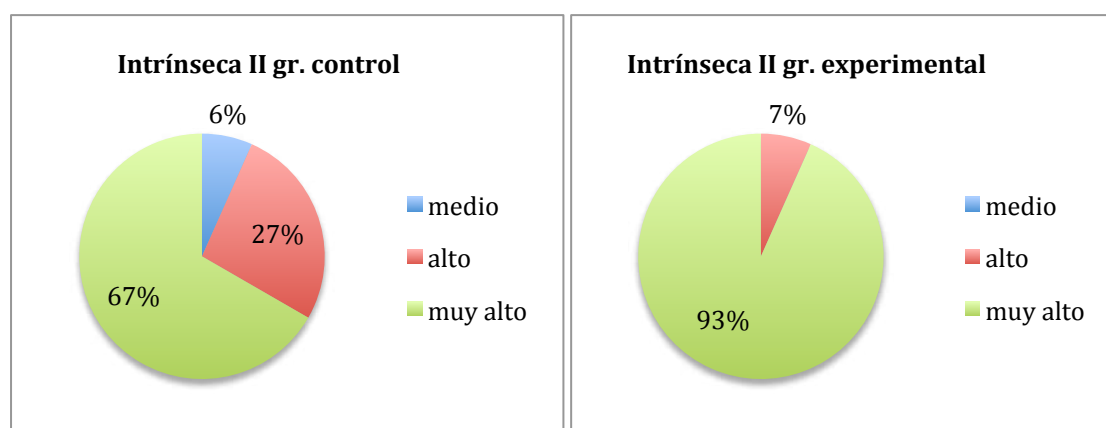


Figura 164. La distribución de los niveles de la motivación intrínseca en el grupo control y experimental en el posttest.

Tanto el análisis intergrupar como intragrupal confirman nuestras observaciones, existen las diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por ambos grupos a favor del grupo experimental (grupo experimental: $M = 19,07$; $DT = 1,19$; grupo control: $M = 17,60$; $DT = 1,88$; $p = 0,023$; $\eta^2 = 0,18$). Asimismo, el grupo experimental mejoró su motivación intrínseca tras la participación en el programa de intervención (pretest: $M = 17,80$; $DT = 1,70$; posttest: $M = 19,07$; $DT = 1,10$; $p = 0,002$; $r = -0,81$).

El nivel muy alto de la motivación instrumental en el pretest presentan 7 alumnos del grupo control y 9 del experimental; el nivel alto, 6 del grupo control y 4 del experimental y; el nivel medio, 2 tanto de grupo control como experimental. La distribución según los niveles de la motivación instrumental presenta la figura 164.

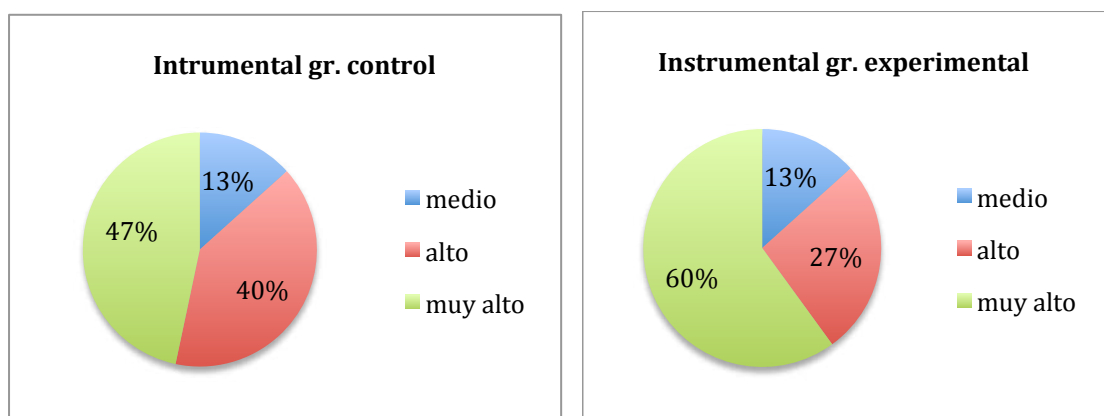


Figura 165. La distribución de los niveles de la motivación instrumental en el grupo control y experimental en el pretest.

En el postest, creció el número de alumnos del grupo experimental que presentaron el nivel muy alto de motivación instrumental (de 9 a 12 alumnos) y ningún alumno mostró el nivel medio. Los resultados mejoraron ligeramente también en el grupo control, sin embargo, se observan mayores diferencias entre grupos en el postest que en el pretest (véase la figura 166).

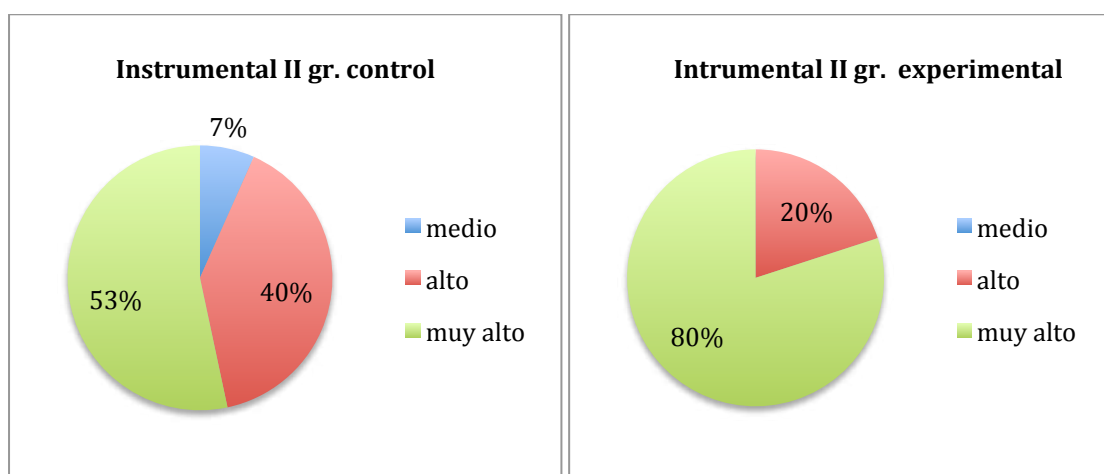


Figura 166. La distribución de los niveles de la motivación instrumental en el grupo control y experimental en el postest.

Los mejores resultados del grupo experimental en el postest que se aprecian en la figura 166 no confirman los análisis intergrupales e intragrupal. Aunque el grupo experimental obtuvo una puntuación media más elevada, las diferencias entre las medias de ambos grupos no resultaron estadísticamente significativas (grupo experimental: $M = 17,27$; $DT = 1,62$; grupo control: $M = 16,20$; $DT = 1,97$; $p = 0,116$), tampoco las diferencias entre las

medias del pretest y posttest resultan estadísticamente significativas para el grupo experimental (pretest: $M = 16,67$; $DT = 2,44$; posttest: $M = 17,27$; $DT = 1,42$; $p = 0,256$).

La motivación integradora en el pretest tiene el valor muy alto para 7 alumnos del grupo control y 8 del experimental, alto, para 8 del control y 4 del experimental y, medio, para 3 del grupo experimental, como se puede apreciar en la figura 167.

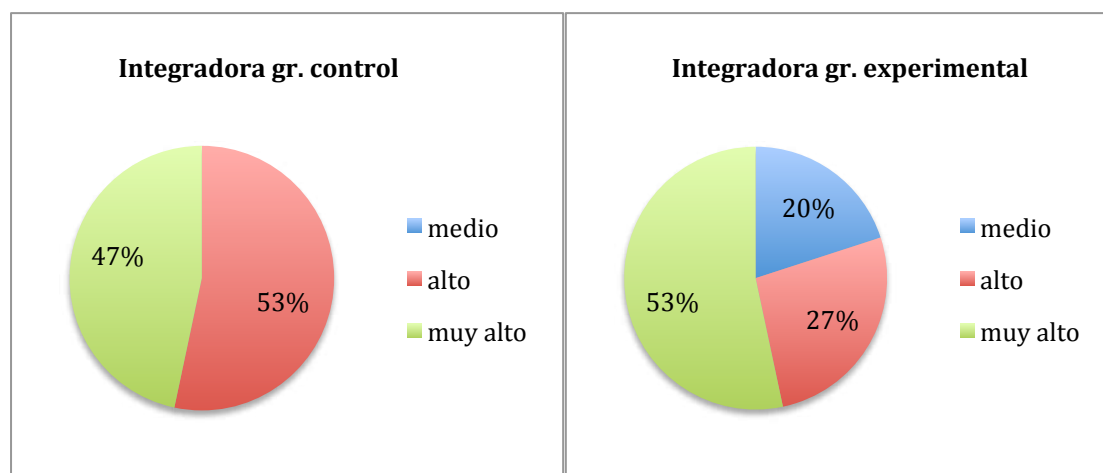


Figura 167. La distribución de los niveles de la motivación integradora en el grupo control y experimental en el pretest.

En el posttest, los resultados del grupo control empeoraron ligeramente en cuanto al nivel de motivación integradora, ya que 1 alumno se situó en el nivel medio y 6 en el nivel muy alto. En los estudiantes de este grupo predomina el nivel alto de la motivación integradora. En cambio, en los participantes del programa de intervención se observa el incremento de los alumnos que se caracterizan por un nivel muy alto de la motivación integradora (de 8 a 12 alumnos). Asimismo, ya no se observan las puntuaciones medias de este tipo de motivación

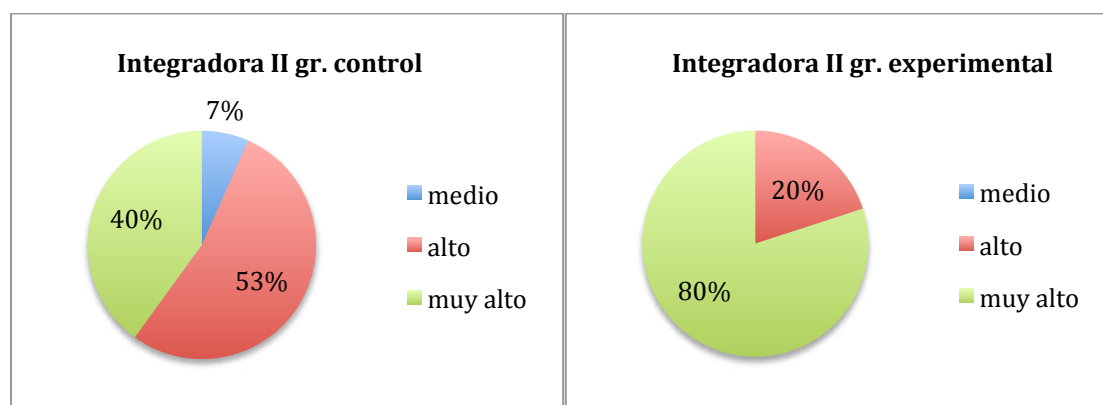


Figura 168. La distribución de los niveles de la motivación integradora en el grupo control y experimental en el posttest.

El análisis intergrupar e intragrupal confirman la mejora significativa del grupo experimental tanto comparando con los resultados del grupo control en el postest (grupo experimental: $M = 18,20$; $DT = 1,57$; grupo control: $M = 15,93$; $DT = 2,28$; $p = 0,006$; $\eta^2 = 0,26$), como con su puntuación en el pretest (pretest: $M = 16,13$; $DT = 2,59$; posttest: $M = 18,20$; $DT = 1,57$; $p = 0,001$; $r = -0,83$).

En lo que se refiere al grado de motivación para aprender español, en el pretest, en el grupo control más alumnos presentan el nivel muy alto de motivación, 9 alumnos frente al 7 que muestran un nivel alto. En cambio, en el grupo experimental predomina el nivel alto de motivación representado por 8 alumnos frente a 6 que muestran un grado muy alto (véase la figura 169). Según el baremo, las puntuaciones entre 49 y 60 corresponden al grado muy alto y las puntuaciones entre 37 y 48 al grado alto de la motivación para aprender español (véase la tabla 8).

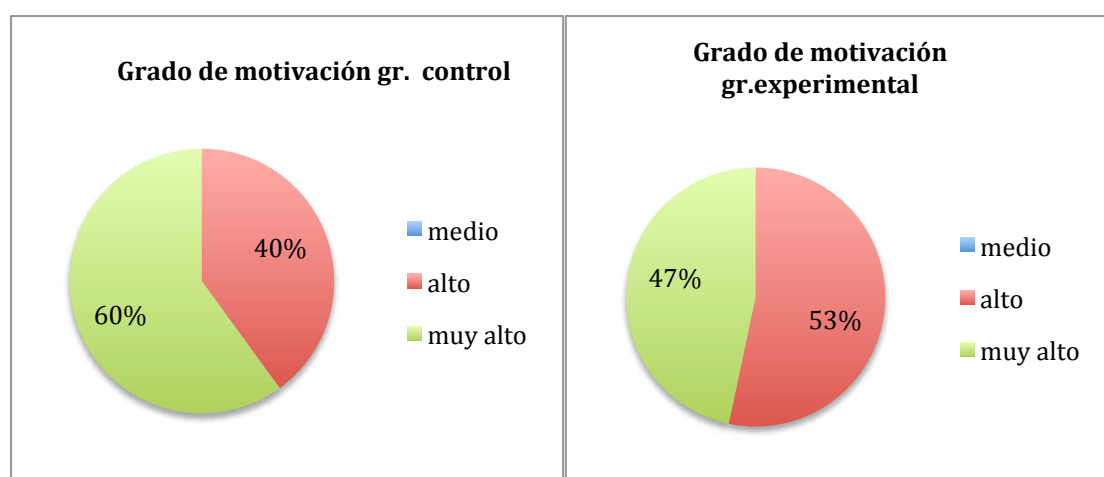


Figura 169. La distribución de los niveles del grado de motivación en el grupo control y experimental en el pretest.

En el postest, la distribución de los alumnos del grupo control en cuanto al nivel de la motivación es la misma que en el pretest, así que predomina muy alto grado de motivación. En cambio, los valores del grado de motivación de los alumnos del grupo experimental aumentaron, 12 alumnos se caracteriza por el nivel muy alto de motivación y, solamente, 3 por el nivel alto.

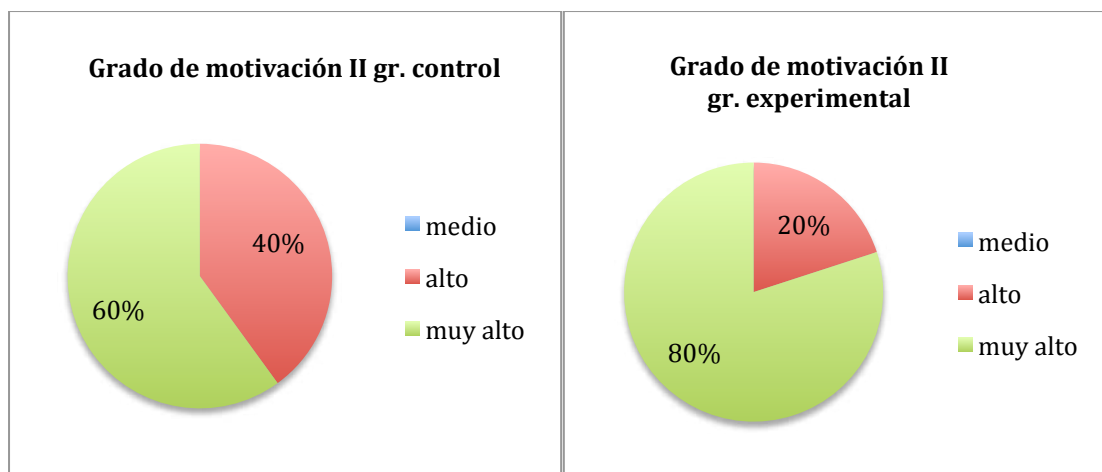


Figura 170. La distribución de los niveles del grado de motivación en el grupo control y experimental en el postest.

Los resultados del análisis intragrupo corroboran los datos descriptivos, los alumnos del grupo experimental mejoraron, de manera estadísticamente significativa, su motivación para aprender español después de la participación en el programa de intervención (pretest: $M = 47,87$; $DT = 4,47$; posttest: $M = 51,13$; $DT = 3,96$; $p = 0,004$; $r = -0,75$). Comparando los resultados con el grupo control en el postest se observa que, aunque el grupo experimental obtuvo la puntuación media más alta, estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas (grupo experimental: $M = 51,13$; $DT = 3,96$; grupo control: $M = 47,67$; $DT = 5,49$; $p = 0,096$).

La mayoría de los alumnos, es decir, 10 alumnos tanto del grupo control como del grupo experimental, muestra la actitud muy buena hacia sí mismo como aprendiz de ELE. 3 alumnos de cada grupo muestra la actitud buena y solamente 2 en ambos grupos la actitud excelente, representada en la figura 171. Según el baremo, las puntuaciones entre 17 y 20 corresponden al nivel excelente y las puntuaciones entre 13 y 16 al nivel muy bueno de la actitud hacia sí mismo (véase la tabla 10).

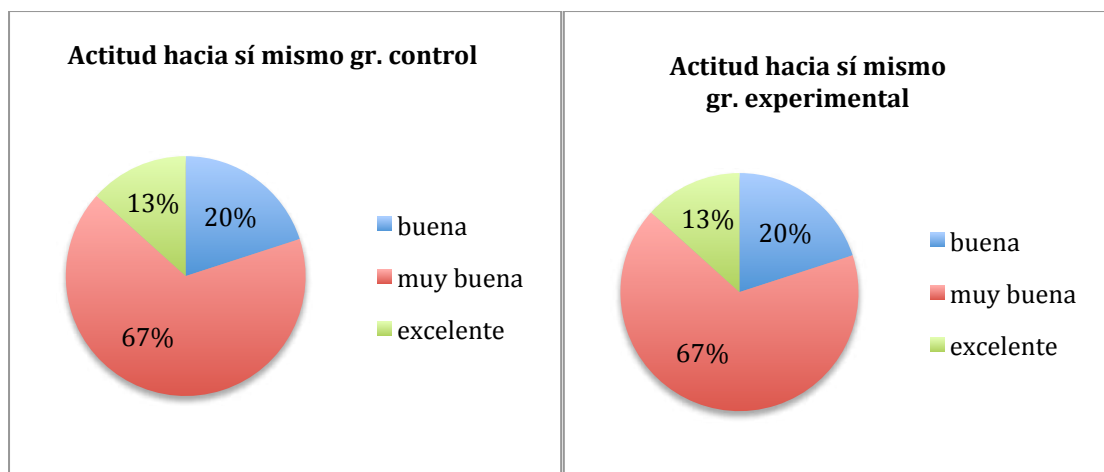


Figura 171. La distribución de los niveles de la actitud hacia sí mismo en el grupo control y experimental en el pretest.

En el postest, el número de los alumnos del grupo control que muestra la actitud excelente hacia sí mismo disminuyó ligeramente (de 2 alumnos a 1 alumno). En cambio, en el grupo experimental se observa el incremento del número de los alumnos cuyas puntuaciones corresponden con el nivel excelente de la actitud hacia sí mismo (de 2 a 7 alumnos) (véase la figura 172).

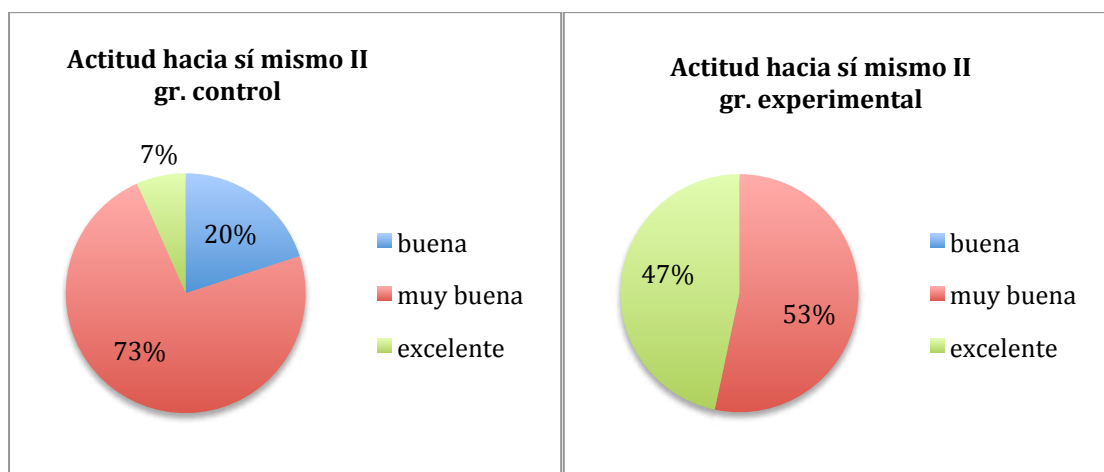


Figura 172. La distribución de los niveles de la actitud hacia sí mismo en el grupo control y experimental en el postest.

El análisis intergrupar e intragrupal confirman el aumento significativo de la actitud hacia sí mismo del grupo experimental tanto comparando con los resultados del grupo control en el postest (grupo experimental: $M = 16,27$; $DT = 1,53$; grupo control: $M = 14,20$; $DT =$

2,01; $p = 0,008$; $\eta^2 = 0,24$), como con su puntuación en el pretest (pretest: $M = 14,00$; $DT = 2,07$; posttest: $M = 16,27$; $DT = 1,53$; $p = 0,001$; $r = -0,86$).

En lo referente a la actitud hacia la cultura hispana en el pretest, en ambos grupos la mayoría de las puntuaciones de los alumnos corresponde con el nivel muy bueno. Este nivel de actitud la muestran 14 alumnos del grupo control y de 11 del grupo experimental. 1 estudiante de cada grupo representa un nivel bueno y 3 del grupo experimental un nivel excelente. Los resultados se pueden ver en la figura 173. Según el baremo, las puntuaciones entre 41 y 50 corresponden al nivel excelente y las puntuaciones entre 31 y 40 al nivel muy bueno de la actitud hacia la cultura (véase la tabla 12).

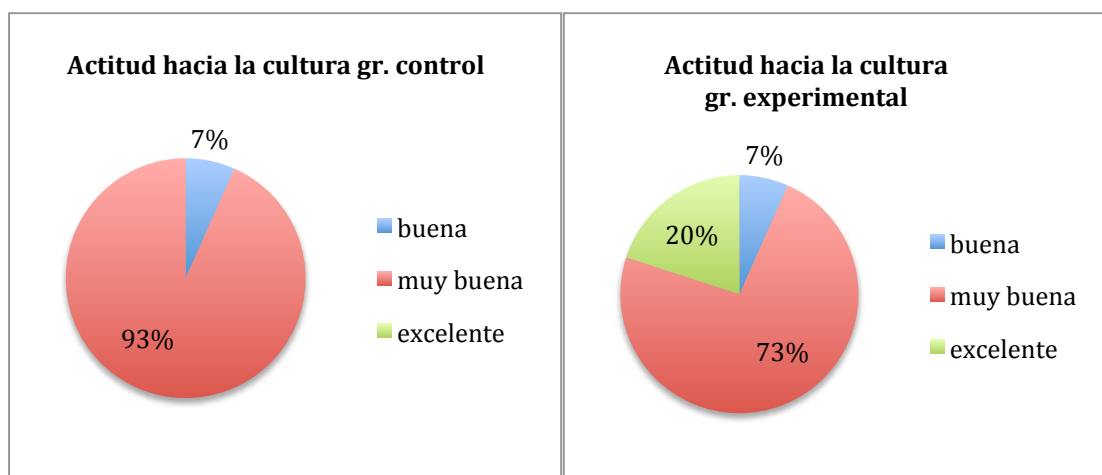


Figura 173. La distribución de los niveles de la actitud hacia la cultura en el grupo control y experimental en el pretest.

En el posttest, mejoraron las actitudes hacia la cultura, en el grupo control 2 alumnos muestran la actitud excelente frente a ningún alumno del pretest, en el grupo experimental, 8 alumnos representan la actitud excelente frente a 3 alumnos del pretest. Asimismo, los alumnos del grupo control, en su mayoría se caracterizan por la actitud muy buena, y los del grupo experimental por la actitud excelente (véase la figura 174).

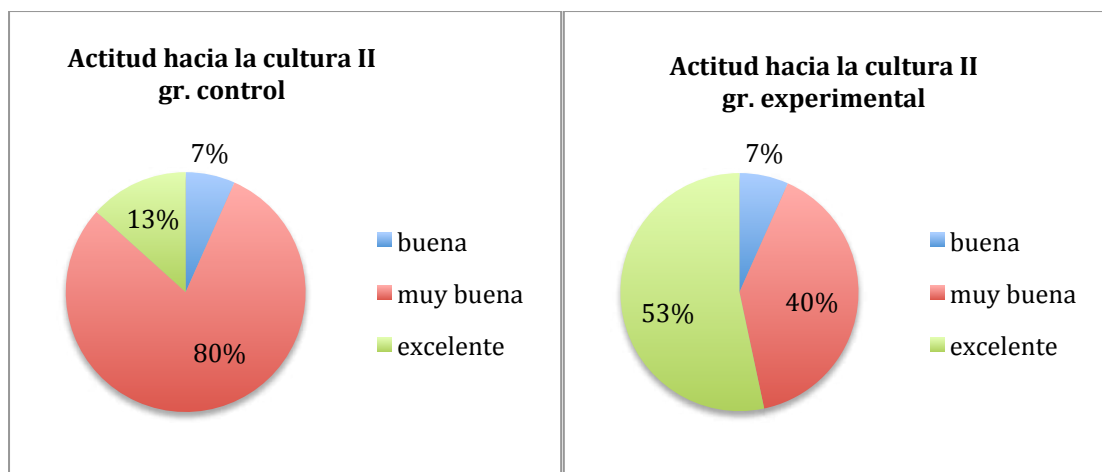


Figura 174. La distribución de los niveles de la actitud hacia la cultura en el grupo control y experimental en el postest.

La mejora de la actitud hacia la cultura hispana se confirma tras el análisis intergrupar e intragrupal. En los alumnos del grupo experimental esta actitud mejoró en mayor proporción que en el grupo control (grupo experimental: $M = 40,33$; $DT = 4,10$; grupo control: $M = 36,13$; $DT = 3,94$; $p = 0,003$; $\eta^2 = 0,31$). Del mismo modo, el grupo experimental mejoró su actitud hacia la cultura hispana tras la participación en el programa de intervención (pretest: $M = 36,47$; $DT = 5,21$; postest: $M = 40,33$; $DT = 4,10$; $p = 0,001$; $r = -0,86$).

13.3. Verificación de las hipótesis

Antes de pasar al análisis de los resultados para contrastar si se confirman o no las hipótesis planteadas en el capítulo 9, pretendemos destacar que ninguna de las variables intervinientes ha incidido, de forma estadísticamente significativa, en los datos obtenidos del postest. En el capítulo 12.1 controlamos las variables: la edad, el sexo, el tiempo de estudios de español y el desempeño en la prueba semestral. Tras descartar la edad y el sexo como las variables que pudieran interferir en los resultados, verificamos las variables como el tiempo de estudios de español o el desempeño en la prueba semestral. Utilizamos la prueba de U de Mann – Whitney y confirmamos que la distribución de los valores de las variables es homogénea al comparar los dos grupos, es decir, no es significativamente diferente. Asimismo, mediante el coeficiente de correlación de Spearman comprobamos si existe la relación entre las calificaciones obtenidas y el tiempo de estudios de español y encontramos que las variables no correlacionan de manera significativa, por lo cual, constatamos que los mejores resultados en la prueba semestral no se asocian con el tiempo que un alumno lleva aprendiendo español.

Decidimos controlar estas dos variables intervinientes durante el desarrollo de la investigación, ya que, en primer lugar, la asociación positiva de los resultados en la prueba semestral y en el pretest de la competencia lingüística e intercultural, pueden sugerir que ambas pruebas miden de manera parecida el desempeño de los alumnos y, en segundo lugar, la falta de la relación entre el tiempo de estudios de español y los resultados del pretest y posttest permitirá descartar la suposición de que a medida que incrementa el tiempo de estudios de español aumenta el desempeño en el pretest y posttest de los participantes del experimento. Por consiguiente, controlando esta variable disminuimos la posibilidad de que la eventual mejora del grupo experimental se relacionase con el tiempo de estudios y, en menor medida, dependiese del programa de intervención introducido.

Mediante el coeficiente de correlación de Spearman verificamos si los resultados del pretest se asocian con la prueba semestral, los resultados indican que existe la relación positiva moderada entre la prueba semestral y las siguientes variables de la competencia lingüística e intercultural: vocabulario ($\rho = 0,492$; $p = 0,006$), sus tres subcategorías, rellenar huecos ($\rho = 0,413$; $p = 0,023$), sinónimos ($\rho = 0,372$; $p = 0,043$), lenguaje coloquial ($\rho = 0,375$; $p = 0,041$) y test sociocultural ($\rho = 0,522$; $p = 0,003$), no se encontró la relación significativa entre el test de gramática y la subcategoría de vocabulario verbos. Tampoco correlacionó de manera estadísticamente significativa con ninguna de las variables de la categoría motivación (véase las tablas 33 y 34). Se pudo concluir que la mejora en notas en la prueba semestral se relaciona con mayor puntuación en la variable competencia lexical (y sus tres subcategorías: rellenar huecos, sinónimos y lenguaje coloquial) y competencia intercultural.

Decidimos controlar la variable interviniente el tiempo de estudios de español durante el desarrollo de la intervención para descartar su asociación con el desempeño en el posttest. Mediante el coeficiente de correlación de Spearman analizamos si existe la relación entre los resultados en ambas pruebas y el tiempo de estudios de español. En primer lugar, examinamos la relación entre la competencia lingüística e intercultural y el tiempo de estudios de español. La relación moderada positiva se encontró únicamente entre la variable interviniente y la competencia intercultural en el pretest ($\rho = 0,400$; $p = 0,029$), sin embargo, tal relación no se confirmó en el mismo posttest. En el posttest ninguna de las relaciones resultó significativa, por lo cual, podemos constatar que el tiempo más largo de estudios de español no se asocia con el mejor desempeño en la competencia lingüística e intercultural (véase la tabla 8). En segundo lugar, verificamos la relación entre la variable interviniente y la motivación y actitudes en ambos test. Según el análisis, únicamente existe

una correlación significativa entre la actitud hacia sí mismo de posttest y del tiempo de estudios de español ($\rho = 0,396$; $p = 0,030$). Tal relación no se encontró en el pretest (véase la tabla 32).

13.3.1. Análisis de resultados según las hipótesis causales

Las hipótesis causales del estudio explicativo quedaron expresadas de la siguiente manera:

Hipótesis 1a: Los estudiantes del primer curso de filología hispánica que han seguido el programa de intervención didáctica basado en la dramatización obtienen mejores resultados de las pruebas en cada aspecto de la competencia lingüística e intercultural, es decir, la competencia gramatical, léxica e intercultural después de la implementación del programa.

Hipótesis 2a: En los estudiantes del primer curso de filología hispánica que han seguido el programa de intervención didáctica basado en la dramatización aumenta la motivación para aprender español, aumenta la motivación intrínseca, instrumental e integradora, mejoran las actitudes hacia lo hispano y hacia sí mismo como aprendiente de ELE después de la implementación del programa.

Al formular estas hipótesis queríamos comprobar que administrando el programa de intervención didáctica basado en la dramatización a un grupo de alumnos universitarios del nivel entre A2 y B1, estos mejorarían de manera significativa su competencia lingüística e intercultural y aumentaría su motivación y actitudes después de haber participado en el programa. Los datos obtenidos y analizados en el capítulo 12 confirman la mayoría de las hipótesis parciales planteadas en nuestra investigación, a continuación nos referimos a cada aspecto analizado.

Primera hipótesis para las variables dependientes: competencia gramatical, competencia léxica, competencia intercultural (véase las tablas 25 y 27):

- 1) Competencia gramatical. Para la variable dependiente ‘competencia gramatical’ se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, se confirma la hipótesis nula que afirma que los alumnos que han seguido el programa de intervención didáctica basado en la dramatización no obtienen mejores resultados en la competencia gramatical después de la implementación del programa. Aunque existe la diferencia entre las puntuaciones medias entre el pretest y posttest a favor del posttest, tales diferencias no resultaron estadísticamente significativas (pretest: $M = 9,87$; $DT = 2,50$; posttest: $M = 11,20$; $DT = 2,40$; $p = 0,052$).

- 2) Competencia léxica. Se acepta la hipótesis alternativa para la variable competencia léxica, los alumnos que han seguido el programa basado en la dramatización mejoran en la competencia léxica después de la participación en el programa de intervención. Se encontraron las diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias entre el pretest y posttest (pretest: $M = 13,40$; $DT = 4,07$; posttest: $M = 16,67$; $DT = 2,92$; $p = 0,001$; $r = -0,83$). La media obtenida en el posttest es significativamente más alta. Asimismo, las respuestas presentan menos dispersión y el tamaño del efecto es grande.

La categoría competencia léxica está compuesta de cuatro subcategorías: rellenar huecos, sinónimos, verbos, lenguaje coloquial. Pasamos a comprobar si los datos obtenidos permiten aceptar las hipótesis alternativas para cada subcategoría.

- a) Los datos obtenidos para la variable rellenar huecos no permiten aceptar la hipótesis alternativa; por tanto, se confirma la hipótesis nula según la cual los alumnos que han seguido el programa basado en la dramatización no demuestran un nivel mayor de la subcategoría rellenar huecos después de la aplicación del programa de intervención. No existen diferencias estadísticamente significativas de las puntuaciones medias entre el pretest y posttest (pretest: $M = 4,40$; $DT = 1,84$; posttest: $M = 4,67$; $DT = 1,40$; $p = 0,458$).
- b) Para la variable ‘sinónimos’ se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula, que manifiesta que los alumnos que han participado en el programa de intervención didáctica no obtienen mejores resultados en la subcategoría sinónimos después de la implementación del programa basado en la dramatización. Tras analizar las puntuaciones medias, se observa que el grupo empeoró de manera estadísticamente significativa en esta variable en el posttest (pretest: $M = 4,07$; $DT = 0,88$; posttest: $M = 3,33$; $DT = 0,72$; $p = 0,008$; $r = -0,68$).
- c) Los datos obtenidos para la variable ‘verbos’ permiten aceptar la hipótesis alternativa. Los alumnos que han seguido el programa basado en la dramatización mejoran en la subcategoría ‘verbos’ después de la aplicación del programa de intervención. Las diferencias entre las puntuaciones medias resultaron estadísticamente significativas a favor del posttest con el efecto del tamaño grande (pretest: $M = 2,20$; $DT = 0,68$; posttest: $M = 3,87$; $DT = 0,83$; $p = 0,001$; $r = -0,83$).
- d) Se acepta la hipótesis alternativa para la variable ‘lenguaje coloquial’. Los alumnos que han seguido el programa basado en la dramatización mejoran en la subcategoría ‘lenguaje coloquial’ después de la participación en el programa de intervención. Se notan las diferencias estadísticamente significativas de las puntuaciones medias entre el pretest y

posttest a favor del posttest. Además, se observa el efecto del tamaño grande (pretest: $M = 2,73$; $DT = 1,49$; posttest: $M = 5,80$; $DT = 1,01$; $p = 0,001$; $r = -0,89$).

- 3) Competencia intercultural. Se acepta la hipótesis alternativa para la variable ‘competencia intercultural’. Los alumnos que han seguido el programa de intervención didáctica mejoran en la competencia intercultural después de la aplicación del programa basado en la dramatización. La puntuación media en el posttest resulta, de manera estadísticamente significativa, más alta que la puntuación obtenida en el pretest y la magnitud del efecto es grande (pretest: $M = 9,73$; $DT = 2,94$; posttest: $M = 15,27$; $DT = 1,53$; $p = 0,001$; $r = -0,88$).

Segunda hipótesis para las variables dependientes: motivación intrínseca, motivación instrumental, motivación integradora, motivación para aprender español, actitud hacia sí mismo y actitud hacia la cultura (véase la tabla 29):

- 1) Motivación intrínseca. Se acepta la hipótesis alternativa para la variable dependiente ‘motivación intrínseca’. En los alumnos que han participado en el programa de intervención didáctica se observa el aumento de la motivación intrínseca después de la aplicación del programa basado en la dramatización. Las puntuaciones medias entre el pretest y posttest son más altas, de manera estadísticamente significativa, en el posttest, asimismo, el efecto de tamaño es grande (pretest: $M = 17,80$; $DT = 1,70$; posttest: $M = 19,07$; $DT = 1,10$; $p = 0,002$; $r = -0,81$).
- 2) Motivación instrumental. No se puede aceptar la hipótesis alternativa para la variable dependiente ‘motivación instrumental’, por lo que se confirma la hipótesis nula. Los alumnos que han seguido el programa basado en la dramatización no experimentan el aumento de la motivación instrumental después de la implementación del programa de intervención. Las diferencias entre las medias del pretest y posttest no resultan estadísticamente significativas (pretest: $M = 16,67$; $DT = 2,44$; posttest: $M = 17,27$; $DT = 1,42$; $p = 0,256$).
- 3) Motivación integradora. Se acepta la hipótesis alternativa para la variable dependiente ‘motivación integradora’. En los alumnos que han seguido el programa aumenta la motivación integradora después de la introducción del programa basado en la dramatización. Se encontraron las diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias entre el pretest y posttest. La media obtenida en el posttest es significativamente más alta, asimismo, las respuestas presentan menos dispersión y el

tamaño del efecto es grande (pretest: $M = 16,13$; $DT = 2,59$; posttest: $M = 18,20$; $DT = 1,57$; $p = 0,001$; $r = -0,83$).

- 4) Motivación para aprender español. Se acepta la hipótesis alternativa para la variable ‘motivación para aprender español’. En los alumnos que han seguido el programa basado en la dramatización se observa una mejora en la motivación para aprender español después de la participación en el programa de intervención. La puntuación media en el posttest es, de manera estadísticamente significativa, más alta que la puntuación obtenida en el pretest y la magnitud del efecto es grande (pretest: $M = 47,87$; $DT = 4,47$; posttest: $M = 51,13$; $DT = 3,96$; $p = 0,004$; $r = -0,75$).
- 5) Actitud hacia sí mismo como aprendiente de ELE. Se acepta la hipótesis alternativa para la variable ‘actitud hacia sí mismo’. Los alumnos que han seguido el programa de intervención didáctica presentan la mejora de la actitud hacia sí mismo como aprendiente de ELE después de la implementación del programa basado en la dramatización. Las diferencias entre las puntuaciones medias resultaron estadísticamente significativas a favor del posttest con el efecto del tamaño grande (pretest: $M = 14,00$; $DT = 2,07$; posttest: $M = 16,27$; $DT = 1,53$; $p = 0,001$; $r = -0,86$).
- 6) Actitud hacia la cultura hispana. Se acepta la hipótesis alternativa para la variable dependiente ‘actitud hacia la cultura’. En los alumnos que han participado en el programa basado en la dramatización se observa la mejora de la actitud hacia la cultura hispana después de la aplicación del programa de intervención. Se notan las diferencias estadísticamente significativas de las puntuaciones medias entre el pretest y posttest a favor del posttest, además se observa el efecto del tamaño grande (pretest: $M = 36,47$; $DT = 5,21$; posttest: $M = 40,33$; $DT = 4,10$; $p = 0,001$; $r = -0,86$).

13.3.2. Análisis de resultados según las hipótesis comparativas

Las hipótesis comparativas de la diferencia entre grupos quedaron formuladas de siguiente manera:

Hipótesis 1b: Los estudiantes del primer curso de filología hispánica que han seguido el programa de intervención didáctica basado en la dramatización, además de un método de enseñanza tradicional, obtienen mejores resultados en cada aspecto de la competencia lingüística e intercultural, es decir, la competencia gramatical, léxica e intercultural que los alumnos del grupo control, que han seguido solo un método tradicional.

Hipótesis 2b: En los estudiantes del primer curso de filología hispánica que han seguido el programa de intervención didáctica basado en la dramatización aumenta la motivación para

aprender español, aumenta la motivación intrínseca, instrumental e integradora, mejoran las actitudes hacia lo hispano y hacia sí mismo como aprendiz de ELE en mayor proporción que en los alumnos del grupo control, que han seguido solo un método tradicional.

Al expresar estas hipótesis se pretendía comprobar que administrando el programa de intervención didáctica basado en la dramatización a un grupo de alumnos universitarios, estos presentarían, de manera significativa, el mejor desempeño en la competencia lingüística e intercultural, el nivel más alto de motivación y mejores actitudes con respecto a los alumnos universitarios que no han participado en este programa de intervención y que solo han seguido un método tradicional. Los datos obtenidos y analizados en el capítulo 12 permiten confirmar la mayoría de las hipótesis planteadas en nuestra investigación. A continuación nos referimos a cada variable estudiada.

Primera hipótesis para las variables dependientes: competencia gramatical, competencia léxica, competencia intercultural (véase las tablas 26 y 28):

- 1) Competencia gramatical. Para la variable dependiente ‘competencia gramatical’ se rechaza la hipótesis alternativa, por tanto, se confirma la hipótesis nula que afirma que los alumnos que han participado en el programa de intervención didáctica basado en la dramatización no obtienen mejores resultados en la competencia gramatical que los alumnos que han seguido un método tradicional. Aunque existe la diferencia entre las puntuaciones medias de ambos grupos a favor del grupo experimental, esta diferencia no resultó estadísticamente significativa (grupo experimental: $M = 11,20$; $DT = 2,40$; grupo control: $M = 10$; $DT = 2,39$; $p = 0,217$).
- 2) Competencia léxica. Se acepta la hipótesis alternativa para la ‘competencia léxica’. Los alumnos que han seguido el programa de intervención didáctica basado en la dramatización obtienen mejores resultados en la competencia léxica que los alumnos que han seguido un método tradicional. Se encontraron las diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias del posttest entre ambos grupos. La media obtenida por el grupo experimental es significativamente más alta y el tamaño del efecto es grande (grupo experimental: $M = 16,67$; $DT = 2,92$; grupo control: $M = 10,00$; $DT = 3,12$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,63$). Las medias de los grupos no diferían antes de la participación en el programa por el grupo experimental ($p < 0,162$).

La categoría ‘competencia léxica’ está compuesta de cuatro subcategorías: rellenar huecos, sinónimos, verbos, lenguaje coloquial. Pasamos a comprobar si los datos obtenidos permiten aceptar las hipótesis alternativas para cada subcategoría.

- a) Los datos obtenidos para la variable ‘rellenar huecos’ permiten aceptar la hipótesis alternativa. Los alumnos que han seguido el programa basado en la dramatización obtienen mejores resultados en la subcategoría ‘rellenar huecos’ que los alumnos que han seguido un método tradicional. Las puntuaciones medias obtenidas por el grupo experimental en el postest son estadísticamente más altas que las del grupo control y la magnitud del efecto es grande (grupo experimental: $M = 4,67$; $DT = 1,40$; grupo control: $M = 2,73$; $DT = 1,62$; $p = 0,003$; $\eta^2 = 0,30$). No obstante, cabe mencionar que en esta variable se observa también la diferencia significativa entre ambos grupos en el pretest a favor del grupo experimental (grupo experimental: $M = 4,40$; $DT = 1,84$; grupo control: $M = 2,93$; $DT = 1,58$; $p = 0,003$; $\eta^2 = 0,16$).
 - b) Para la variable ‘sinónimos’ se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula que dice que los alumnos que han participado en el programa de intervención didáctica no obtienen mejores resultados en la subcategoría ‘sinónimos’ que los alumnos que han seguido un método tradicional. No existe la diferencia significativa entre las medias de ambos grupos en el postest (grupo experimental: $M = 3,33$; $DT = 0,72$; grupo control: $M = 2,67$; $DT = 0,98$; $p = 0,053$).
 - c) Los datos obtenidos para la variable ‘verbos’ permiten aceptar la hipótesis alternativa. Los alumnos que han seguido el programa basado en la dramatización obtienen mejores resultados en la subcategoría verbos que los alumnos que han seguido un método tradicional. Las diferencias entre las puntuaciones medias resultaron estadísticamente significativas a favor del grupo experimental con el efecto del tamaño grande (grupo experimental: $M = 3,87$; $DT = 0,83$; grupo control: $M = 2,53$; $DT = 0,83$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,43$). Tal diferencia no se encontró en el pretest ($p = 0,064$).
 - d) Se acepta la hipótesis alternativa para la variable ‘lenguaje coloquial’. Los alumnos que han seguido el programa basado en la dramatización obtienen mejores resultados en la subcategoría ‘lenguaje coloquial’ que los alumnos que han seguido un método tradicional. Las puntuaciones medias difieren, de manera estadísticamente significativa, a favor del grupo experimental y el tamaño del efecto es grande (grupo experimental: $M = 5,80$; $DT = 1,01$; grupo control: $M = 2,87$; $DT = 1,06$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,67$). En el pretest no se encontraron las diferencias significativas entre grupos ($p = 0,202$).
- 3) Competencia intercultural. Se acepta la hipótesis alternativa para la variables ‘competencia intercultural’, los alumnos que han seguido el programa de intervención didáctica obtienen mejores resultados en la competencia intercultural que los alumnos que han seguido un método tradicional. La puntuación media del grupo experimental es

más alta, de manera estadísticamente significativa. Asimismo, la magnitud del efecto resultó grande (grupo experimental: $M = 15,27$; $DT = 1,53$; grupo control: $M = 8,67$; $DT = 2,99$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,69$). En el pretest, las diferencias no resultaron estadísticamente significativas ($p = 0,900$).

Segunda hipótesis para las variables dependientes: motivación intrínseca, motivación instrumental, motivación integradora, motivación para aprender español, actitud hacia sí mismo y actitud hacia la cultura (véase la tabla 30):

- 1) Motivación intrínseca. Se acepta la hipótesis alternativa para la variable dependiente ‘motivación intrínseca’. En los alumnos que han participado en el programa de intervención didáctica se observa el aumento de la motivación intrínseca en mayor proporción que en los alumnos que han seguido un método tradicional. Las diferencias entre el grupo experimental y control en el posttest resultaron estadísticamente significativas, el grupo experimental obtuvo la puntuación media más alta que el grupo control, asimismo, la magnitud del efecto resultó grande (grupo experimental: $M = 19,07$; $DT = 1,19$; grupo control: $M = 17,60$; $DT = 1,88$; $p = 0,023$; $\eta^2 = 0,18$). En el pretest no se observaron las diferencias significativas entre grupos ($p = 0,309$).
- 2) Motivación instrumental. No se puede aceptar la hipótesis alternativa para la variable dependiente ‘motivación instrumental’, por lo que se confirma la hipótesis nula. Los alumnos que han seguido el programa basado en la dramatización no experimentan el aumento de la motivación instrumental en mayor proporción que los alumnos que han seguido el método tradicional. Las diferencias entre las medias de ambos grupos no resultaron estadísticamente significativas (grupo experimental: $M = 17,27$; $DT = 1,62$; grupo control: $M = 16,20$; $DT = 1,97$; $p = 0,116$).
- 3) Motivación integradora. Se acepta la hipótesis alternativa para la variable dependiente ‘motivación integradora’. En los alumnos que han seguido el programa aumenta la motivación integradora en mayor proporción que en los alumnos que han seguido el método tradicional. Se encontraron las diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias de ambos grupos. La media obtenida por el grupo experimental es significativamente más alta (grupo experimental: $M = 18,20$; $DT = 1,57$; grupo control: $M = 15,93$; $DT = 2,28$; $p = 0,006$; $\eta^2 = 0,26$). En el pretest, las puntuaciones medias no difirieron de manera estadísticamente significativa ($p = 0,659$).
- 4) Motivación para aprender español. Se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula para la variable ‘motivación para aprender español’. En los alumnos que

han seguido el programa basado en la dramatización no se observa una mejora en la motivación para aprender español en mayor proporción que en los alumnos que han seguido un método tradicional. Aunque el grupo experimental, en el postest, obtuvo la puntuación media más alta que el grupo control, estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas (grupo experimental: $M = 51,13$; $DT = 3,96$; grupo control: $M = 47,67$; $DT = 5,49$; $p = 0,096$). En el pretest, las puntuaciones medias de ambos grupos fueron prácticamente idénticas (grupo experimental: $M = 47,87$; $DT = 4,47$; grupo control: $M = 47,13$; $DT = 5,69$; $p = 0,917$).

- 5) Actitud hacia sí mismo como aprendiente de ELE. Se acepta la hipótesis alternativa para la variable ‘actitud hacia sí mismo’. Los alumnos que han seguido el programa de intervención didáctica presentan mejor actitud hacia sí mismo como aprendiente de ELE que los alumnos que han seguido un método tradicional. Las diferencias entre las puntuaciones medias resultaron estadísticamente significativas a favor del grupo experimental con el efecto del tamaño grande (grupo experimental: $M = 16,27$; $DT = 1,53$; grupo control: $M = 14,20$; $DT = 2,01$; $p = 0,008$; $\eta^2 = 0,24$). En el pretest no se observó la diferencia significativa ($p = 0,569$).
- 6) Actitud hacia la cultura hispana. Se acepta la hipótesis alternativa para la variable dependiente ‘actitud hacia la cultura’. En los alumnos que han participado en el programa basado en la dramatización se observa mejor actitud hacia la cultura hispana que en los alumnos que han seguido el método tradicional. Las puntuaciones medias difieren, de manera estadísticamente significativa, a favor del grupo experimental y el tamaño del efecto es grande (grupo experimental: $M = 40,33$; $DT = 4,10$; grupo control: $M = 36,13$; $DT = 3,94$; $p = 0,003$; $\eta^2 = 0,31$). En el pretest no se encontraron las diferencias significativas entre grupos ($p = 0,122$).

13.3.3. Análisis de resultados según la hipótesis correlacional

La hipótesis correlacional quedó formulada de siguiente manera:

Hipótesis 3: Mejores resultados en las pruebas realizadas al finalizar el programa didáctico corresponden al mejor desempeño en el examen final después del primer curso de estudios.

Al expresar esta hipótesis queríamos comprobar si existe la relación entre el desempeño en el postest y en las calificaciones obtenidas por los alumnos de ambos grupos en el examen final que tuvo lugar un mes después de finalizar el programa de intervención didáctica. La relación positiva entre las variables dependientes del postest y la variable

interviniente, el examen final podría sugerir que al aumentar las puntuaciones en el posttest mejora el desempeño en el examen final. Así, podremos comprobar si nuestro posttest se relaciona y mide los aspectos parecidos a la prueba que se hace al terminar el primer curso de filología hispánica. En primer lugar, presentamos las variables para las que se rechaza la hipótesis alternativa y acepta la hipótesis nula y, en segundo lugar, nos referimos a las variables para las que se acepta la hipótesis alternativa (véase las tablas 38 y 39).

Se rechaza la hipótesis alternativa y acepta la hipótesis nula para las variables: rellenar huecos, competencia intercultural y para todas las variables de la categoría motivación y actitudes. El mejor desempeño en el examen final no se corresponde a la mejora en las siguientes variables dependientes: rellenar huecos, competencia intercultural, motivación intrínseca, motivación instrumental, motivación integradora, motivación para aprender español, actitud hacia sí mismo como aprendiente ELE, actitud hacia la cultura hispana. Es decir, no existe la relación entre el desempeño en el examen final y: subcategoría de la competencia léxica rellenar huecos ($p = 0,056$); competencia intercultural ($p = 0,175$); motivación intrínseca ($p = 0,990$); motivación instrumental ($p = 0,464$); motivación integradora ($p = 0,447$); motivación para aprender español ($p = 0,697$); actitud hacia sí mismo como aprendiente ELE ($p = 0,419$); actitud hacia la cultura hispana ($p = 0,067$).

Se acepta la hipótesis alternativa para las variables: competencia gramatical, competencia léxica y sus tres subcategorías, sinónimos, verbos, lenguaje coloquial. Mejores resultados en el examen final corresponden al mejor desempeño en: competencia gramatical, competencia léxica y sus tres subcategorías, sinónimos, verbos, lenguaje coloquial. Es decir, existe la relación positiva y moderada entre la variable el desempeño en el examen final y: competencia gramatical ($p = 0,004$; $\rho = 0,508$), competencia léxica ($p = 0,007$; $\rho = 0,482$) y sus tres subcategorías, sinónimos ($p = 0,028$; $\rho = 0,400$), verbos ($p = 0,024$; $\rho = 0,411$), lenguaje coloquial ($p = 0,033$; $\rho = 0,390$).

Las relaciones positivas entre el examen final y el posttest de la competencia gramatical y léxica sugieren que ambas pruebas pretenden medir los aspectos semejantes. Estos resultados se corresponden con nuestras suposiciones ya que el examen final después del primer curso abarca, entre otros, la competencia léxica y gramatical y no incluye los aspectos socioculturales. De hecho, eso puede explicar por qué las relaciones positivas se encontraron solamente con estas variables. De los datos obtenidos también podemos inferir que si un alumno recibe una puntuación más alta en la prueba léxica o gramatical obtiene también mejor cualificación en el examen final (y viceversa). Aunque el análisis estadístico mediante la prueba U de Mann-Whitney no encontró las diferencias estadísticamente

significativas entre los resultados del examen final del grupo control y grupo experimental (tabla 37), se puede percibir que la media de las notas obtenidas por el grupo experimental es más alta (grupo experimental: $M = 3,5$; $DT = 0,57$; grupo control: $M = 2,93$; $DT = 0,84$; $p = 0,068$). Las diferencias entre puntuaciones medias de ambos grupos también se observaron en las variables competencia léxica (diferencia significativa estadísticamente) y competencia gramatical (sin la diferencia significativa estadísticamente).

14. Triangulación y discusión de los resultados

El diseño cuasi-experimental, mediante el que pretendimos comprobar si existía la relación entre la aplicación del programa de intervención didáctica basado en la dramatización y la competencia comunicativa intercultural y motivación, constituyó el núcleo de nuestra investigación. A este estudio se anidaron otras pruebas como el cuestionario de valoración del programa, el cuestionario con las preguntas abiertas y la observación participante cuyo propósito era comprender el fenómeno analizado con más profundidad. Asimismo, se analizó cada pregunta de las pruebas de competencia lingüística e intercultural con el fin de averiguar si existían las diferencias entre las respuestas concretas escogidas por los alumnos del grupo control y experimental y si se observaba algún patrón de aciertos o errores en las opciones señaladas por ambos grupos, y se definió el nivel que representan los alumnos de cada tipo de motivación y actitudes.

En primer lugar, siguiendo las premisas de la metodología mixta que integra las técnicas cuantitativas y cualitativas, interpretamos, confrontamos y triangulamos los datos de distinta índole. Este método enriquece la investigación y permite controlar la calidad de la interpretación de los resultados; no obstante, al mismo tiempo, dificulta este proceso. Nuestro objetivo es recoger los datos desde diferentes vertientes, contrastarlos y presentar una visión más amplia del problema investigado. En segundo lugar, pasamos a la parte de la discusión en la que contrastamos los resultados obtenidos con los hallazgos existentes en la materia.

Para obtener una visión más clara de los resultados, los dividimos según siete categorías analizadas tanto con los métodos cuantitativos como con los métodos cualitativos: la competencia gramatical, la competencia léxica, la competencia intercultural, la motivación y actitudes, la cooperación, las estrategias comunicativas, los aspectos emocionales y la creatividad. En primer lugar, analizamos las variables dependientes del diseño cuasi experimental, es decir, la competencia gramatical, léxica e intercultural y la motivación con las actitudes, y triangulamos los resultados con los datos provenientes del diseño anidado. En segundo lugar, aludimos a los aspectos medidos y observados por distintos métodos englobados en el diseño anidado: la cooperación, las estrategias comunicativas, los aspectos emocionales y la creatividad.

La competencia gramatical. Los resultados obtenidos no permitieron aceptar las hipótesis 1a y 1b para la competencia gramatical. Los alumnos del primer curso de filología hispánica que han seguido el programa de intervención didáctica basado en la dramatización no obtienen mejores resultados de la prueba de la competencia gramatical después de la

implementación del programa. Estos alumnos no obtienen mejores resultados en la competencia gramatical que los alumnos del grupo control, que han seguido solo un método tradicional. El análisis de la distribución de frecuencia de las respuestas tampoco encontró la mejora en las respuestas del grupo experimental a las preguntas concretas en el posttest, ambos grupos escogían las opciones parecidas tanto correctas como incorrectas. Asimismo, según el análisis del cuestionario de valoración del programa realizado por los alumnos, la pregunta sobre las estructuras gramaticales fue la peor valorada de todo el cuestionario, lo que puede confirmar los resultados obtenidos del método experimental e indicar que el taller no ayudó a desarrollar la competencia gramatical en los alumnos. Tampoco nadie mencionó el aspecto gramatical en las preguntas abiertas, por lo que, podemos inferir que los alumnos no prestaron atención a esta competencia.

La evidencia empírica existente no corrobora los resultados obtenidos en nuestra investigación, según Agreda (2015), el empleo de la representación teatral en el aula de ELE mejoró los conocimientos de las estructuras gramaticales e influyó en el descenso de los errores en los alumnos sinohablantes. La posible explicación de los resultados obtenidos es que durante las sesiones del taller no trabajamos los contenidos gramaticales de manera explícita, ya que supusimos que las estructuras lingüísticas se iban adquiriendo de forma inductiva sin la necesidad de la explicación previa (siguiendo los supuestos de Torres Núñez, 1996). Este método puede adecuarse más a los niveles más avanzados del dominio lingüístico y, es posible, si se pretende trabajar la competencia gramatical con los alumnos de nivel A2/B1, hace falta diseñar intencionadamente las actividades para este propósito, tal como lo realiza Even (2011) en su método denominado *gramática basada en la dramatización*, o Agreda (2015) en su propuesta de *la enseñanza de gramática a través del texto dialógico*.

La competencia léxica. Los resultados obtenidos del cuasi experimento permiten aceptar las hipótesis 1a y 1b para la competencia léxica, según las cuales los alumnos que han seguido el programa de intervención didáctica basado en la dramatización obtienen mejores resultados en las pruebas de la competencia léxica después de la implementación del programa (hipótesis 1a), y que estos alumnos obtienen mejores resultados en la competencia léxica que los alumnos del grupo control, que han seguido solo un método tradicional (hipótesis 1b). Esta categoría se divide en 4 subcategorías (sinónimos, verbos, rellenar huecos y lenguaje coloquial). El grupo experimental al terminar el programa mejoró de manera estadísticamente significativa en dos aspectos: verbos y lenguaje coloquial, y obtuvo una media significativamente más alta de respuestas correctas que el grupo control en tres elementos: rellenar huecos, verbos, lenguaje coloquial. Las preguntas analizadas del

cuestionario de valoración del programa indican que los alumnos, en su mayoría, expresaron su máximo grado de acuerdo con los enunciados relativos a que conocen más vocabulario y que su nivel de conocimiento de lenguaje coloquial ha mejorado. En las respuestas a las preguntas abiertas, los alumnos mencionaron como uno de los aspectos más interesantes y atractivos el trabajo con el lenguaje coloquial (muchas veces mencionado como el elemento relacionado con la cultura). Tanto las afirmaciones del cuestionario de valoración del programa como las respuestas a las preguntas abiertas corroboran los resultados provenientes del experimento.

Los resultados obtenidos están en la misma línea con los trabajos existentes. Así, Wagner (1998) en su estudio de revisión encontró que el empleo de la dramatización (en la clase de inglés como primera lengua) influye en la adquisición del vocabulario y en el aumento del vocabulario raramente utilizado; Torres (1996) mantiene que el teatro como técnica didáctica enriquece, afianza y extiende el vocabulario y permite su adquisición de forma contextualizada; Kalogirou et al. (2017) en su investigación empírica corroboraron que los alumnos que siguieron el método de la adquisición de vocabulario a través del drama obtuvieron mejores resultados en términos de recuperación de vocabulario (nombrar imágenes), producción controlada (utilizar vocabulario en diferentes oraciones) y producción libre (improvisación o juegos de rol) que los alumnos del grupo control. La evidencia neurocientífica existente muestra que el uso de los gestos ayuda en la adquisición del vocabulario de la segunda lengua a corto y a largo plazo (Macedonia et al., 2011; Macedonia y Repetto, 2017; etc.). Asimismo, nuestros datos sugieren que la dramatización y, por ende, el uso del cuerpo, de los gestos, de la mímica, de la expresión favorecen y respaldan el desarrollo de la competencia léxica. Parece que el empleo del drama promueve la adquisición del lenguaje coloquial estrechamente relacionado con el contexto sociocultural que acerca los alumnos a la comunicación real en la lengua meta y se enmarca en la competencia intercultural.

La competencia intercultural. Los resultados obtenidos del cuasi experimento confirmaron las hipótesis 1a y 1b para la competencia intercultural, según las cuales los alumnos que han seguido el programa obtienen mejores resultados de las pruebas de la competencia intercultural después de la implementación del programa (hipótesis 1), y que estos alumnos obtienen mejores resultados en la competencia intercultural que los alumnos del grupo control (hipótesis 2). Asimismo, los alumnos valoraron con un alto grado de acuerdo las afirmaciones relacionadas con los conocimientos socioculturales proporcionadas en el cuestionario de valoración del programa. Declararon que, después de la participación en

el programa, entienden mejor las diferencias culturales entre las comunidades autónomas y reconocen los distintos acentos que hay en España. Expresaron menos acuerdo con el enunciado de que son capaces de reconocer los monumentos más emblemáticos de algunas comunidades. El análisis de las preguntas confirma estos resultados, se notó que los alumnos aumentaron su conocimiento, sobre todo, del arte y la sociedad y realidad española. Dentro de la competencia intercultural incluimos dos enunciados de la categoría comunicación no verbal del cuestionario de valoración que se refieren al lenguaje corporal paralingüístico, es decir, a los gestos y acciones que “conllevan significados que se han hecho convencionales y que pueden variar de una cultura a otra” (MECyD, 2002, p. 87). Los alumnos asintieron que entienden el significado de los gestos típicos españoles y las diferencias culturales (entre Polonia y España) en cuanto a los gestos y la distancia entre interlocutores. Asimismo, en el cuestionario de preguntas abiertas apuntaron que las actividades relacionadas con los conocimientos socioculturales, como las diferencias entre comunidades, informaciones y curiosidades regionales, gestos, lenguaje coloquial, trabajo con las pinturas y cortometrajes despertaron su interés y permitieron conocer las informaciones que no se proporcionaban en las clases tradicionales. Además, entre las cosas que añadirían o cambiarían del taller, mencionaron que les gustaría trabajar más con la cultura, conocer la vida de los españoles y la lengua que se usa a diario, lo que muestra la curiosidad por todo relacionado con la cultura, la realidad y cotidianidad española.

Nuestros resultados cuantitativos y cualitativos se adscriben en la misma línea a los planteamientos de Fels y McGivern (2002), Gutiérrez y Rodríguez (2008) o Muszyńska et al. (2017), entre otros, y sugieren que el aprendizaje a través de la dramatización desarrolla la conciencia intercultural, permite simular en el aula el contexto real de aprendizaje, utilizar los gestos, diferentes acentos o registros de la lengua, tomar conciencia de las diferencias culturales y experimentar otras culturas, todo dentro de un contexto seguro que garantiza el juego. El empleo de la dramatización que conlleva la reflexión, la experiencia, el análisis y la acción influyó en el desarrollo de la conciencia intercultural y sensibilidad hacia la cultura española de los alumnos, de acuerdo con las observaciones de Piazzoli (2010) realizadas en el aula de italiano como lengua extranjera. Del mismo modo, coincidimos tanto con los resultados de los estudios cualitativos (que prevalecen en el campo del drama en educación) del ámbito de inglés como lengua extranjera realizados en distintos contextos (p.ej.: Donnery, 2009; Dodson, 2002; Gualdron y Castillo, 2018; etc.), como con los hallazgos del estudio mixto de Bournot-Titres et al. (2007) llevados a cabo en el contexto de un curso de inmersión de francés desarrollado en Canadá. Cabe añadir que la dramatización puede ser un medio

excelente para fomentar y consolidar, no solo la competencia intercultural entendida como la capacidad de reconocer y experimentar la diversidad cultural, sino también la competencia pluricultural, es decir, la habilidad de formar parte de diferentes culturas (Beacco et al., 2016).

Motivación y actitudes. Los resultados obtenidos del cuasi experimento permiten aceptar la hipótesis 2a para las variables motivación para aprender español, motivación intrínseca e integradora, y actitudes hacia la cultura hispana y hacia sí mismo como aprendiente de ELE. En los alumnos que han seguido el programa de intervención didáctica mejoraron estos aspectos después de la implementación del programa. Se rechaza la hipótesis 2a para la variable motivación instrumental, no se observó el aumento estadísticamente significativo de este elemento en los alumnos del grupo experimental después de la participación en el programa. Los resultados del experimento permiten aceptar la hipótesis 2b para las variables motivación integradora e intrínseca, actitud hacia la cultura y actitud hacia sí mismo. Los alumnos que participaron en el programa de intervención obtuvieron mejores resultados de estas variables que los alumnos del grupo control que han seguido solo un método tradicional. No se observaron las diferencias significativas para las variables motivación para aprender español y motivación instrumental, por lo que, se rechaza la hipótesis 2b para estas variables.

La motivación intrínseca es la motivación dominante en ambos grupos en dos momentos de medida, sin embargo, como se comprobó mediante los análisis, en los participantes del programa de intervención didáctica, este tipo de motivación, mejoró de manera estadísticamente significativa después de la implementación del programa. Asimismo, estos alumnos, en el postest, puntuaron más en la orientación intrínseca que los alumnos del grupo control. Casi todas las personas del grupo experimental (14 alumnos) se caracterizan por el nivel muy alto de la motivación intrínseca después de finalizar el taller. El segundo tipo de motivación más valorado en el postest, por los participantes del programa, es la motivación integradora, en cambio, los alumnos del grupo control, en segundo lugar, valoraron más la motivación instrumental. El grupo experimental obtuvo mejores puntuaciones de la motivación integradora comparando tanto con su resultado en el pretest como con el grupo control en el postest. Asimismo, los participantes en su mayoría (12 alumnos) poseen muy alto grado de la orientación integradora frente a los alumnos del grupo control, del que solo 6 personas presentan muy alto grado de este tipo de motivación. Las diferencias significativas no se encontraron en la motivación instrumental, este tipo de motivación no aumentó en los alumnos del grupo experimental tras la realización del

programa, tampoco existen diferencias comparando los resultados con el grupo control en el posttest. La motivación para aprender español creció en los participantes después de realizar el taller, asimismo más alumnos presentaron un nivel muy alto de la motivación comparando con la condición pretest y con el grupo control. No se observaron las diferencias significativas entre el grupo control y experimental en el posttest, aunque, la media del grupo experimental es más alta y existe mayor homogeneidad de este grupo ($M = 51,13$; $DT = 3,96$) frente al grupo control ($M = 47,67$; $DT = 5,49$).

Se induce que durante el desarrollo del taller tuvo lugar la internalización de la motivación, lo que puede sugerir la mejora significativa en la motivación intrínseca. Según Ryan y Deci (2000b), durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy importante proporcionar el contexto que apoya la competencia, la autonomía y las relaciones, es decir, tres necesidades psicológicas esenciales para que un individuo pueda experimentar un sentido de integridad y bienestar. El empleo de la dramatización en el aula de ELE puede facilitar tal contexto y, por consiguiente, favorecer la integración y la internalización lo que conduce a generar el compromiso, el esfuerzo y desempeño de alta calidad. La motivación integradora, según Gardner (1985), es un constructo compuesto por la integratividad, las actitudes hacia la situación del aprendizaje y la motivación. La integratividad se refleja en el interés por comunicarse con los hablantes de la lengua que se aprende, en la apertura al otro grupo y en la actitud positiva hacia este grupo (Gardner, 2010). La orientación instrumental se refiere a las razones puramente prácticas para aprender un idioma. Nuestro estudio no confirmó la mejora en este tipo de motivación, por lo que se puede interpretar que los alumnos no asociaron el empleo del drama en el aula con algunos posibles beneficios futuros como la obtención de mejor nota o el aprecio del profesor, sino con el placer de participar en una experiencia gratificante y enriquecedora que les permitía aumentar su conocimiento de la cultura española y divertirse aprendiendo la lengua.

Los participantes mejoraron la actitud hacia sí mismo como aprendiente de ELE comparando con el pretest y con el grupo control en el posttest. Aunque, la mayoría de los alumnos del grupo experimental posee el nivel muy bueno de esta actitud, comparando con el grupo control existen más alumnos cuya actitud es excelente (7 personas frente a 1 persona del grupo control). De mismo modo, se observa la mejora en la actitud hacia la cultura hispana antes y después de la implementación del taller. Asimismo, los alumnos que participaron en el programa presentan mejor actitud hacia la cultura que los alumnos que siguieron el método de la enseñanza tradicional. La actitud excelente predomina en los alumnos del grupo experimental, 8 personas se caracterizan por una actitud excelente frente a

2 del grupo control. Los resultados más interesantes relacionados con estas variables se encontraron tras analizar las correlaciones del posttest entre la categoría motivación y actitudes y la categoría competencia lingüística e intercultural. En el posttest, la actitud hacia sí mismo se relaciona de manera positiva con las variables: lenguaje coloquial ($p = 0,015$; $\rho = 0,438$) y la competencia intercultural ($p = 0,049$; $\rho = 0,363$), lo que significa que las mejoras en la actitud hacia sí mismo corresponden a mejores puntuaciones en el lenguaje coloquial y la competencia cultural. Por su parte, la actitud hacia la cultura se relaciona de manera positiva con las variables: competencia léxica ($p = 0,006$; $\rho = 0,494$) y sus dos subcategorías, rellenar huecos ($p = 0,019$; $\rho = 0,427$) y lenguaje coloquial ($p = 0,015$; $\rho = 0,438$) y la competencia intercultural ($p = 0,003$; $\rho = 0,521$). Estos resultados se traducen en que a mejor actitud hacia la cultura hispana corresponden mejores resultados en la competencia léxica y sus categorías, rellenar huecos y lenguaje coloquial y la competencia intercultural.

La actitud hacia sí mismo como aprendiente de ELE se vincula con el concepto de la autoeficacia, es decir, la creencia que se tiene la capacidad para llevar a cabo ciertas tareas. Según la teoría de autoeficacia de Bandura (1994), las personas con alta creencia en sus capacidades escogen las tareas más desafiantes, mantienen la actitud positiva y un fuerte compromiso con ellas, lo que propicia el interés intrínseco por las actividades que se realizan. La actitud buena hacia sí mismo, la confianza lingüística de uno mismo y la percepción de la autoeficacia son los fundamentos imprescindibles para crecer como aprendiente y deberían enseñarse a los alumnos y a las personas durante toda su vida (Bandura 2004; Clément et al., 1994; Dörnyei, 2001). Consideramos que la enseñanza de ELE a través de la dramatización proporciona un espacio donde los alumnos pueden actuar, observar de cerca sus fortalezas y debilidades, ser consciente de su cuerpo, voz, gestos y emociones, realizar las tareas de manera competente y lograr los objetivos planteados. Brinda la oportunidad de reflexionar sobre la actitud que cada uno tiene hacia sí mismo como aprendiente y, por consiguiente, permite trabajar con la autoconciencia, construir la autoconfianza y mejorar la autoeficacia, lo que se traduce en sentirse capaz de enfrentarse a los retos que conlleva el proceso de aprendizaje de una lengua.

Los resultados del cuestionario de valoración muestran que los alumnos notaron el incremento de su motivación con el desarrollo del taller y, en el aumento de su motivación, influyeron tanto las actividades propuestas como el uso de las TIC. En las respuestas a las preguntas abiertas, los alumnos declararon que el taller despertó su interés, ya que les permitió aprender cosas nuevas, las que no tenían oportunidad de conocer durante las clases

tradicionales. Asimismo, como señalan, su interés y, por tanto, la actitud hacia la cultura hispana aumentó todavía más. También, la actitud hacia sí mismo como aprendiente de ELE mejoró, lo que confirman las afirmaciones que el taller les permitió perder el miedo de hablar, abrirse y expresarse con más fluidez. Entre las actividades más motivadoras apuntaron las relacionadas con los aspectos socioculturales, el trabajo en grupos y las actuaciones, improvisaciones y dramatizaciones, así como la puesta de escena final. Del mismo modo, expresaron las ganas de participar en algún taller parecido en el futuro, lo que también confirma que este tipo de curso estimuló su motivación. Las respuestas de los alumnos están relacionadas, sobre todo, con los aspectos intrínsecos e integradores de motivación y con la actitud hacia sí mismo y hacia la cultura, y confirman los resultados del análisis estadístico.

Durante la observación participante centramos nuestro interés en los comportamientos que expresaban la motivación para participar en las actividades, es decir, hacia un aspecto de motivación relacionado con la actitud hacia la situación de aprendizaje, según los planteamientos de Garnder (1985) o Dörnyei (1994). Los alumnos mostraron las reacciones positivas, la emoción y las ganas de participar en el taller. Con el desarrollo del taller se apuntó el aumento de las conductas que mostraban la iniciativa personal de los alumnos y expresaban las ganas de participar de forma activa en las tareas. Se percibió que los alumnos se vuelven más conscientes de su proceso de aprendizaje, modifican su locus de control del externo a más interno. El locus de control interno, es decir, la consideración de que uno es responsable de su conducta, se asocia con el tipo de la motivación más adaptativo. Las personas con el locus interno, toman la iniciativa, son más atentas a la información del ambiente que les puede ser útil en el futuro y son más consciente de sus capacidades y fracasos (Rotter, 1966), asimismo, el locus de control interno se asocia positivamente con el éxito académico (Madrid, 1999). Ante las tareas más difíciles se percibió la actitud positiva, las ganas de resolver el problema, el esfuerzo y la persistencia en la tarea, lo que permitía terminarla con éxito. Parece que después de realizar bien estas actividades, los alumnos se sentían más satisfechos, el éxito en la tarea proporcionaba una fuerza que les permitía adquirir las nuevas informaciones con más ganas y desempañarse en las actividades de la mejor manera posible. En el ámbito de la psicología de motivación este comportamiento se explica por el concepto de la motivación de logro (McClelland, 1989; Atkinson, 1964).

La motivación en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras es un proceso dinámico, susceptible de cambios y variaciones. El empleo de la dramatización en el aula de ELE puede ser un medio para mantener la motivación que, como señala Dörnyei (2001) o Ushioda (1996), no es constante sino puede variar durante el curso, durante una clase o

durante la realización de una tarea. Asimismo, puede constituir una fuente de la corriente de la motivación dirigida (*Directed Motivational Current, DMC*), es decir, un impulso temporal, un estadillo de motivación intensa a corto plazo que proporciona al alumno el momento de la concentración peculiar, durante el que es capaz de reunir todas sus fuerzas e interrumpir otras actividades para conseguir un objetivo (Dörnyei et al., 2016). El curso basado en la dramatización o el uso adecuado de las técnicas dramáticas en la clase de ELE pueden incitar una o varias corrientes de la motivación dirigida que, por consiguiente, son capaces de estimular el comportamiento del aprendiente a largo plazo, es decir, durante el curso o durante su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Distintos autores tratando de la enseñanza a través de la dramatización, entre los beneficios que trae este método, señalan el desarrollo de la motivación, tales conclusiones apoyan en la observación de los alumnos o en los planteamientos de otros autores (p.ej.: Arroyo, 2003; Boquete, 2011; Hidalgo, 2012; Muszynska et al., 2012; Hillyard, 2015; etc.). Existen pocos estudios empíricos que centran su interés en la motivación en la enseñanza de la lengua extranjera a través de la dramatización. La mayoría se refiere a los análisis cualitativos o los análisis descriptivos basados en las encuestas (Alarte, 2015; Dicks y Le Blanc, 2009; Ibigna, 2012) y, en menor medida, a los estudios cuantitativos inferenciales o comparativos (Bournot-Trites et al., 2007). Asimismo, los autores mencionan la motivación como un concepto vinculado con otros aspectos enumerados como beneficiosos en la enseñanza de ELE mediante la dramatización, es decir, la cooperación (Arroyo, 2003; Alarte, 2015), la competencia intercultural (Albaladejo, 2007) o los aspectos emocionales (González, 2015).

En la misma línea con nuestra investigación, Bournot-Trites et al. (2007) encontraron que los alumnos que participaron en el curso basado en la dramatización manifestaban mejor motivación integradora (e incluida en ella, la motivación intrínseca) y la actitud más positiva para aprender francés que los alumnos del grupo control. Tal mejora no se halló en los resultados de la motivación instrumental. Dicks y Le Blanc (2009) confirmaron el aumento de la motivación en algunos de los participantes del programa piloto basado en la dramatización y subrayaron que, sobre todo, mejoraron las actitudes hacia el aprendizaje del francés. Ibigna (2012) observó que la motivación de los alumnos de Gabón creció tras utilizar el drama en la clase de ELE; además, encontró que no todos los temas tratados a través de las técnicas dramáticas despiertan el mismo grado de motivación, la motivación aumentó cuando se trataban los temas relacionados con el amor o con el conflicto con los padres. Mediante las preguntas abiertas comprobamos que la participación en el taller fue una experiencia

gratificante y motivadora, los alumnos expresaron las ganas de participar en el futuro en un programa parecido; asimismo, en el estudio de Alarte (2015), los alumnos deseaban volver a practicar ELE a través de la dramatización.

Cooperación. Los enunciados del cuestionario de valoración en cuanto a la capacidad de cooperación con los compañeros del grupo recibieron un alto grado de acuerdo. Los alumnos en su gran mayoría admitieron que gracias al taller su capacidad de cooperar ha aumentado y les ha gustado el uso de las TIC como un método de comunicación entre los participantes. Asimismo, analizando las respuestas de las preguntas abiertas, se observó que los alumnos enumeraron entre las actividades más interesantes las relacionadas con las improvisaciones, actuaciones, preparación de la puesta en escena y escenificación, es decir, todas asociadas con el trabajo en grupo que requieren negociar el significado, solucionar problemas o tomar decisiones. Pasando a la observación del aula desde la perspectiva del profesor, se puede constatar que los comportamientos cooperativos evolucionaron con el desarrollo del taller. Aumentó el número de casos cuando los alumnos buscaban las interacciones, compartían las ideas, intentaban solucionar los problemas planteados en grupos aceptando los puntos de vista de compañeros, formaban parejas o grupos pequeños con los compañeros que previamente no conocían. Asimismo, la distancia entre interlocutores disminuyó, intercambiaban las miradas, gestos y sonrisas con más frecuencia. Se mostraron conscientes de que formaban parte de un grupo y de que de cada uno dependía el éxito en la tarea final, las tareas fomentaron la interdependencia positiva, interacción constructiva y técnicas interpersonales de comunicación verbal y no verbal, es decir, los componentes necesarios para fomentar el comportamiento cooperativo, propuestos por Johnson, Johnson y Holoubec (1994). Los alumnos con más capacidades lingüísticas muchas veces ayudaban y facilitaban el aprendizaje a sus compañeros (proporcionando el andamiaje). Se observaron las consecuencias positivas del trabajo en grupo señaladas por Dorrego y Ortega (1997) como la desaparición del aburrimiento y monotonía o fortalecimiento de la confianza en sí mismo. Lo que confirman también los resultados experimentales de la variable actitud hacia sí mismo descritos anteriormente. Los hallazgos parecidos a los nuestros los encontramos en Alarte (2015), quien señala que los alumnos que seguían la enseñanza basada en la dramatización observaron cambios positivos en las relaciones con sus compañeros, encontraron un mayor apoyo y confianza en ellos y después del programa los consideraban sus amigos.

Estrategias comunicativas. La cooperación propiciada mediante las actividades dramáticas en el aula está íntimamente relacionada con el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, tal como destaca Matthias (2007, p. 52), “role-plays and skits

encourage students to understand language as a system of communicative choices and have helped them experience interpersonal negotiation, cultural differences, and risk-taking as part of our increasingly globalized reality”. La cooperación, la cercanía, el contacto visual o corporal con los compañeros, imprescindible durante las dramatizaciones, puede incitar la seguridad y la confianza en sí mismo como hablante de idioma extranjero y, en consecuencia, mejorar la fluidez al hablar y la comprensión de lo que dicen los interlocutores. Los resultados obtenidos del cuestionario de valoración del programa relacionados con el desarrollo de la comprensión auditiva y expresión oral reflejan estos supuestos.

En el cuestionario de las preguntas abiertas los alumnos señalaron que después de la participación en el taller se sienten más seguros cuando tienen que hablar en español. Estimaron de manera muy positiva las actividades que requerían la creatividad, improvisación y actuación, ya que fomentaban la libre expresión y orientación hacia la tarea y la transmisión de significado y no hacia la corrección de la expresión, lo que señalaron, apuntando que han perdido el miedo de hablar y han empezado a utilizar más el español. Los resultados del cuestionario de valoración confirman las declaraciones de los alumnos y muestran un acuerdo con los enunciados que hablan con más fluidez y su nivel de comprensión auditiva ha mejorado después de participar en el taller. Galante y Thomson (2017) en un estudio experimental corroboraron que los alumnos brasileños del inglés como lengua extranjera, después de participar cuatro meses en un programa basado en la dramatización, mejoraron de manera significativa su fluidez comparando con los alumnos que siguieron un método tradicional. En su investigación, Alarte (2015) encontró que gracias a la enseñanza basada en la dramatización los alumnos perciben la mejora tanto de su comprensión, expresión e interacción oral como de otros componentes que entran en juego durante la comunicación, como lenguaje no verbal, posturas, gestos. Esta autora subraya la importancia de las tareas de dramatización en la formación lingüística de los estudiantes, puesto que refuerzan “las destrezas aprendidas por medio de la adquisición vivencial de estrategias que les permiten enfrentarse a la situación comunicativa real con herramientas para colmar diferentes tipos de lagunas expresivas y/o interpretativas” (Alarte, 2015, p. 210).

De los resultados obtenidos y de la revisión de la literatura podemos inferir que la enseñanza a través de la dramatización fomenta el desarrollo de la comprensión, expresión, interpretación y mediación que forman parte de las actividades y estrategias comunicativas de la lengua descritas en el Marco (MECyD, 2002) y ampliadas en el Volumen Complementario del Marco (Council of Europe, 2018). La toma de turnos, la cooperación y pedir aclaraciones son las estrategias en las que se fundamentan las actividades dramáticas y, de hecho, son las

que componen la estrategia de interacción: “These basic interaction strategies are as important in collaborative learning as they are in real world communication” (Council of Europe, 2018, p. 81). La mediación, a su vez, se refiere a la construcción dinámica de lenguaje “like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form” (Council of Europe, 2018, p. 103). Requiere que el aprendiz toma el papel de agente social y colabora en la construcción o transmisión de significado, facilita la interacción colaborativa con compañeros o actúa como intermediario en las situaciones informales, etc. La dramatización es un método excelente para entrenar estas actitudes, el juego o la actuación permiten simular las situaciones reales durante las que el alumno tiene que colaborar para solucionar los problemas, explicar sus ideas o lograr un objetivo, construir nuevos significados, transformar y transmitir las informaciones y relacionar las informaciones nuevas con los conocimientos ya existentes. Asimismo, Trovato (2015) sostiene que el juego de rol en la clase de mediación lingüística y cultural “puede favorecer sin duda la competencia pluricultural, puesto que permite abordar temáticas con una fuerte carga cultural (integración de inmigrantes en el país de acogida, su incorporación al mercado laboral o al sistema educativo)”.

Aspectos emocionales. Dentro de la categoría aspectos emocionales incluimos los resultados que se refieren a las sensaciones de los alumnos en cuanto al clima del aula, la desinhibición, la relajación y sus emociones. Los estudiantes estimaron con muy alto grado de acuerdo los enunciados del cuestionario de valoración que aludían al ambiente favorable para relajarse, desinhibirse y expresar libremente sus emociones durante el taller. También asintieron que perdieron, en gran medida, el miedo de hablar y aprendieron más que durante las clases tradicionales. Asimismo, en las respuestas a las preguntas abiertas, los aspectos positivos que más apreciaron los estudiantes se refieren al clima durante las clases que propiciaba la expresión libre de las emociones, garantizaba un espacio de trabajo seguro donde nadie se burlaba de los errores o imperfecciones lingüísticas de sus compañeros y permitía perder el miedo de hablar. Entre las actividades que les han gustado señalaron las relacionadas con la expresión de las emociones o con la posibilidad de entrar en diferentes papeles. Mediante la observación participante se supervisó el ambiente del trabajo, se notó que la forma del taller aseguró el clima relajado, amistoso e informal. Con el desarrollo del taller los alumnos se mostraban más seguros para tomar la palabra, participaban de forma espontánea en distintas tareas, con más entusiasmo entraban en los diferentes papeles, tomaban la perspectiva del otro, sin miedo expresaban sus emociones y se reían

frecuentemente. Gałazka (2011), en su estudio cualitativo llevado a cabo con los estudiantes de polaco, llegó a conclusiones parecidas, señaló que los alumnos consideraron como muy importante el hecho de experimentar y abrirse a las emociones de los compañeros, descubrir a otras personas, tomar la perspectiva de los demás, aceptar y entender a los compañeros que antes rechazaban. Como ponen de manifiesto las aportaciones de la neurociencia, las emociones influyen en la adquisición de los conocimientos y pueden facilitar o bloquear ciertos procesos cognitivos, la cognición y la emoción están conectadas, por lo cual, en el aula es imprescindible asegurar el ambiente que permite la relajación, la libre expresión, propicia el diálogo y refuerza la involucración emocional (Mora, 2013; Immordino-Yang, 2015).

Las actividades propuestas en el programa permitieron trabajar distintas dimensiones de la inteligencia emocional definidas por Goleman (1996), como el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones o el reconocimiento de las emociones ajenas. Tras la observación, el análisis de las respuestas de los estudiantes y de acuerdo con los planteamientos de González (2015), podemos inferir que gracias al taller mejoraron la empatía y las habilidades sociales como la cooperación y capacidad de escucha. Del mismo modo, los alumnos enriquecieron su autoconocimiento (en la misma línea con Gałazka, 2011 y Navarro et al., 2013) que significa

ir conociéndonos a nosotros mismos en relación (con los demás), qué palabras, gestos, situaciones nos agrada o nos disgusta, qué reacción provoca en nosotros, cuándo estas reacciones favorecen o entorpecen dichas relaciones, por qué tendemos a colaborar o a inhibirnos, qué nos motiva a implicarnos en la tarea, etc. (Navarro et al., 2013, p. 667).

Creatividad. La creatividad la analizamos mediante los métodos cualitativos, los resultados los interpretamos a base de las respuestas a las preguntas abiertas y de la observación participante. Los estudiantes mencionaron entre las actividades más interesantes las relacionadas con la improvisación, como señalaron; estas actividades exigían que utilizaran los procesos cognitivos como el pensamiento, la búsqueda de las respuestas novedosas o la solución de problemas. Más apreciaron los momentos en los que pudieron mostrar su creatividad e improvisar. Durante la observación participante notamos la evolución de los comportamientos creativos con el desarrollo del taller. No obstante, desde el principio, los alumnos presentaron apertura a la nueva experiencia, el humor, la curiosidad o la energía personal, es decir, los indicadores característicos de las personas creativas, según

destaca Navarro Lozano (2008). A lo largo de la duración de la intervención observamos el aumento de las conductas creativas, así como, el creciente número de alumnos que mostraban tales comportamientos, lo que puede sugerir que el taller proporcionó un ambiente favorable y las actividades adecuadas para desarrollar y entrenar las habilidades creativas. Como destacan Picó y Motos (2006, p. 388) “la creatividad no se enseña directamente sino que se propicia a través del clima”, y entre las dimensiones de un clima favorable para la creatividad señalan: desafío y compromiso, libertad, confianza y apertura, tiempo para idear, conflicto, apoyo a las ideas, discusión/debate, juego y el sentido de humor, toma de riesgos. En la parte final del taller, los alumnos presentaban la apertura y curiosidad ante las tareas propuestas, encontraban las soluciones novedosas a los problemas planteados, se caracterizaban por el pensamiento divergente, la originalidad y anticonvencionalismo de las ideas y la creación de las producciones humorísticas. Concordamos con Navarro et al. (2013, p. 671) que

El drama es un medio privilegiado que desarrolla la creatividad, ya que requiere de la elaboración de nuevas situaciones y respuestas utilizando los recursos lingüísticos, corporales, emotivos, musicales, gestuales, etc. El desarrollo creativo personal es fruto en parte de la creación de contextos creados por la práctica de la dramatización.

En la misma línea con nuestras observaciones, Donnery (2009) encontró que el trabajo cooperativo mediante las actividades dramáticas en la clase de inglés desarrolló la creatividad individual y la actitud proactiva de los alumnos japoneses. También Alarte (2015) interfiere de las respuestas de los alumnos que la dramatización en el aula de ELE supone el desarrollo de la creatividad.

15. Conclusiones

En este capítulo final aludimos brevemente a la fundamentación del programa de intervención didáctica basado en la dramatización, presentamos las conclusiones referidas a los objetivos con las principales aportaciones, así como las limitaciones del presente estudio y las perspectivas para las futuras investigaciones.

El objetivo fundamental de este trabajo de investigación era generar y verificar la validez del empleo de la dramatización para fomentar el desarrollo de la competencia lingüística e intercultural, y promover la motivación y las actitudes en la clase de ELE en la universidad mediante la realización de un programa de intervención didáctica. Apoyándonos en la literatura existente y creyendo en el potencial que tiene el empleo de la dramatización en el aula de lengua extranjera, tanto para desarrollar la competencia comunicativa e intercultural como para incitar la motivación, diseñamos un programa fundamentado en distintos enfoques teóricos y asentado en los principios de cognitivismo y constructivismo.

Mostramos que la enseñanza de la lengua extranjera mediante la dramatización puede integrarse y ser compatible con la sólida fundamentación teórica proveniente de las teorías de aprendizaje y adquisición de las lenguas. Así, según la teoría de la zona del desarrollo próximo de Vygotsky, ajustamos la temática a los intereses y capacidades de los alumnos; de acuerdo con la hipótesis del input comprensible de Krashen, administramos los materiales atractivos y adecuados al nivel de los alumnos; siguiendo la hipótesis de output de Swain, ofrecemos las posibilidades para producir y construir el lenguaje y negociar significados; conforme a la teoría de andamiaje de Bruner, guiamos a los aprendientes para que realicen las tareas con éxito y para que se ayuden mutuamente, todo enfocado para incitar su autonomía y construir su autoconfianza. Proporcionamos el contexto de aprendizaje significativo utilizando los materiales significativos, facilitando la integración de las informaciones nuevas con los conocimientos ya existentes en las estructuras cognitivas de los alumnos, tal como propone Ausubel. Ayudamos a la creación de los nuevos conocimientos adaptando los materiales e integrando el pensamiento, los sentimientos y las acciones en el proceso de aprendizaje y construcción de significados, en línea del modelo humanista de Novak y de la visión interaccionista-social del aprendizaje significativo de Gowin. Estructuramos el proceso de aprendizaje según las acciones y estrategias basadas en la taxonomía de Bloom y sus implicaciones posteriores, con el fin de desarrollar en los alumnos los procesos cognitivos de entender, aplicar, analizar, evaluar y crear, así como promover los

procesos metacognitivos y el pensamiento crítico. Apoyándonos en los hallazgos de las teorías neuroeducativas, sobre todo los relacionados con la cognición corporizada y la educación emocional, creamos en el aula un espacio para fomentar el aprendizaje experiencial y desarrollar las competencias emocionales; empleamos los materiales novedosos para mantener la atención e incitar la creatividad; utilizamos constantemente el movimiento para facilitar la memoria, mejorar la atención y motivación y reducir el estrés; conectamos las experiencias corporales y emocionales con los procesos cognitivos (siguiendo las premisas de: Bisquerra 2008; Kolb y Kolb, 2008; Guillén, 2012; Mora, 2013; Immordino-Yang, 2015; etc.). Nuestra propuesta didáctica se adscribe al enfoque comunicativo y enfoque por tareas. Asimismo, se corresponde con las orientaciones del aprendizaje intercultural, cooperativo y significativo. Aunque no se desarrolla dentro del contexto del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), se solapa y es compatible con este planteamiento, comparte los fundamentos teóricos y las orientaciones prácticas, tal como se ha descrito en el apartado 6.4.

El estudio experimental se desarrolló mediante el diseño cuasi experimental que en el contexto educativo se utiliza para comprobar los efectos de las intervenciones didácticas cuando la aleatorización de los sujetos a los grupos experimentales resulta imposible. Es un estudio explicativo y comparativo-causal llevado a cabo en un contexto universitario concreto, de alumnos de primer curso de Filología Hispánica de la Universidad de Lublin. El propósito de este estudio es explicar y entender las causas de los resultados del programa de la intervención didáctica basado en la dramatización, así como comprobar si después de dicha intervención se aprecian las diferencias entre los grupos que participaron en el experimento. Tomando en cuenta estas características, así como el número pequeño de la muestra, nuestro objetivo no era garantizar la validez externa e inferir y generalizar los resultados obtenidos a otros contextos educativos, sino entenderlos desde la perspectiva de los sujetos, alumnos universitarios polacos de primer curso, así como asegurar la validez interna del experimento, controlar las variables intervinientes para que no interfirieran en los resultados de la competencia lingüística e intercultural y motivación obtenidos tras la introducción del programa basado en la dramatización. Asimismo, para ofrecer otras explicaciones, completar y entender los resultados provenientes del diseño cuantitativo con más profundidad, y desde distintas perspectivas, anidamos al diseño dominante el cuestionario de valoración (técnica cuantitativa descriptiva), las preguntas abiertas (técnica cualitativa) y la observación participante (técnica cualitativa). La triangulación de los datos permitió contrastar los resultados provenientes de distintas fuentes, obtener una visión más amplia del problema

estudiado, así que aportó evidencias de que el programa didáctico basado en la dramatización influyó de manera significativa en el desarrollo y la mejora de distintos aspectos estudiados.

A continuación, pasamos a comprobar si se han cumplido los objetivos planteados que establecimos basándonos en el marco teórico y metodológico de la presente investigación; asimismo, exponemos las principales aportaciones extraídas en relación con dichos objetivos.

- a) Analizar el impacto que tiene la dramatización como herramienta educativa en el desarrollo de los elementos de la competencia lingüística e intercultural como: competencia gramatical, léxica e intercultural.

El primer objetivo específico se relaciona con el diseño cuasi experimental y se refiere a las hipótesis 1a y 1b de la investigación. Mediante el diseño cuasi experimental analizamos el impacto que tuvo la implementación del programa de intervención basado en la dramatización (variable independiente) sobre la competencia gramatical, léxica e intercultural (variables dependientes). El análisis estadístico de los datos recogidos en dos momentos de la investigación, antes y después de la realización del programa, no confirmó las hipótesis relacionadas con la competencia gramatical y corroboró las referidas a la competencia léxica e intercultural. Podemos concluir que no se observó el impacto del programa de la intervención en el desarrollo de la competencia gramatical de los participantes en el taller, lo que también confirmó el análisis de las preguntas del posttest y pretest de gramática, así como la pregunta de valoración del programa relacionada con este aspecto. En cambio, se percibió la mejora significativa de los alumnos que siguieron el programa en cuanto a la competencia intercultural y léxica y sus dos subcategorías: verbos y lenguaje coloquial, esta última intrínsecamente relacionada con la competencia intercultural. Tanto el análisis pormenorizado de las preguntas del posttest y pretest como del cuestionario de valoración y de las preguntas abiertas confirmaron los hallazgos encontrados en el diseño experimental.

- b) Comprobar la eficacia de la dramatización en el fomento de la motivación y en la transformación de las actitudes hacia la cultura hispana y hacia sí mismo como aprendiente de ELE.

El segundo objetivo también está relacionado con el diseño cuasi experimental, y se refiere a las hipótesis 2a y 2b de la investigación. De los resultados obtenidos del diseño cuasi experimental se puede concluir que el programa de intervención basado en la dramatización

influyó de manera significativa en el incremento de la motivación para aprender español, motivación intrínseca e integradora, así como influyó en el aumento de las actitudes hacia sí mismo como aprendiente de ELE y de las actitudes hacia la cultura hispana. Tales mejoras no se encontraron en cuanto a la motivación instrumental. La motivación dominante de los participantes del programa es la intrínseca seguida por la integradora. La mayoría de los alumnos del grupo experimental después de la participación en el taller presenta un nivel muy alto de cada tipo de motivación y muy alto grado de motivación para aprender español. Por otro lado, casi la mitad del grupo se caracteriza por la actitud excelente hacia sí mismo como aprendiente de español, y más de la mitad se caracteriza por la actitud excelente hacia la cultura hispana. Verificamos y observamos la motivación y actitudes de los participantes mediante otros métodos que analizaban estas variables desde distintas perspectivas; así, para conocer las percepciones de los alumnos acerca de su motivación y actitudes, utilizamos el cuestionario de valoración del programa y las preguntas abiertas. Para conocer la motivación y la actitud hacia la situación de aprendizaje nos apoyamos en la observación participante efectuada por el docente durante la implementación del programa. Todos los métodos anidados confirmaron los resultados encontrados en el estudio experimental y permitieron ampliar y completar la explicación del problema.

- c) Conocer y examinar la influencia del uso de las técnicas dramáticas en las valoraciones individuales de: aspectos lingüísticos, conocimientos socioculturales, comunicación no verbal, aspectos emocionales, motivación y cooperación en la clase de ELE en la universidad.

Para captar el punto de vista subjetivo y conocer las evaluaciones de los estudiantes del grupo experimental sobre distintos aspectos del proyecto didáctico administramos el cuestionario de valoración al terminar el programa de intervención basado en la dramatización. El propósito de este cuestionario era orientar el foco de atención a las percepciones sobre los elementos comunicativos, lingüísticos, sociales y afectivos que no conseguimos medir mediante las pruebas cuantitativas. El análisis descriptivo confirmó que los alumnos otorgaron el alto valor a la experiencia vivida durante el taller, apreciaron la participación y evaluaron con el máximo grado de acuerdo las afirmaciones relacionadas con los aspectos emocionales y el clima adecuado durante las clases para relajarse y expresar cómodamente sus emociones, además de perder el miedo a comunicarse en una lengua extranjera; percibieron el aumento de su motivación e interés hacia la lengua y la cultura

española; mejoraron la cooperación con sus compañeros; desarrollaron la competencia léxica e incrementaron su conocimiento del lenguaje coloquial; se volvieron más atentos a las diferencias culturales entre las regiones de España, aumentaron su conocimiento acerca de la realidad y sociedad española y aprendieron a no caer en los estereotipos; creció su conciencia sobre la importancia de los gestos, la mímica y el cuerpo durante la expresión oral e interacción con sus compañeros.

- d) Explorar las experiencias de los estudiantes universitarios acerca del programa basado en la dramatización.

Utilizamos el cuestionario con las preguntas abiertas para permitir a los alumnos que expresasen libremente sus percepciones, valoraciones, experiencias, pensamientos y emociones. En las respuestas analizadas se notó alta carga emocional, los alumnos declararon de forma espontánea sus sentimientos positivos sobre la experiencia vivida durante el taller. Entre las actividades más interesantes enumeraron las relacionadas con las técnicas dramáticas, como las actividades de expresión corporal, mímica, gestos y psicomotricidad, las improvisaciones, escenificaciones o juegos colectivos, así como todas las que requieren la cooperación. A su vez, entre los temas mas interesantes señalaron los relacionados con la cultura, sociedad y realidad española. Cabe destacar que la forma de aprender español a través de la dramatización fue un método novedoso para ellos. Las técnicas empleadas permitieron captar su atención y despertar la creatividad y motivación, lo que manifestaron en sus respuestas.

- e) Averiguar si mejores resultados en las pruebas efectuadas después de la implementación del programa se relacionan con el desempeño en el examen final después del primer curso.

Tras efectuar el análisis correlacional entre el desempeño en el examen final y los resultados del postest se encontraron las relaciones positivas entre el examen final y algunas de las variables del postest, lo que vino expresado en la verificación de la hipótesis 3. Los resultados de la prueba de competencia gramatical y léxica se asocian de manera positiva con el examen realizado de la asignatura ‘el español práctico’ al final del primer curso, un mes después de terminar el programa. Por supuesto, el análisis correlacional ejecutado no permite definir la dirección de la relación, es decir, cuál variable influenció a otra, solamente sabemos

que existe tal asociación. Podemos concluir que mejores resultados de la prueba gramatical y léxica corresponden a mejores calificaciones en el examen final. Asimismo, como corroboramos mediante los análisis estadísticos, los alumnos que participaron en el programa obtuvieron mejores resultados en ambas pruebas, de lo que se puede desprender que tales alumnos recibieron también mejores notas en el examen final (y aunque en el test de gramática las diferencias no son estadísticamente significativas, la puntuación media del grupo experimental es más alta que la del grupo control).

- f) Proporcionar las herramientas alternativas, como el uso de distintas técnicas dramáticas, de las que puede disponer un profesor de ELE en la universidad.

No quedan dudas de los efectos beneficiosos que trae el empleo de las actividades didácticas en el aula de ELE. Sin embargo, aunque exista el acuerdo común de que su uso puede ayudar a desarrollar distintas competencias y habilidades de los alumnos, no es una técnica del uso común en la clase de ELE en la universidad. En parte, eso se debe a que muchos profesores no se sienten capacitados, creen que no poseen los conocimientos suficientes para aplicarlo, prefieren no experimentar en el aula de idioma o consideran que es una técnica que consume demasiado tiempo y no da los beneficios recíprocos al tiempo invertido en la preparación de clases. Con el presente trabajo nos gustaría mostrar que es posible diseñar el curso para los alumnos universitarios que cumpla los requisitos curriculares y esté basado en la dramatización, entendida como una ventana al aprendizaje experiencial, significativo, cooperativo que requiere la involucración total del alumno e integra los pensamientos, las emociones y la actuación. Del mismo modo, es posible entremezclar esta técnica con los métodos más tradicionales.

Como acabamos de mencionar en el punto anterior, entre las actividades que despertaron más interés fueron las basadas en las técnicas dramáticas impregnadas por aspectos culturales, los alumnos apreciaron las actividades que requerían una implicación tanto de sus procesos cognitivos como de las expresiones corporales y de las emociones, en las que podían cooperar para construir los significados. Según nuestra observación, los alumnos al principio del taller se mostraron recelosos ante la idea de que íbamos a trabajar sin el uso de las mesas y las sillas, así que desapareció el sitio que conocían muy bien y detrás del que se podían esconder y quedar en su zona de confort. Sin embargo, con las actividades del calentamiento de la primera parte de cada clase se relajaban, desinhibían e involucraban por completo en la nueva experiencia. Durante las clases utilizamos los materiales auténticos

y significativos que se relacionaban con los intereses de los alumnos y transmitían los aspectos culturales y sociales al aula. En el taller incorporamos las actividades vinculadas con el cine, el teatro, la literatura, la música, el arte; nos aprovechamos de los guiones de las películas y de los cortometrajes, de los poemas de autores representativos de la cultura hispana, de las canciones, de las pinturas, de los monumentos, etc. La integración de todos estos materiales resultaría imposible sin el uso de la tecnología. En cada sesión nos apoyamos en las distintas herramientas disponibles en línea que facilitan el aprendizaje de idioma, así como empleamos Facebook como modo de comunicación entre las sesiones donde se compartían los materiales, adjuntaban las fotos o enviaban los enlaces para las páginas web de interés.

- g) Mostrar la viabilidad de la aplicación de la dramatización e incorporarla en la clase de español de filología hispánica y destacar el valor educativo que tiene esta herramienta para los adultos jóvenes universitarios.

Se enumeraron los distintos beneficios que conlleva el uso de las técnicas dramáticas en la clase de lengua extranjera en general y en la clase de ELE en particular. Las suposiciones teóricas descritas en el capítulo 6 las venimos apoyando por los resultados de distintas investigaciones realizadas, en su mayoría, a través de la metodología cualitativa. Aunque la dramatización como método de enseñanza de las lenguas extranjeras constituye un campo propio de investigación, todavía existe poca evidencia empírica de sus resultados en la práctica educativa, tanto en el ámbito del inglés como lengua extranjera, según señalan Belliveau y Kim (2013), como, sobre todo, en el ámbito de español como lengua extranjera. En cuanto al ámbito de la enseñanza de ELE mediante la dramatización el único trabajo experimental que compara dos grupos, experimental con control, es la investigación de Agreda (2015) en la que se comprobó la eficacia del empleo de la representación teatral en la enseñanza de gramática.

A la evidencia empírica existente pretendemos añadir nuestro trabajo y, aunque los resultados no pueden generalizarse al contexto educativo más amplio, podemos constatar que logramos los objetivos planteados y encontramos una serie de resultados estadísticamente significativos que se traducen en la mejora de la competencia léxica e intercultural, incremento de la motivación intrínseca e integradora, mejora de las actitudes hacia sí mismo como aprendiente de ELE y las actitudes hacia la cultura hispana en los alumnos que participaron en el programa de intervención basado en la dramatización. Asimismo, mediante

el estudio descriptivo y la metodología cualitativa percibimos una serie de beneficios de la aplicación de la propuesta didáctica relacionados con el aumento de los comportamientos cooperativos y creativos, la mejora de las estrategias lingüísticas, aspectos emocionales, habilidades sociales y el ambiente durante las clases.

15.1. Limitaciones de la investigación

La presente investigación se ha realizado mediante un diseño cuasi-experimental con una muestra no probabilística. La falta de la aleatorización y el empleo de la muestra muy pequeña (en total 30 personas) no permiten asegurar la validez externa y extrapolar los resultados a los contextos educativos diferentes del que se desarrolló la investigación. Por tanto, los resultados deben entenderse referidos solo al periodo concreto y al contexto universitario polaco de la enseñanza de español como lengua extranjera.

En cuanto a las limitaciones contextuales, el hecho de que el programa se desarrolló fuera del horario oficial implicó una serie de contrariedades. Como describimos en la parte de la contextualización del presente trabajo, los alumnos del primer curso de filología hispánica tienen una gran cantidad de asignaturas agrupadas bajo el nombre ‘el español práctico’ que, al finalizar el curso, terminan con un examen de la lengua. Al realizar la experimentación en el segundo cuatrimestre, tuvimos que limitar el tiempo de la intervención a 3 meses y la frecuencia de las sesiones a dos horas lectivas por semana para, en primer lugar, no cargar demasiado a los alumnos con una asignatura adicional y, en segundo lugar, no alargar el curso hasta el mes de junio, durante el que los alumnos piensan más en preparar los exámenes que en las actividades complementarias. Asimismo, tuvimos que limitar hasta el mínimo la cantidad del trabajo que se dejaba para preparar en casa. Este tiempo de tres meses lo consideramos óptimo para centrar la atención de los alumnos en el taller y evitar el abandono antes de culminar el proyecto. Sin embargo, con la extensión del tiempo de la experimentación o con el aumento del número de las clases a dos sesiones semanales se podrían haber obtenido los resultados más consistentes, tanto de las variables dependientes analizadas mediante el método cuantitativo como de los aspectos estudiados mediante los métodos cualitativos.

15.2. Propuestas de futuro

Nuestra investigación pretende cubrir la necesidad de proporcionar las evidencias empíricas y analizar las percepciones de los alumnos en cuanto a los efectos de la dramatización como herramienta pedagógica, tanto en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras como en el ámbito de la enseñanza de ELE. Asimismo, procuramos analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de español en el contexto polaco.

En cuanto a la prospectiva pedagógica del presente trabajo, consideramos que el programa de intervención didáctica basado en la dramatización podría explotarse y reproducirse tanto en un contexto de enseñanza parecido, es decir, en la clase de ELE en la universidad polaca, como en cualquier otro contexto de la enseñanza de ELE. Como se mencionó en el apartado dedicado a la descripción de la propuesta de intervención (capítulo 11) y se puede comprobar consultando el anexo III, en el programa basado en la dramatización las unidades didácticas constituyeron una trama de las clases engarzadas que se dirigieron y culminaron en la tarea del proyecto final, sin embargo, cada una de las unidades puede funcionar por separado. Del mismo modo, se pueden aprovechar tanto las unidades completas como las tareas sueltas que correspondan a los objetivos de las clases concretas. La propuesta didáctica, por tanto, puede servir como modelo de incorporación de las actividades dramáticas en el aula de ELE y adecuarse a distintos niveles del dominio lingüístico. Asimismo, tomando en cuenta el potencial que posee la integración de la enseñanza de español a través de la dramatización dentro de la metodología AICLE, este método es adecuado para ser incorporado a la enseñanza de cualquier materia dentro del contexto AICLE en la universidad.

En lo que se refiere a la prospectiva investigadora, sería de interés replicar el estudio en el mismo contexto o parecido, dentro del horario oficial, para comprobar si se producen los resultados después de la aplicación del programa y en comparación con el grupo control. En nuestra investigación aportamos los datos provenientes de distintas perspectivas y fuentes. Aparte de la competencia lingüística e intercultural, motivación y actitudes, medidas mediante la metodología experimental, centramos nuestro interés en la cooperación, las estrategias lingüísticas, los aspectos emocionales y la creatividad, elementos todavía poco investigados en relación a la explotación didáctica de la dramatización en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras y, aún menos, en el ámbito de la enseñanza de ELE. Por lo cual, hace falta orientar las futuras investigaciones para proporcionar las evidencias experimentales en cuanto a estos aspectos. La enseñanza de ELE mediante la dramatización

es un campo que tiene un enorme potencial y requiere las investigaciones empíricas que ofrezcan un cuerpo teórico de la disciplina y confirmen la viabilidad de este método. Existen muchas líneas, aparte de las analizadas en nuestro estudio, en las que hace falta profundizar e investigar mediante la experimentación dentro de este ámbito. Algunos aspectos que sería interesante estudiar en el futuro se han mencionado en el presente trabajo, así que se juzga de interés saber: cómo la enseñanza de ELE a través de la dramatización influye en el desarrollo de la metacognición de los alumnos; cuál es el impacto que puede tener en el desarrollo de las estrategias lingüísticas de interpretación y mediación, así como en el fomento de la pluriculturalidad, descritas en el Volumen Complementario de MCER (Council of Europe, 2018); en qué medida incita el aprendizaje corporizado y, por consiguiente, la adquisición de los conocimientos; si puede ser una fuente de la corriente de la motivación dirigida (Dörnyei et al., 2014) y cómo eso influirá en la consecución de los objetivos académicos a largo plazo; etc.

15. Wnioski

W ostatnim rozdziale pracy znajduje się zwięzłe odniesienie do podstaw teoretycznych programu dydaktycznego wykorzystującego dramę w nauczaniu, przedstawione zostały wnioski w odniesieniu do szczegółowych celów badania, wskazano ograniczenia niniejszego badania i nakreślono potencjalne kierunki przyszłych badań.

Głównym celem niniejszej pracy badawczej było zweryfikowanie zasadności wykorzystania dramy poprzez wprowadzenie programu dydaktycznego oraz sprawdzenie czy posiada ona korzystny wpływ na rozwój kompetencji językowej i interkulturowej, na wzrost motywacji i poprawę postaw studentów na lekcjach języka hiszpańskiego na uniwersytecie. W oparciu o literaturę tematu i wiarę w potencjał jaki posiada użycie dramy na zajęciach języka obcego, zarówno jeżeli chodzi o poprawę kompetencji komunikacyjnej interkulturowej, jak i wzrost motywacji do nauki języka, zaprojektowano program czerpiący z różnych modeli teoretycznych i opierający się na podejściu kognitywistycznym i konstruktywistycznym.

W pracy wskazano, że nauczanie języka obcego poprzez dramę może opierać się na solidnej podstawie teoretycznej i czerpać z teorii nauczania i akwizycji języków obcych. Zgodnie z teorią strefy najbliższego rozwoju Wygodskiego, dopasowano tematykę programu do zainteresowań i możliwości uczniów; czerpiąc z hipotezy zrozumiałej informacji Krashena, wprowadzono materiały atrakcyjne i dostosowane do poziomu uczniów; wykorzystując hipotezę produkcji językowej Swaina dostarczono uczniom możliwość produkowania i konstruowania wypowiedzi i negocjowania znaczeń; zgodnie z koncepcją rusztowania Brunera, prowadzono uczniów, żeby realizowali zadania z sukcesem i wzajemnie sobie pomagali – miało to na celu rozwinięcie ich autonomii i zbudowanie wiary we własne możliwości. Tak jak proponuje Ausubel w teorii znaczącego nauczania, użyto znaczących materiałów ułatwiając tym samym integrację nowych informacji z wiedzą już posiadaną przez uczniów w strukturach poznawczych. Pomagano w przyswajaniu nowej wiedzy adaptując materiały i integrując struktury poznawcze, uczucia i działanie w procesie nauczania i konstruowania znaczeń, zgodnie z modelem humanistycznym zaproponowanym przez Novaka i wizją interakcjonistyczno-społeczną znaczącego nauczania Gowina. Ustalono cele procesu nauczania według elementów wyszczególnionych w taksonomii Blooma i jego późniejszych wersjach, co miało na celu rozwinięcie u uczniów procesów poznawczych: rozumienia, zastosowania, analizy, oceny i tworzenia oraz rozwinięcie procesów metapoznawczych i myślenia krytycznego. Opierając się na badaniach z dziedziny

neuroedukacji, a ściślej, podejścia ucieleśnionego poznania i edukacji emocjonalnej, starano się stworzyć na zajęciach atmosferę, która pozwoliłaby uczyć się przez doświadczenie i rozwinąć kompetencje emocjonalne; użyto materiałów nowatorskich w celu utrzymania uwagi i pobudzenia kreatywności; wprowadzono działanie, aby ułatwić zapamiętywanie, poprawić uwagę, motywację i zredukować stres; połączono doświadczenia cielesne i emocjonalne z procesami poznawczymi (zgodnie ze wytycznymi następujących autorów: Bisquerra 2008; Kolb y Kolb, 2008; Guillén, 2012; Mora, 2013; Immordino-Yang, 2015; etc.). Zaproponowany program dydaktyczny wpisuje się w podejście komunikacyjne i podejście zadaniowe. Jednocześnie łączy się z orientacją nauczania interkulturowego, kooperatywnego i znaczącego. Pomimo, że nie został wprowadzony w kontekście zintegrowanego nauczania językowo przedmiotowego (CLIL), wiąże się i jest kompatybilny z tym podejściem, posiada wspólne podstawy teoretyczne i wytyczne praktyczne, tak jak zostało to opisane w podrozdziale 6.4.

Badanie przeprowadzono za pomocą schematu quasi-eksperymentalnego używanego w kontekście edukacyjnym w celu sprawdzenia efektów interwencji dydaktycznych, kiedy nie jest możliwe zachowanie losowego doboru osób do każdej z grup. Jest to badanie wyjaśniające i porównująco-przyczynowe przeprowadzone na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie wśród uczniów pierwszego roku Iberystyki. Celem badania jest wyjaśnienie i zrozumienie wyników programu dydaktycznego opartego na dramie oraz sprawdzenie czy po wdrożeniu programu zauważalne są różnice między grupą, która brała w nim udział, a grupą kontrolną. Biorąc pod uwagę cechy badania oraz niewielką ilość osób, które uczestniczyły w eksperymencie, celem nie było zagwarantowanie trafności zewnętrznej czyli generalizacji wyników na inne konteksty edukacyjne, a zrozumienie ich z perspektywy osób badanych, studentów pierwszego roku narodowości polskiej. Przede wszystkim, starano się zagwarantować trafność wewnętrzną badania i kontrolować zmienne niezależne uboczne, by nie wpłynęły na wyniki testów kompetencji językowej, interkulturowej i motywacji uzyskanych po wprowadzeniu programu dydaktycznego opartego na dramie. Jednakowo, by uzyskać różne perspektywy spojrzenia na przeprowadzoną interwencję i lepiej zrozumieć wyniki pochodzące z badania jakościowego, podporządkowano modelowi dominującemu – ilościowemu, kwestionariusz oceny programu (technika jakościowa opisowa), pytania opisowe (technika jakościowa) i obserwację (technika jakościowa). Triangulacja danych pozwoliła porównać wyniki pochodzące z różnych źródeł i potwierdziła, że program dydaktyczny oparty o dramę wpłynął w sposób istotny statystycznie na rozwój i poprawę różnych badanych aspektów.

W następnej kolejności sprawdzono czy zostały zrealizowane cele szczegółowe, które określono opierając się na założeniach teoretycznych i metodologicznych niniejszego badania; dodatkowo, przybliżono najważniejsze efekty dydaktyczne jakie z nimi się wiążą.

- a) Analiza wpływu dramy jako metody dydaktycznej na rozwój kompetencji gramatycznej, leksykalnej i interkulturowej.

Pierwszy cel szczegółowy wiąże się z badaniem quasi-eksperymentalnym i odnosi się do hipotezy 1a i 1b. Stosując schemat quasi-eksperymentalny przeanalizowano wpływ jaki miało wprowadzenie programu interwencji dydaktycznej wykorzystującego dramę w nauczaniu języka hiszpańskiego (zmienna niezależna) na rozwój kompetencji gramatycznej, leksykalnej i interkulturowej (zmiennie zależne). Analiza statystyczna danych zebranych w dwóch momentach badania, przed i po wdrożeniu programu, nie potwierdziła hipotez odnoszących się do kompetencji gramatycznej i potwierdziła hipotezy odnoszące się do kompetencji leksykalnej i interkulturowej. Na tej podstawie można wyciągnąć wnioski, że nie zaobserwowano wpływu programu na rozwój kompetencji gramatycznej wśród uczestników warsztatów, co też zostało potwierdzone poprzez analizę i porównanie poszczególnych pytań z pretestu i postestu gramatycznego, jak i pytań z kwestionariusza oceny programu. Z drugiej strony, zauważono istotną poprawę u uczniów biorących udział w warsztatach w kompetencji interkulturowej i leksykalnej, i w dwóch jej elementach: czasownikach i języku kolokwialnym; ten ostatni element bezpośrednio odnosi się do kompetencji interkulturowej. Zarówno analiza szczegółowa pytań z post-testu i pre-testu, jak i kwestionariusza oceny i pytań otwartych potwierdziły wyniki otrzymane w badaniu ilościowym.

- b) Sprawdzenie wpływu użycia dramy na wzrost motywacji i na poprawę postaw wobec kultury hispanojęzycznej i postaw wobec siebie jako ucznia języka hiszpańskiego.

Drugi cel również wiąże się ze schematem quasi-eksperymentalnym i odnosi się do hipotez 2a i 2b. Otrzymane wyniki potwierdzają, że program dydaktyczny oparty na dramie wpłynął w sposób istotny statystycznie na wzrost motywacji do nauki hiszpańskiego, motywacji wewnętrznej i integracyjnej oraz wpłynął na poprawę postawy wobec siebie jako ucznia języka hiszpańskiego i postawy wobec kultury hispanojęzycznej. Nie zaobserwowano natomiast wzrostu motywacji instrumentalnej. Motywacją dominującą wśród studentów z

grupy eksperymentalnej zbadaną po zakończeniu programu jest motywacja wewnętrzna, a po niej motywacja integracyjna. Większość studentów z tej grupy charakteryzuje się bardzo wysokim poziomem każdego typu motywacji i bardzo wysokim poziomem motywacji do nauki hiszpańskiego. Dodatkowo, prawie połowa grupy posiada doskonałą postawę wobec siebie jako ucznia języka hiszpańskiego i ponad połowa posiada doskonałą postawę wobec kultury hispanojęzycznej. Sprawdzono i obserwowano motywację i postawy studentów używając innych metod badawczych, które pozwoliły na analizę tych zmiennych z różnych perspektyw. Aby poznać spostrzeżenia studentów odnośnie własnej motywacji i postaw użyto kwestionariusza oceny programu i pytań otwartych. W celu zaobserwowania motywacji i postaw wobec sytuacji nauczania podparto się obserwacją uczestniczącą, którą wykonał nauczyciel w trakcie wdrażania programu dydaktycznego. Wszystkie metody pomocnicze potwierdziły wyniki otrzymane w badaniu eksperymentalnym i pozwoliły rozszerzyć i wzbogacić wy tłumaczenie problemu.

- c) Poznanie punktu widzenia studentów i analiza sposobu oceny poszczególnych elementów programu dydaktycznego opartego o dramę, takich jak: aspekty językowe, wiedza społeczno-kulturowa, komunikacja niewerbalna, aspekty emocjonalne, motywacja i kooperacja na zajęciach języka hiszpańskiego na uniwersytecie.

W celu poznania subiektywnego punktu widzenia i oceny studentów z grupy eksperymentalnej odnośnie różnych aspektów programu dydaktycznego, po zakończeniu warsztatów uczniowie zostali poproszeni o wypełnienie kwestionariusza oceny programu. Celem tego kwestionariusza było poznanie odczuć uczniów odnośnie elementów komunikacyjnych, językowych, społecznych i afektywnych, których zmierzenie nie było możliwe poprzez testy ilościowe. Analiza opisowa potwierdziła, że studenci wysoko ocenili doświadczenie przeżyte podczas warsztatów, docenili uczestnictwo i przyznali najwyższą możliwą ocenę zdaniom odnoszącym się do aspektów emocjonalnych i odpowiedniej atmosfery panującej podczas zajęć, która sprzyjała odprężeniu i wyrażeniu bez obaw swoich emocji. Oprócz wyzbycia się strachu przed mówieniem w języku hiszpańskim, zauważyli wzrost swojej motywacji i zainteresowania językiem i kulturą; poprawili kooperację z kolegami; rozwinęli swoją kompetencję leksykalną i poznali zwroty kolokwialne; stali się bardziej uważni na różnice kulturowe między regionami Hiszpanii, poszerzyli swoją wiedzę na temat realiów i społeczności hiszpańskiej i nauczyli się nie ufać stereotypom; zwiększyła

się ich świadomość na temat tego jak ważne są gesty, mimika i ciało podczas komunikacji i interakcji z kolegami.

- d) Przeanalizowanie doświadczeń studentów po uczestnictwie w programie opartym o techniki dramowe.

W celu osiągnięcia powyższego celu użyto kwestionariusza z pytaniami otwartymi, by studenci mogli w swobodny sposób wyrazić swoje odczucia, oceny, doświadczenia, myśli i emocje. W analizowanych odpowiedziach zadeklarowali w spontaniczny i emocjonalny sposób pozytywne odczucia odnośnie przeżytego doświadczenia podczas warsztatów. Spośród najciekawszych zajęć związanych z technikami dramowymi wymienili takie jak: ćwiczenia z ekspresji ciała, ćwiczenia na mimikę, gesty, psychomotoryczne, improwizacje, wystawianie scen czy gry grupowe, a także wszystkie ćwiczenia wymagające kooperacji z kolegami. Z drugiej strony, do najciekawszych tematów zaliczyli te związane z kulturą, społeczeństwem i realiami hiszpańskimi. Należy zaznaczyć, że nauczanie języka hiszpańskiego poprzez dramę było dla studentów nowością. Użyte techniki pozwoliły przyciągnąć ich uwagę, rozbudzić kreatywność i motywację, co zaznaczyli w swoich odpowiedziach.

- e) Badanie powiązania pomiędzy lepszymi wynikami w teście wykonanym po zakończeniu programu i wynikami z egzaminu końcowego po pierwszym roku studiów.

Analiza badania korelacyjnego wykazała, że istnieje relacja istotna i dodatnia między oceną z egzaminu końcowego po pierwszym roku, a wynikami kilku zmiennych z post-testu, co zostało opisane przy weryfikacji hipotezy 3. Istnieje związek między wynikami z kategorii kompetencja gramatyczna i leksykalna i wynikami z egzaminu końcowego z przedmiotu „Praktyczna nauka języka hiszpańskiego” zrealizowanego miesiąc po zakończeniu programu dydaktycznego. Należy zaznaczyć, że wykonana analiza korelacji nie pozwala wskazać kierunku relacji, to znaczy, określić, która ze zmiennych wpłynęła na drugą, wiadomo tylko, że taka relacja istnieje. Można wywnioskować, że lepsze wyniki z post-testu z kompetencji gramatycznej i leksykalnej odpowiadają wyższej ocenie z egzaminu końcowego. Dodatkowo, jak wynika z wykonanych analiz statystycznych, uczestnicy warsztatów uzyskali wyższe wyniki w tych dwóch testach niż studenci, którzy uczestniczyli tylko w tradycyjnym modelu

nauczania. Studenci Ci uzyskali też wyższą ocenę z egzaminu końcowego (pomimo, że analiza nie wykazała istotnych różnic między grupami w post-teście kompetencji gramatycznej, to średnia punktów studentów z grupy eksperymentalnej jest wyższa niż uczniów z grupy kontrolnej).

- f) Dostarczenie alternatywnych metod dydaktycznych nauczycielowi akademickiemu jakim jest użycie różnych technik dramowych na zajęciach języka hiszpańskiego.

Nie ma wątpliwości, że użycie technik dramowych na zajęciach języka hiszpańskiego posiada szereg zalet. Jednak, pomimo dużego zainteresowania pedagogicznego i wiary w korzyści jakie niesie zastosowanie ich na lekcjach języka obcego jest to technika często pomijana na lekcjach języków, a jednocześnie istnieje wciąż niewiele badań empirycznych, które potwierdzałyby jej skuteczność. Po części taki stan rzeczy wiąże się z tym, że nauczyciele nie czują się odpowiednio przygotowani, aby wprowadzić dramę na zajęcia; sądzą, że nie posiadają wystarczającej wiedzy, aby ją stosować; wolą nie eksperymentować na zajęciach językowych lub uważają, że jest to technika, której przygotowanie zabiera zbyt dużo czasu i nie daje wprost proporcjonalnych wyników do włożonego wysiłku. W niniejszej pracy starano się pokazać, że możliwe jest zaprojektowanie kursu języka hiszpańskiego na uniwersytecie, który spełnia wymagania programowe i wykorzystuje dramę, rozumianą jako okno do nauczania znaczącego, kooperatywnego i przez doświadczenie, wymaga pełnego zaangażowania studentów i integruje myśli, emocje i działanie. Dodatkowo, istnieje możliwość połączenia tej techniki z innymi, bardziej tradycyjnymi metodami.

Jak już zostało wspomniane, największe zainteresowanie wzbudziły ćwiczenia wykorzystujące dramę prześiąknięte aspektami kulturowymi, studenci docenili zadania wymagające włączenia i integracji procesów poznawczych, działania oraz emocji, w których musieli kooperować ażeby osiągnąć wspólne cele. Zgodnie z przeprowadzonymi obserwacjami, studenci na początku warsztatów byli nieufni co do pomysłu, że zajęcia będą prowadzone praktycznie bez użycia krzeseł i stolików. Zniknęło miejsce, które doskonale znali, w którym czuli się bezpieczni i mogli pozostać w swojej strefie komfortu. Niemniej jednak, pierwsza część każdego zajęcia, rozgrzewka, pomagała im się otworzyć, odprężyć i w pełni włączyć w nowe doświadczenie. Podczas lekcji używano autentycznych i znaczących materiałów, które łączyły się z zainteresowaniami studentów i dostarczały aspektów kulturowych i społecznych na lekcje hiszpańskiego. Na warsztatach używano materiałów związanych z kinem, teatrem, muzyką, sztuką; korzystano ze scenariuszy filmów fabularnych

i krótkometrażowych, z wierszy reprezentatywnych autorów kultury hispanojęzycznej, z piosenek, z obrazów, z architektury. Integracja tych wszystkich materiałów byłaby niemożliwa bez użycia technologii. Na każdych zajęciach korzystano z przeróżnych narzędzi dostępnych w Internecie, które ułatwiają naukę języka. Dodatkowo, używano Facebooka jako środka komunikacji wspierającego zajęcia – zamieszczano tam materiały i zdjęcia lub wysyłano linki do interesujących stron internetowych.

- g) Zasadność użycia i włączenia technik dramowych na zajęcia języka hiszpańskiego na iberystyce oraz wskazanie wartości edukacyjnej jaką posiada dla uczniów dorosłych.

W rozdziale 6 wymieniono liczne zalety jakie posiada użycie technik dramowych na lekcjach języka obcego ogólnie i w na lekcji języka hiszpańskiego jako obcego w szczególności. Odniesiono się też do rozważań teoretycznych obecnych w literaturze tematu oraz do związanych z nimi badań używających w większości metodologii jakościowej. Pomimo, że drama jako metoda nauczania języków obcych stanowi już odrębną gałąź w badaniach, istnieje niewielka ilość dowodów empirycznych potwierdzających jej skuteczność w praktyce edukacyjnej, zarówno w dziedzinie nauczania języka angielskiego jako obcego, jak zaznaczają Belliveau y Kim (2013), a przede wszystkim, w obszarze nauczania języka hiszpańskiego jako obcego. W kontekście nauczania języka hiszpańskiego poprzez dramę, jedyna praca jaka dotychczas się ukazała porównująca dwie grupy: eksperymentalną i kontrolną, to badanie Agredy (2015), w którym udowodniono skuteczność użycia przedstawień teatralnych w nauczaniu gramatyki.

Niniejsza praca aspiruje do dołączenia i rozszerzenia istniejącej ewidencji empirycznej i pomimo, że wyniki nie mogą być uogólniane na szerszy kontekst edukacyjny, można przyznać, że osiągnięto zamierzone cele i uzyskano szereg wyników istotnych statystycznie, które świadczą o poprawie kompetencji leksykalnej i interkulturowej, wzroście motywacji wewnętrznej i integracyjnej, poprawie postawy wobec siebie jako ucznia języka hiszpańskiego i wobec kultury hispanojęzycznej u uczniów, którzy wzięli udział w programie dydaktycznym wykorzystującym dramę w nauczaniu. Ponadto, dzięki wprowadzeniu dodatkowych technik czyli badania opisowego i metod jakościowych dostrzeżono szereg korzyści płynących z zastosowania dramy, takich jak: wzrost zachowań kooperatywnych i kreatywnych, poprawę strategii językowych, aspektów emocjonalnych, umiejętności społecznych i atmosfery podczas zajęć.

15.1. Ograniczenia badania

Do przeprowadzania badania opisanego w niniejszej pracy posłużono się schematem quasi-eksperymentalnym z nieprobabilistycznym doбором próby. Brak doboru losowego i użycie niewielkiej ilości osób (łącznie 30 osób) nie pozwala zapewnić wiarygodności zewnętrznej i uogólnić wyników na inne warunki edukacyjne niż te, w których zostało przeprowadzone badanie. Dlatego też, wyniki powinny być rozumiane w odniesieniu do konkretnego momentu i kontekstu badania czyli nauczania języka hiszpańskiego jako obcego na polskim uniwersytecie.

Odnosząc się do ograniczeń środowiskowych, program dydaktyczny został wdrożony poza oficjalnymi godzinami wynikającymi z planu zajęć, z czym wiąże się szereg utrudnień. Jak zostało opisane w części wyjaśniającej kontekst pracy, studenci z pierwszego roku iberystyki posiadają dużą ilość zajęć zgrupowanych w jeden blok przedmiotów nazywany „Praktyczna nauka języka hiszpańskiego”, który po pierwszym roku kończy się egzaminem. Realizując eksperyment w drugim semestrze należało ograniczyć czas interwencji do trzech miesięcy i częstotliwość zajęć do dwóch godzin raz w tygodniu, by w pierwszej kolejności, nie przeciążyć studentów kolejnym przedmiotem oraz nie przedłużać kursu aż do czerwca, kiedy odbywają się egzaminy i studenci dysponują ograniczonym czasem, który mogą przeznaczyć na dodatkowe zajęcia. Dodatkowo, należało ograniczyć do minimum czas poświęcony na samodzielną pracę. Trzymiesięczny okres trwania programu można uznać za optymalny do utrzymania uwagi uczniów i uniknięcia rezygnacji przed ukończeniem projektu. Jednak, ewentualne wydłużenie czasu trwania eksperymentu lub zwiększenie ilości spotkań do dwóch dwugodzinnych lekcji w tygodniu, mogłoby wpłynąć na uzyskanie bardziej spójnych wyników zarówno zmiennych zależnych analizowanych metodą ilościową, jak i aspektów analizowanych metodami jakościowymi.

15.2. Kierunki przyszłych badań

Niniejsze badanie ma na celu zaspokojenie potrzeby dostarczenia badań empirycznych i przeanalizowanie odczuć studentów odnośnie efektów użycia dramy jako metody dydaktycznej zarówno w nauczaniu języków obcych jak i konkretnie w nauczaniu języka hiszpańskiego jako obcego. Starano się również przeanalizować proces nauczania-uczenia się języka hiszpańskiego w środowisku polskim.

W odniesieniu do przyszłych kierunków badań, uważa się, że program dydaktyczny wykorzystujący dramę można wykorzystać i powielić zarówno w podobnym kontekście, to jest, na zajęciach języka hiszpańskiego na uniwersytecie polskim, jak i w każdym innym

kontekście nauczania języka hiszpańskiego. Jak wspomniano w rozdziale poświęconym opisowi programu dydaktycznego (rozdział 11) i można to sprawdzić konsultując aneks III, program składał się z połączonych ze sobą jednostek dydaktycznych zakończonych zadaniem końcowym, jednak każda z jednostek może funkcjonować odrębnie i stanowić samodzielną lekcję. Jednocześnie, można wykorzystać kompletne jednostki jak i poszczególne zadania, które będą odpowiadać konkretnym potrzebom. W związku z tym zaproponowany program może służyć jako przykład włączenia ćwiczeń dramatycznych na zajęcia języka hiszpańskiego, który można dostosować do różnych poziomów biegłości językowej. Ponadto, biorąc pod uwagę potencjał jaki posiada włączenie nauczania języka hiszpańskiego poprzez dramę w kontekście zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego (CLIL), metodę tę można wykorzystać do nauczania jakiegokolwiek przedmiotu prowadzonego metodologią CLIL na uniwersytecie.

Mając na uwadze przyszłe badania, interesujące byłoby powtórzenie eksperymentu w takich samych lub zbliżonych warunkach, włączając program do oficjalnego planu zajęć, w celu sprawdzenia czy wyniki studentów biorących w nim udział będą lepsze niż wyniki studentów z grupy kontrolnej. W niniejszym badaniu dostarczono dane pochodzące z różnych perspektyw i źródeł. Oprócz kompetencji językowych i interkulturowych, motywacji i postaw zostały poddane analizie aspekty takie jak: kooperacja, strategie językowe, aspekty emocjonalne i kreatywność, czyli elementy wciąż mało zbadane w kontekście nauczania języków obcych poprzez dramę i jeszcze mniej w kontekście nauczania języka hiszpańskiego jako obcego. Proponuje się, by przyszłe badania zostały ukierunkowane na dostarczenie dowodów eksperymentalnych dotyczących tych aspektów. Nauczanie języka hiszpańskiego jako obcego poprzez dramę jest dziedziną o ogromnym potencjale i wymaga prowadzenia badań empirycznych, które dodałyby podstawę teoretyczną potwierdzającą skuteczność tej metody.

Oprócz analizowanych aspektów, warto przyrzeć się i dogłębnie zbadać w oparciu o metody empiryczne, inne zagadnienia, które znalazły odniesienia w niniejszej rozprawie. Uważa się za interesujące odpowiedzieć na następujące pytania: w jaki sposób nauczanie języka hiszpańskiego poprzez dramę rozwija kompetencje metapoznawczą u studentów; jaki wpływ może mieć na rozwój strategii językowych interpretacji i mediacji, jak i na wzrost plurikulturowości, elementów opisanych w tomie uzupełniającym do Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (Council of Europe, 2018); w jakim stopniu sprzyja ucieleśnionemu uczeniu się i, co za tym idzie, przyswajaniu nowej wiedzy; czy może być

źródłem skierowanego prądu motywacyjnego (*Directed Motivational Current*) (Dörnyei et al., 2014) i jak to wpłynie na osiągnięcie długoterminowych celów akademickich.

16. Referencias

- AA. VV. (2008). “Enfoques culturales”. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoques_culturales.htm
- AA. VV. (2011). *Cultura en el mundo hispanohablante*. EnClave-ELE.
- Agreda Coso, E. (2015). *La representación teatral como táctica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/39967/1/T37982.pdf>
- Agulló Morera, M. J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E., Bisquerra Alzina, R. (Coords.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Alarte Garvía, E. M. (2015). *El Laboratorio de Creación Teatral (LCT). Un modelo didáctico de investigación sobre dramatización en Español como Lengua Extranjera (ELE)*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47031>
- Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE : de la teoría a la práctica. *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE*, 5, 1–51. Recuperado de <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>
- Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J. P. (2005). *Gramática básica del estudiante del español*. Barcelona: Difusión.
- Álvarez, N. (2012). La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el papel del profesor. *Innovación Educativa*, 22, 23–37. Universidad Santiago de Compostela.
- Ames, C. (1992). Classrooms, goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 267–71.
- Anderson, J.R. (1976). *Language, Memory, and Thought*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass: Harvard.
- Anderson, J. R. (2015). *Cognitive Psychology and its Implication*. San Francisco: Freeman.
- Anderson, L.W. y Krathwohl D. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman: New York.

- Ansari, D., De Smedt, B. y Grabner, R. H. (2011). Neuroeducation – A Critical Overview of An Emerging Field. *Neuroethics*, 5, 105–117. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/227102863_Neuroeducation_-_A_Critical_Overview_of_An_Emerging_Field
- Arroyo Amaya, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Asher, J. (1966). The learning strategy of the total physical response: a review. *Modern Language Journal*, 50, 79-84.
- Asher, J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal*, 53, 3-17.
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64 (6), 359-372.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N. J.: Van Nostrand.
- Austin, J. T. y Vancouver, J. B. (1996). Goal Constructs in Psychology: Structure, Process, and Content. *Psychological Bulletin*, 120 (3), 338-375. DOI: 10.1037/0033-2909.120.3.338
- Ausubel D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational Research*, 48(2), 251-257. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1170083>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Azuar Bonastre, M. C. (2010). *El cine como herramienta didáctica en el aula de E/LE para la adquisición del español coloquial conversacional*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc86466>
- Balea, A. y Ramos, P. (2015). *Cultura en España B1-B2*. EnClave-ELE.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Oxford: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, (2), 117-148.

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41. Recuperado de:
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999AJSP.pdf>
- Bandura, A. (2004). Social cognitive theory for personal and social change by enabling media. En A. Singhal, M.J. Cody, E.M. Rogers y M. Sabido (Eds), *Entertainment-Education and Social Change: History, Research, and Practice* (pp.75–96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Baralo, M., Genís, M. y Santana, M. E. (2009). *En vocabulario. Medio B1*. Madrid: Anaya.
- Barsalou, L. W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Science*, 22, 577–609. Recuperado de
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.4.5511&rep=rep1&type=pdf>
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–45. Recuperado de <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
- Barsalou, L. W. (2010). Grounded Cognition: Past, Present, and Future. *Topics in Cognitive Science*, 2, 716–724. Recuperado de
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1756-8765.2010.01115.x/full>
- Beacco, J. C., Byram, M, Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. y Panthier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Recuperado de <https://rm.coe.int/16806ae621>
- Bermúdez Moreno, J., Pérez-García, A. M., Ruiz Caballero, J.A., Sanjuán Suárez, P. Rueda Laffond, B. (2011). *Psicología de la Personalidad*. Madrid: UNED.
- Bialystok, E. (1978). A Theoretical Model of Second Language Learning. *Language Learning*, 28, 69-84.
- Bialystok, E. (1994). Representation and ways of knowing: Three issues in second language acquisition. En N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 549-569). Londres: Academia Press.
- Bialystok, E. (1997). The structure of age: In research of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 13, 116-137.

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Boo, Z., Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145–157. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Bomengen, M. (2013). *What is the whole language approach to teaching reading?* [Blog post]. Nuggets of Wisdom. Recuperado de http://neoleo8619.blogspot.com/2013/06/what-is-whole-language-approach-to_15.html
- Boquete, G. (2011): *El uso del juego dramático en la enseñan de lenguas: las destrezas orales*. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá. Disponible en la base Teseo <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=30865>
- Boquete, G. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 22, 267-283.
- Bournot-Trites, M., Belliveau, G., Spiliotopoulos, V. y Seror, J. (2007). The Role of Drama on Cultural Sensitivity, Motivation and Literacy in a Second Language Context. *Journal for Learning through the Arts*, 3(1), 1-35.
- Bradley M. M., Greenwald M. K., Petry M. C. y Lang P. J. (1992). Remembering pictures: Pleasure and arousal in memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18(2), 379–390. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0278-7393.18.2.379>
- Brady, I. K. (2015). *The ideal and ought-to L2 selves of spanish learners of english*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia: Departamento de Filología Inglesa. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/45976>
- Bruner, J. S. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. En A. Sinclair, R. J. Jarvella y W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Concept of Language* (pp. 241-256). New York: Springer-Verlag.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J. y Austin, G. A. (1956). *A Study of Thinking*. New York: Wiley.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Candelier, M. (Coord.) (2012). *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
Recuperado de <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/en-GB/Default.aspx>
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1995). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social* (7ª reimpresión). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4771116>
- Camps, A., Guash, O. y Ruiz Bikandi, U. (2010). La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura. *Revista Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 55, 71-80.
- Canagarajah, S. (2003). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En: J. C. Richards y R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-28). London: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Cañas Torregrosa, J. (2009). *Taller de juegos teatrales*. Barcelona: Octaedro.
- Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera* (pp. 8-25). Instituto Cervantes de Múnic. Recuperado de
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/02_cassany.pdf
- Cenoz, J., Genesee, F. y Gorter, D. (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243–262. doi: 10.1093/applin/amt011
- Cestero Mancera, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco-Libros.
- Chamberlayne, P., Bornat, J. y Wengraf, T. (Eds.). (2000). *The Turn to Biographical Methods in Social Science: Comparative Issues and Examples*. London: Routledge.
- Chambers, G. N. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Charalambous, C. y Yerosimou, M. (2015). Drama, music and media in heritage language learning. *Journal of Education Culture and Society*, 2, 370-381. DOI: 10.15503/jecs20152.370.381

- Chen, G.-M. (2014). Intercultural Communication Competence: Summary of 30-year Research and Directions for Future Study. En X. Dai y G.-M. Chen (Eds.), *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions* (pp. 14-40). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Chen, G.-M. y Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée Sauvage.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague/Paris: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. Oxford: Basil.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger. Collie.
- Chóliz Montañés, M. (2004). Psicología de la Motivación: el proceso motivacional. Recuperado de: <http://www.uv.es/~cholz>
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. En H. Giles, W. P. Robinson y P. M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives* (pp. 147-154). Oxford: Pergamon.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-90.
- Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K.A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-48.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61321/88955>
- Collie, J. y Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comisión Europea (1995). *Libro blanco. Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Comisión Europea.

- Cook, D. A. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50, 997–1014. DOI: 10.1111/medu.13074
- Cooperrider, K., Gentner, D. y Goldin-Meadow, S. (2016). Spatial analogies pervade complex relational reasoning: Evidence from spontaneous gestures. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 1(1): 28. Recuperado de <https://doi.org/10.1186/s41235-016-0024-5>
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2013). *Aula 2 Internacional*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2014). *Aula 3 Internacional*. Barcelona: Difusión.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de www.coe.int/lang-cefr
- Courtney, R. (1989). *Play, Drama and Thought* (4ª edición). Toronto: Simon & Pierre.
- Covington, M. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M. (1998). *The will to learn: a guide for motivating young people*. Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press.
- Covington, M. (2004). Self-worth theory goes to college: Or do our motivation theories motivate? En D.M. McInerney y S. Van Etten (Eds), *Big Theories Revisited* (pp. 91–114). Greenwich, CN: Information Age.
- Covington, M, y Teel, K. M. (1996). *Psychology in the classroom: A series on applied educational psychology. Overcoming student failure: Changing motives and incentives for learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms. En J. Masih (Ed.), *Learning through a Foreign Language – Models, Methods and Outcomes* (pp. 46-62). CILT: Lancaster.
- Coyle, D. (2006). Developing CLIL: Towards a theory of practice. *APAC Monographs*, 6, 5-29.
- Coyle, D. (2011). Post-method pedagogies: Using a second or other language as a learning tool in CLIL settings. En Y. Ruiz de Zarobe, J.M. Sierra y F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and foreign language integrated - Contributions to multilingualism in European contexts* (pp. 49-73). Bern: Peter Lang.
- Craddock, P. y Guerrien, A. (1998). Apprendre. En J. L. Roulin (Ed.), *La Psychologie Cognitive* (pp. 206-267). Paris: Bréal.

- Crandall, J. (2012). Content-based language teaching. En A. Burns y J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Language Teaching* (pp. 140-160). New York: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4ª edición). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cristóbal Hornillos, R. (2016). *Impacto de la educación literaria basada en canciones en contexto de AICLE*. (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/44882>
- Crookes, G. y Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469–512. Recuperado de: <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Motivation%20-%20Reopening%20the%20research%20agenda.pdf>
- Cruz Colmenero, V. (2008). *La dramatización como estrategia didáctica para mejorar la expresión y el reconocimiento de emociones*. (Diploma de Estudios Avanzados). Madrid: Universidad Camilo José Cela. DOI: 10.13140/RG.2.1.4041.9928
- Cruz Colmenero, V., Caballero García, P. y Ruiz Tendero, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. En M. Csikszentmihalyi, y I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cybulska-Janczew, M. y Fabjańska-Potapczuk, I. (2011). *Słownictwo hiszpańskie w ćwiczeniach*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cybulska-Janczew, M. y Perlin, J. (2015). *Gramatyka języka hiszpańskiego z ćwiczeniami. Poziom podstawowy do średniozaawansowanego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dafouz, E., Hüttner, J. y Smit, U. (2016). University Teachers' Beliefs of Language and Content Integration in English-Medium Education in Multilingual University Settings. En T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore y U. Smit (Eds.), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education* (pp. 123-144). Bristol: Multilingual Matters.
- De Bot, K., Lowie, W. Y Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10 (1), 7–21. doi:10.1017/S1366728906002732

- Deci, E. y Ryan, R. (2000). The "what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. y Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2ª edición). México: McGraw Hill.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23, 165–174.
- Dicks, J. E. y Le Blanc, B. (2009). Using Drama for Learning to Foster Positive Attitudes and Increase Motivation: Global Simulation in French Second Language Classes. *Journal for Learning through the Arts*, 5(1).
- Dodson, S. (2002). The Educational Potential of Drama for ESL. En G. Bräuer (Ed.), *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*, (pp. 161-178). Westport, CT & London: Ablex Publishing.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (Eds.). (2013). *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Londres: Multilingual Matters.
- Dolcos, F., Iordan, A. D. y Dolcos, S. (2011). Neural correlates of emotion–cognition interactions: A review of evidence from brain imaging investigations. *Journal of Cognitive Psychology*, 23(6), 669-694. doi: 10.1080/20445911.2011.594433
- Donnery, E. (2009). Testing the Waters: Drama in the Japanese University EFL Classroom. *Scenario* 3(1), 17-35.
- Dorio Alcaraz I., Sabariego Puig M., y Massot Lafon, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-293). Madrid: La Muralla.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273–284. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2307/330107>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. En P. Robinson (Ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning* (pp. 137–158). Amsterdam: John Benjamins.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Dörnyei, Z. (2009a). The L2 Motivational Self System. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9–42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2009b). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., y Chan, L. (2013). Motivation and vision: an analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*, 63(3), 437–462.
- Dörnyei, Z. y Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 399–432). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Dörnyei, Z., Henry, A. y Muir, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. y Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., Muir, C. e Ibrahim, Z. (2014). Directed motivational currents: energising language learning by creating intense motivational pathways. En D. Lasagabaster, A. Doiz, y J. M. Sierra (Eds.), *Motivation and foreign language learning - From theory to practice* (pp. 9–30). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dörnyei, Z. y Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4, 43–69. Recuperado de: http://eprints.nottingham.ac.uk/39/2/Motivation_in_action.pdf
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Addison Wesley Longman.
- Dorrego, L. y Ortega, M. (1997). *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Universidad de Alcalá.
- Dweck, C. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. En P. Gollwitzer y J. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 69-90). New York: Guilford Press.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Elliot, A. J., Dweck, C. S. y Yeager, D. S. (2017). Competence and motivation: Theory and application. En A. J. Elliot, C. S. Dweck, y D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of*

- competence and motivation: Theory and application* (pp. 3-8). New York, London: The Guilford Press.
- Ellis, N. C. (2001). Memory for language. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 33-68). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ellis, N. C. (2006). Cognitive Perspectives on SLA: The Associative-Cognitive CREED. *AILA Review*, 19, 100-121. Recuperado de http://www-personal.umich.edu/~ncellis/LanguageLearningLab/Publications_files/AILA%20CREED.pdf
- Ellis, N. C. (2007). Dynamic systems and SLA: The wood and the trees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10 (1), 23-25.
- Ellis, N. C. (2015). Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. En P. Rebuschat (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 3-24). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ellis, R. (1994a). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994b). A theory of Instructed Language Acquisition. En N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (79-114). Londres/San Diego: Harcourt Brace & Company.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of explicit knowledge. *Language Learning*, 54, 227-275.
- Erk, S., Kiefer, M., Grothe, J., Wunderlich, A. P., Spitzer, M. y Walter, H. (2003). Emotional context modulates subsequent memory effect. *Neuroimage*, 18(2), 439-47. Doi: 10.1016/S1053-8119(02)00015-0
- Estaire, S. (1999). Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo en la enseñanza secundaria. En J. Zanón, J. (Ed.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 53-72). Madrid: Edinumen.
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. *Apuntes MEELE*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado de http://ulises.cepgranada.org/moodle/pluginfile.php/25786/mod_page/content/1/docs/tareas_Sheila.pdf
- Estebarez, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Eurydice (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Madrid: MECyD. Recuperado de:

- https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2006_eurydice_-_content_and_language_integrated_learning_clil_at_school_in_europe_sp.pdf
- Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. European Commission. Recuperado de: https://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2017/09/KDL_Eurydice_Brief_finals.pdf
- Even, S. (2011). Drama Grammar: Towards a Performative Postmethod Pedagogy. *Language Learning Journal*, 39(3), 299-312.
- Extenda (2014). *Nota sectorial: Español como lengua extranjera*. Agencia Andaluza de Promoción Exterior. Recuperado de <http://www.extenda.es/web/opencms/fondo-documental/lectorFondo.jsp?uid=dfd1689d-9723-11e4-bb89-15bb02173ab7>
- Fels, L. y McGivern, L. (2002). Intercultural Recognitions Through Performative Inquiry, en G. Bräuer (Ed.), *Body and Language. Intercultural Learning through Drama* (pp. 19-36). Westport, CT/London: Ablex.
- Fernández, S. (Ed.). (2001). *Tareas y proyectos en clase: español lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Fernández Jódar, R. (2006). *Análisis de lo errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. (Tesis doctoral). Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76535/00820103007276.pdf?sequence=1>
- Fishbach, A. y Ferguson M. J. (2007). The Goal Construct in Social Psychology. En A. W. Kruglanski y E. T. Higgins (Eds), *Social psychology: hanbook of basic principles* (pp. 490-515). NY: Guilford.
- Fiske, S.T. (2008). Core social motivations: Views from the couch, consciousness, classroom, computers, and collectives. En J. Y. Shah y W. L. Gardner (Eds), *Hanbook of Motivation Science* (pp. 3-26). New York, London: The Guilford Press.
- Fleming, M. (2003). *Startnig Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Fontes de Gracia, S., García-Gallego, C., Quintanilla Cobillan L., Rodríguez Fernández R., Rubio de Lemus, P., Sarriá Sánchez, E. (2010). *Fundamentos de investigación en Psicología*. Madrid: UNED.
- Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in Higher Education. Towards a multilingual language policy*. Londres: Multilingual Matters.
- Fraile Vicente, A. (2015). *Estudio del programa de Historia de España en las Secciones Bilingües del Ministerio Español en Polonia*. (Tesis doctoral). Universidad de

- Valladolid. Recuperado de
<https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1148742>
- Gałązka, A. (2006). Process drama as a medium of creative teaching and learning in EFL classroom. *The New Educational Review*, 9(2), 93-108.
- Gałązka, A. (2011). Drama kreatywna a inteligencja emocjonalna- przykład wykorzystania wybranego modelu badań empirycznych. *Chowanna*, 1, 83-104.
- Gamo, J. R. (2012). La neuropsicología aplicada a las ciencias de la educación: Una propuesta que tiene como objetivo acercar al diálogo pedagogía/didáctica, el conocimiento de las neurociencias y la incorporación de las tecnologías como herramientas didácticas válidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto, y F. Tortosa (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de:
<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/jrgamo.pdf>
- García Sánchez, M. E. (1999). *Las creencias del profesor sobre la motivación y su actuación en el aula de inglés*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada: Departamento de Filología Inglesa.
- García del Toro, A. (2011). *Teatralidad: cómo y por qué enseñar textos dramáticos*. Barcelona: Graó.
- Gardner, R.C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. En H. Giles, and R. St. Clair (Eds.), *Language and Social Psychology* (pp. 193–220). Oxford: Blackwell.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1–20). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gardner, R.C., Masgoret, A-M., Tennant, J. y Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning* 54: 1–34.

- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.
- George, D. y Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (14ª edición). New York: Taylor & Francis.
- Gibbs, R. (2005). *Embodiment and cognitive science*. New York: Cambridge University Press.
- Giles, H. y Byrne, J. L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 17–40.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*, (12ª edición). Madrid: Ediciones Morata.
- Givon, T. (1979). From Discourse to Syntax: Grammar as a processing strategy. En T. Givon (Ed.), *Syntax and Semantics, Volume 12: Discourse and Syntax* (pp. 81-112). Nueva York: Academic Press. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/242638069_From_Discourse_to_Syntax_Grammar_as_Processing_Strategy
- Goldin-Meadow, S. y Alibali, M. W. (2013) Gesture's role in speaking, learning, and creating language. *Annual Review of Psychology*, 64, 257–283. Recuperado de:
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143802>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Madrid: Kairós.
- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 11(2), 1-16. Recuperado de:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf
- González Díaz, J. L. y Asensio, M. (1998). Las estrategias de aprendizaje en la instrucción de lenguas extranjeras. *Estudios de Psicología*, 60, 49-67.
- González García, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 21, 98-119. Recuperado de
<https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/40268>
- González Hermoso, A. y Romero Dueñas, C. (2011). *Competencia gramatical en Uso. Nivel B1*. Madrid: Edelsa.
- González, J., Barros-Loscertales, A., Pulvermüller, F., Meseguer, V., Sanjuán, A., Belloch, V., Ávila, C. (2006). Reading cinnamon activates olfactory brain regions. *Neuroimage*, 32, 906–912. Recuperado de
<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2006.03.037>

- Gowin, D. B. y Alvarez, M. C. (2005). *The Art of Educating with V Diagrams*. New York: Cambridge University Press.
- Gozdur, P. y Villanueva Roa, J. D. (2017). ¿Por qué español? La motivación y las actitudes en el aprendizaje de E/LE en la UMCS de Lublin. En: M. Sarna (Ed.), *Polska iberystyka. Skąd pochodzimy, Kim jesteśmy, dokąd zmierzamy?* (pp. 102-113). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Graham, S., y Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York, NY, US: Macmillan Library Reference Usa; London, England: Prentice Hall International.
- Granata, M. L., Barale, C. y Chada, M. C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, 1(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400103.pdf>
- Gualdron, E. y Castillo, E. (2018). Theater for language teaching and learning: The E Theater, a holistic methodology. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 211-227. Recuperado de <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.63969>
- Guberina, P. (1984). Comment est conçue la structure dans la method audiovisuelle structure-globale (SGAV, en serbo-croate AVGS). *Linguistica*, 24(1), 217-227. Doi: <https://doi.org/10.4312/linguistica.24.1.217-227>
- Guillén Díaz, C. (2012). El área de didáctica de la lengua y la literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. Algunas actualizaciones de orden institucional y académico. *Enunciación*, 17(1), 158-176. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782255>
- Guillén, J. (2012). *Neuroeducación: estrategias basadas en el funcionamiento del cerebro* [Blog post]. Escuela con cerebro. Un espacio de documentación y debate sobre Neurodidáctica. Recuperado de: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/12/27/neuroeducacion-estrategias-basadas-en-el-funcionamiento-del-cerebro/>
- GUS (2018a). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2017 roku*. Warszawa, Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny. Recuperado de <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyższe-i-ich-finance-w-2017-roku,2,14.html>

- GUS (2018b). *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2017/18*. Urząd Statystyczny w Lublinie. Recuperado de <https://lublin.stat.gov.pl/opracowania-biezace/opracowania-sygnalne/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20172018,1,5.html>
- Gutiérrez Sebastián, R. y Rodríguez Gutiérrez, B. (2008). Aproximaciones y propuestas para una didáctica de los valores a través de las lecturas literarias. En Tejerina Lobo, I. (Coord.), *Leer la interculturalidad* (pp. 88-113). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Hauk, O, Johnsrude, I. y Pulvermüller, F. (2004). Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex. *Neuron*, 41, 301–307. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(03\)00838-9](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(03)00838-9)
- Henry, A., Davydenko, S. y Dörnyei, Z. (2015). The anatomy of directed motivational currents: exploring intense and enduring periods of L2 motivation. *Modern Language Journal*, 99(2), 329–345.
- Hernández Mercedes, M. D. P. (2007). Aula de español, enfoque por tareas y TIC. Algunas reflexiones sobre las WebQuest en la enseñanza de E/LE. *Marco ELE*, 5. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/5/hernandez_wq.pdf
- Hernández Ruiz, D. (2015). *Test de cultura de España* [Blog post]. Profe de ELE. Recuperado de <https://www.profedeele.es/actividad/cultura/test-cultura-espana/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª edición). México: Mc Graw-Hill.
- Hidalgo Martín, V. (2011). *El teatro en la clase de ELE. Dos propuestas de taller*. (Memoria de máster). Universidad Pablo Olavide, Sevilla.
- Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319– 40.
- Hillyard, S. (2015). Drama and CLIL: the power of connection. En S. Nicolás, y J. J. Torres (Eds.), *Drama and CLIL: A new challenge for the teaching approaches in bilingual education* (pp. 25-46). Bern: Peter Lang.
- Horst, S. J., Finney, S. J. and Barron, K. E. (2006). Motivating beyond academic achievement goal measures: A study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 667–698. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2006.10.011
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts. Recuperado de <http://s-f->

walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Principles%20of%20Behavior%20-%20Clark%20Hull.pdf

- Hull, C. L. (1951). *Essential of behaviour*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ibinga, M. (2014). Teatro y expresión oral en clase de E/LE en Gabón. En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 399-348). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Exrtanjera.
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning and the brain. Exoloring the educational implications of affective neuroscience*. New York: W.W. Norton & Company.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2015). *Manual para la preparación de la prueba de conocimientos constitucionales y socioculturales de España*. Recuperado de <http://ccse.cervantes.es/>
- Jacobs, G. y Farrell, T. S. C. (2003). Understanding and Implementing the CLT (Communicative Language Teaching) Paradigm. *RELC Journal*, 34(1), 5-30.
- Jaroszewska, A. (2013). Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych na tle innych krajów UE – współczesne tendencje. *Trendy. Internetowe czasopismo edukacyjne*, 2, 45-51. Recuperado de http://www.bc.ore.edu.pl/Content/475/Trendy+2+2013_A.+Jaroszewska.pdf
- Johnson, D. W., Johnson, R.T y Holebuc, E.J. (1994). *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kalogirou, K., Beauchamp, G. y Whyte, S. (2017). Vocabulary Acquisition via Drama: Welsh as a second language in the primary school setting. *The Language Learning Journal*, 47(3), 332-343.
- Kamali, J. (2014). Postmethod survival. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 98, 824-829. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.487
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. En C. M. Reigelruth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status* (pp. 386– 433). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kelly, S., McDevitt, T. y Esch, M. (2009). Brief training with co-speech gesture lends a hand to word learning in a foreign language. *Language and Cognitive Process*, 24, 313–334. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/01690960802365567>

- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill Interamericana Editores.
- Kiverstein, J. (2012). The meaning of embodiment. *Topics in Cognitive Science*, 4(4), 740–758.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff: Prentice-Hall.
- Kolb, A. Y. y Kolb, D. A. (2008). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. En: S. J. Armstrong y C. Fukami (Eds.), *Handbook of Management Learning, Education and Development* (pp. 42 -68). Sage Publishing.
- Kontra, C., Goldin-Meadow, S. y Beilock, S. L. (2012). Embodied Learning across the Life Span. *Topics in Cognitive Science*, 4(4), 731–739. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1756-8765.2012.01221.x/full>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-219.
- Kuhn, D. y Dean, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory Into Practice*, 43(4), 268-273.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Towards Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-556.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamandella, J. (1977). General Principles of Neurofunctional Organization and Their Manifestations in Primary and Non-Primary Acquisition. *Language Learning*, 27, 155-196.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 141– 165.

- Larsen-Freeman, D. (2001). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Routledge.
- Latorre Beltrán, A. (2009). La investigación acción. En Bisquerra Alzina, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-394), Madrid: La Muralla.
- Leaver, B. L. y Kaplan, M. A. (2004). Task-based instruction in the U.S. Government Slavic language programs. En B. L. Leaver y J. Willis (Eds.), *Task-based instruction in foreign language education: Practices and programs* (pp. 47-66). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Legendre R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lennenberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Nueva York: Wiley and sons.
- Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lieberman, D. A. (2012). *Human learning and memory*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied & Preventive Psychology*, 5, 117–24.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Long, M. H. (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–467). San Diego, CA: Academic Press. DOI: 10.1016/B978-012589042-7/50015-3
- López García, A. (1988). *Psicolingüística*. Madrid: Síntesis.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid, Arco Libros.
- Macedonia, M. (2013). Learning a second language naturally: the voice movement icon approach. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 102–116.
Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v3n2p102>

- Macedonia M. (2014). Bringing back the body into the mind: gestures enhance word learning in foreign language. *Frontiers in Psychology*, 5:1467. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01467>
- Macedonia, M. y Mueller, K. (2016). Exploring the neural representation of novel words learned through enactment in a word recognition task. *Frontiers in Psychology*, 7:953. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00953
- Macedonia, M. y Repetto, C. (2017). Why your body can jog your mind. *Frontiers in Psychology*, 8:362. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00362>
- Macedonia, M. y Knösche, T. R. (2011). Body in mind: how gestures empower foreign language learning. *Mind Brain and Education*, 5, 196–211. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-228X.2011.01129.x/full>
- Macedonia, M. Müller, K. y Friederici, A. D. (2011). The impact of iconic gestures on foreign language word learning and its neural substrate. *Human Brain Mapping*, 32, 982–998. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hbm.21084/full>
- Macedonia, M. y von Kriegstein, K. (2012). Gestures Enhance Foreign Language Learning. *Biolinguistics* 6(3–4), 393–416.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., y Moore, B. (2010). Perspectives on Motivation in Second Language Acquisition: Lessons from the Ryoanji Garden. En M. T. Prior, Y. Watanabe y S. K. Lee (Eds.), *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum*. Cascadia Press. Recuperado de <http://www.lingref.com/cpp/slrf/2008/paper2381.pdf>
- MacWhinney, B. (2008). How mental models encode embodied linguistic perspectives. En: R. Klatzky, B. MacWhinney y M. Behrmann (Eds.), *Embodiment, ego-space, and action* (pp. 365-405). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Madrid Fernández, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Universidad de Granada, Grupo Editorial Universitario. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Investigacion%20factores%20motivacionales.pdf>
- Mallart i Navarra, J. (2001). Didáctica: objeto, concepto y finalidad. En N. Rajadell i Puiggròs y F. Sepúlveda (Eds.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 25-60). Madrid: Uned.
- Marcos Marín, F. A. y Sánchez Lobato, J. (1988). *Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis.

- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–69.
- Marsh, D. (2002). *CLIL-EMILE The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Brussels: European Commission. Recuperado de:
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshall-report.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/8689>
- Martín Peris, E. (1999). Libros de texto y tareas. En Zanón, J. (Ed.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 25-52). Madrid: Edinumen.
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Martínez Rodríguez, M. y Ordéig Olazabal I. (2007). *Practica tu español. Las expresiones coloquiales*. S.G.E.L.
- Maslow, A. H. (1954 [1987]). *Motivation and personality*. New York: Longman.
- Mateo Andrés, J. (2009). La metodología ex post facto. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). Madrid: La Muralla.
- Matthias, B. (2007). Show, Don't Tell: Improvisational Theatre and the Beginning Foreign Language Curriculum. *Scenario*, 1(1), 56-69.
- Mayer, R. E. (1996). Learners as information processors: Legacies and limitations of educational psychology's second metaphor. *Educational Psychologist*, 31, 151–161.
- Mayer, K. M., Yildiz, I. B., Macedonia, M. y von Kriegstein, K. (2014). Motor and visual brain areas support foreign language word learning. *Current Biology*, 25, 530-535. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.cub.2014.11.068>
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Editorial Narcea.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- McLaughlin, B. (1990). Reestructuring. *Applied Linguistics*, 11(2), 113-128.
- MECyD (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- Medina Rivilla, A. (2009). La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En A. Medina Rivilla y F. S. Mata (Eds.), *Didáctica General* (pp. 3-37). Madrid: Pearson.
- MEFP (2018). *El mundo estudia español 2018*. Secretaría General Técnica.

- <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2018/ensenanza-lengua-espanola/22602>
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. F. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Mendoza Fillola, A. (Ed.). (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Mendoza Fillola, A. y Cantero Serena, F. J. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (Ed.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 3-31). Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En D. Butjes y M. Byram (Eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 136-158). Clevedon: Multilingual Matters.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *The psychological review*, 63(2), 81-97.
- Miller, R. B. y Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9–33. DOI: 10.1023/B:EDPR.0000012343.96370.39
- Minera Reyna, L. E. (2010a). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8. Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5b3b23628.pdf
- Minera Reyna, L. E. (2010b). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 19. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20263>
- Moate, J. (2010). The Integrated Nature of CLIL: A sociocultural perspective. *International Research Journal* 1(3), 38- 45.
- Mondada, L. y Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88, 501-518.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

- Morales Vallejo, P. (2013). *Investigación experimental, diseños y contraste de medias*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Dise%F1osMedias.pdf>
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 83-102. Madrid: La Salle Centro Universitario. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>
- Moreira, M. A. (2012). Aprendizaje significativo, campos conceptuales y pedagogía de la autonomía: implicaciones para la enseñanza *Aprendizagem Significativa em Revista*, 2(1), 44-45. Recuperado de: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID24/v2_n1_a2012.pdf
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e29. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Moreno Fernández, F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)* (pp. 287-304). Madrid: SGE.
- Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, 55-70. Recuperado de www.revistaeducacion.educacion.es/re343/re343_03.pdf
- Moseley, R., Carota, F., Hauk, O. Mohr, B. y Pulvermüller, F. (2012). A role for the motor system in binding abstract emotional meaning. *Cerebral Cortex*, 22, 1634–1647. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/cercor/bhr238>
- Motos, T. (1992). *Las técnicas dramáticas: Procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia.
- Motos, T. (1993). Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 75-92.
- Motos, T. (1996). Dramatización y Técnicas dramáticas en la enseñanza y el aprendizaje. En V. García Hoz, *Enseñanzas artísticas y Técnicas* (pp. 113-164). Madrid: Rialp, S.A.
- Motos, T. (2001). *Creatividad dramática*. Santiago de Compostela: Meubook. Recuperado de <http://educreate.iacat.com/Biblioteca/Tomas%20Motos.%20Creatividad%20Dramática.%20SIN.pdf>

- Motos, T. y Fields, D. L. (2015). Playback Theatre: Embodying the CLIL Methodology. En S. Nicolás, y J. J. Torres (Eds.), *Drama and CLIL: A new challenge for the teaching approaches in bilingual education* (pp. 47-67). Bern: Peter Lang.
- Motos, T. y Tejedo, F. (2007). *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Muñoz-Luna, R. (2014). From drills to CLIL: the paradigmatic and methodological evolution towards the integration of content and foreign language. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 167-180. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n1.37843>.
- Muszynska, A. (2012). Drama method in CLIL: The power of motivation. An example of practical application in action research project "Lord of the Flies" for secondary school level. En R. Breeze, F. Jiménez Berrio, C. Llamas Saíz, C. Martínez Pasamar y C. Tabernero Sala (Eds.), *Teaching Approaches to CLIL / Propuestas docentes en AICLE* (pp. 235-248). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/27589/1/Muszynska.pdf>
- Muszyńska, A., Urpí, C. y Gałazka, A. (2017). Teacher Education through Drama. CLIL Practice in the Spanish Context. *Estudios sobre Educación*, 32, 179-195.
- Navarro Hinojosa, R. (2011) (Ed). *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*. Madrid: Dykinson.
- Navarro Lozano, J. (2008). *Mejora de creatividad en el aula de primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/11009/NavarroLozano.pdf;jsessionid=890AF1B4A04DC9B44A153702B113E3E8?sequence=1>
- Navarro Solano, M.d.R. (2005). *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del Profesorado*. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla.
- Navarro Solano, M.d.R. (2006/2007). Drama, creatividad y el aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Navarro Solano, M.d.R., Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, C. (2013). Competencias emocionales y creativas a través del aprendizaje experiencial y el uso del drama en la formación del profesorado. En *International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences* (pp. 659-676). Sevilla, España: Copiarte.

- Nicolás Román, S. (2011). El Teatro Como Recurso Didáctico En La Metodología Clil: Un Enfoque Competencial. *Encuentro* 20, 102–108.
- Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Toward a contextual model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 43–68). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Noels, K. A. y Giles, H. (2009). Social identity and language learning. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *The new handbook of second language acquisition*. (pp. 647–670). Bingley, UK: Emerald.
- Novak, J. D. (1993). A View on the Current Status of Ausubel's Assimilation Theory of Learning. *The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics*. Ithaca, NY: Misconceptions Trust. Recuperado de: http://www.mlrg.org/proc3pdfs/Novak_Ausubel.pdf
- Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative tools in Schools and Corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Novak, J. D. (2013). Meaningful learning is the foundation for creativity. *Revista Curriculum*, 26, 27-38. Recuperado de: [https://curriculum.webs.ull.es/0_materiales/articulos/Quirriculum%2026/Quirriculum%2026-2013\(2\).pdf](https://curriculum.webs.ull.es/0_materiales/articulos/Quirriculum%2026/Quirriculum%2026-2013(2).pdf)
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez Cubero, L. y Navarro Solano, M.d.R. (2007). Drama y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, 19, 225-252.
- Ocho apellidos vascos (2014). Barcelona: Penguin Random House.
- Ortega, L. (2012). SLA after the social turn. En D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp.167-180). London; New York: Routledge.
- Oxford, R. L. y Shearin, J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12–23.

- Pastor Cesteros, S. (2014). Aprendizaje de contenidos a través del Español como Segunda Lengua en la Educación Superior: un puente entre la lengua y el conocimiento. *E-JournALL*, 1, 15-30. Doi: 10.21283/2376905X.1.17
- Paterno, R. (2014). Luces y penumbras de la neuroeducación. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 39, 122-126. Recuperado de: https://www.cicep.cl/congreso2014/Contenidos_Congreso.pdf#page=122
- Pavis, P. (1983). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes. An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. London: Oxford University Press.
- Pecher, D. y Zwaan, R. A. (2005). *Grounding Cognition: The Role of Perception and Action in Memory, Language, and Thinking*. Cambridge University Press.
- Pérez Torres, I. (2015). *Uso de Recursos Educativos Abiertos para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/uso-de-recursos-educativos-abiertos-para-el-aprendizaje-integrado-de-contenidos-y-lenguas-extranjeras/ensenanza-material-didactico/21340>
- Pessoa, L. (2005). To what extent are emotional visual stimuli processed without attention and awareness? *Current Opinion in Neurobiology*, 15(2), 188–196.
- Petri, H. L. y Govern, J. M. (2004). *Motivation. Theory, Research, and Applications*. Belmont: Wadsworth.
- Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: Norton and Company.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, Vol. 1 (pp. 703-832). New York: Wiley.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: Presses universitaires de France.
- Piazzoli, E. (2010). Process drama and intercultural language learning: an experience of contemporary Italy, Research in Drama Education. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(3), 385-402. DOI: 10.1080/13569783.2010.495272
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying language in action*. The artistry of proces drama in second language education. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillam.

- Picó J. y Motos, T. (2006). Creatividad en arte dramático. En S. Y. Violant y S. De la Torre (Coords.), *Comprender y Evaluar la creatividad* Vol. 1. (pp. 389-400). Málaga: Aljibe.
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. Revising Bloom's Taxonomy. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.
- Pollarolo, G. (2011). El guion cinematográfico, ¿texto literario? *Lexis Vol. XXXV, I*, 289-318.
- Poyatos, F. (1994a). *La comunicación no verbal, Vol. I: Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Poyatos, F. (1994b). *La comunicación no verbal, Vol. II: Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Poyatos, F. (1994c). *La comunicación no verbal, Vol. III: Nuevas perspectivas en novela y teatro y en su traducción*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Poyatos, F. (2003). La comunicación no verbal: Algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de Investigación Lingüística*, 6 (2), 67-83.
- Pozo J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje (9ª edición)*. Madrid: Editorial Morata.
- Prado Aragonés, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI (2ª edición)*. Madrid: La Muralla.
- Pulvermüller, F. (1999). Words in the brain's language. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(2), 253-336.
- Quinn-Allen, L. (1995). The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions. *The Modern Language Journal*, 79, 521-529.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richardson M. P., Strange B. A., Dolan R. J. (2004). Encoding of emotional memories depends on amygdala and hippocampus and their interactions. *Nature Neuroscience*, 7(3), 278-285. Doi: 10.1038/nn1190
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Francisco: Jossey- Bass.

- Rodrigo Alsina, M. (2011). La comunicación intercultural. *Portal de la comunicación InCom-UAB*. Recuperado de http://www.portalcomunicacion.com/uploads/pdf/1_esp.pdf
- Rodríguez López, J. y Nueda Guzmán, M. S. (2010). *Viva el vocabulario. Inicial A1-B1*. EnClave-ELE.
- Romera Castillo, J. (2013). *Textos literarios y enseñanza del español*. Madrid: UNED.
- Romero Dueñas, C., González Hermoso, A. y Cervera Vélez, A. (2007). *Competencia gramatical en Uso. Nivel A2*. Madrid: Edelsa.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist*, 26, 443-452.
- Ruiz, J. M. (1996). *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Universitas.
- Ruiz Bikandi, U. (Ed.) (2011). *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura* (vol. II). Barcelona: Grao.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Lyster, R. (2018). Content and language integration in higher education: instructional practices and teacher development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 523-526. Doi: 10.1080/13670050.2018.1491950
- Ryan, R. y Deci, E. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
DOI:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. y Deci, E. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Ryan, R. y Deci, E. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. En O. John, R. Robins y L. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 654-678). New York: Guilford Press.
- Ryan, R. y Deci, E. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. En K. R. Wentzel y D. B. Miele (Eds.), *Handbook on motivation at schools* (pp. 96-119). New York, NY: Routledge.

- Sabariego Puig, M. (2009). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-88). Madrid: La Muralla.
- Sabariego Puig, M. y Bisquerra Alzina, R. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-49). Madrid: La Muralla.
- Sabariego Puig, M., Massot Lafon, I. y Dorio Alcaraz, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Sánchez Lobato, J. y García Fernández, N. (2007). *Nuevo Español 2000. Nivel elemental*. S.G.E.L.
- Santamaría Martín, A. (2014). El juego teatral como herramienta creativa en la expresión escrita. En *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro* (pp. 61-67). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Santrock, J. (2011). *Psicología de la Educación*. McGraw-Hill.
- Sanz, M. T., Menéndez, F. J., Rivero, M. P. y Conde, M. (2013). *Psicología de la motivación. Teoría y Práctica*. Madrid: Sanz y Torres.
- Sans Martín, A. (2009). Métodos de enfoque en la investigación experimental. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). Madrid: La Muralla.
- Schewe, M. (2013). Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture. *Scenario*, 7(1), 5-27.
- Schumann, J. H. (1978). The acculturation model for second language acquisition. En R. Gingras (Ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 27-107). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-397.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6ª edición). Boston: Pearson Education.
- Scovel, T. (1978). The recognition of foreign accents in English and its implications for psycholinguistic theories of language acquisition. *Actes du 5e Congrès de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée*. Québec: Les presses de l'Université Laval.

- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seliger, H. W. (1982). On the possible role of the right hemisphere in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 16, 307-314.
- Sercu, L. (2005). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. En L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laskaridou, U. Lundgren, M. Méndez García, y P. Ryan (Eds.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation* (pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Shafer, A. T., Matveychuk, D., Penney, T., O'Hare, A. J., Stokes, J. y Dolcos, F. (2012). Processing of Emotional Distraction is both Automatic and Modulated by Attention: Evidence from an Event-Related fMRI Investigation. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24(5), 1233-1252. Doi: 10.1162/jocn_a_00206
- Siegler, R. S. (1989). Mechanisms of cognitive development. *Annual Review of Psychology*, 40, 353-379.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Smit, U. y Dafouz, E. (Eds.). (2012). Integrating Content and Language in Higher Education. Gaining Insights into English-Medium Instruction at European Universities. *AILA Review*, volume 25.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in Applied Linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., (2005). The output hypothesis: Theory and research. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Swartz R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan R. y Kallick B. (2010). *Thinking-Based Learning. Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Tabash Blanco, N. (2009). El Lenguaje Integral: una estrategia didáctica para fortalecer los procesos de comprensión de lectura y expresión escrita. *Revista de Lenguas Modernas*, 10, 187-214. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rml/article/view/8887>

- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Tajfel, H. and Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, Henry and Turner, John (2004) The social identity theory of intergroup behavior. En: J. T. Jost y J. Sidanius (Eds.). *Political psychology: Key readings in social psychology* (pp. 276-293). New York: Psychology Press.
- Tejerina Lobo, I. (2004). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Tejerina Lobo, I. (2008). Coordinadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural. En I. Tejerina Lobo (Ed.), *Leer la interculturalidad* (pp. 38-87). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Terrell, T. D. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *Modern Language Journal*, 61(7), pp. 325-336.
- Testa, M. (2019). *Análisis de variables psicolingüísticas en la interlengua de alumnos polacos de español L3*. (Tesis doctoral inédita). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Tiruneh, D. T., Verburgh, A. y Elen, J. (2014). Effectiveness of Critical Thinking Instruction in Higher Education: A Systematic Review of Intervention Studies. *Higher Education Studies*, 4 (1), 1-17. doi:10.5539/hes.v4n1p1
- Torrado Fonseca, M. (2007). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-271). Madrid: La Muralla.
- Torres Monreal, F. (1996). Del subtexto dramático a la dramatización en la enseñanza de la literatura. En R. Ruiz Álvarez y M. A. Martínez Berbel (Eds.), *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral* (pp. 107-122). Granada: Universidad de Granada.
- Torres Núñez, J. J. (1993). Drama versus teatro en la educación. *Cauce: Revista de Filología y su didáctica* 16, 321–334. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_18.pdf
- Torres Núñez, J. J. (1996). *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Almería: Universidad de Almería. Servicio de Publicaciones.
- Tremblay, P. F. y Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79, 505–518.

- Trovato, G. (2015). Aspectos lúdicos en la didáctica de la mediación lingüística y cultural para estudiantes de español L2: el juego de rol como actividad para fomentar la competencia pluricultural y el aprendizaje cooperativo. *RedELE*, 27.
- Trujillo Sáez F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de Educación*, 343, 71-91. Recuperado de:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_04.html
- Ushioda, E. (1996). Developing a dynamic concept of L2 motivation. En T. Hickey y J. Williams (Eds.), *Language, Education and Society in a Changing World* (pp. 239–245). Dublin/Clevedon: IRAAL/Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. En E. A. Soler y V. C. Espurz (Eds.), *Current Issues in English Language Methodology* (pp. 77–89). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 93–125). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters.
- Válcarcel, A. (2008). Prólogo. En Tejerina Lobo, I. (Ed.), *Leer la interculturalidad* (pp. 18-25). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Valcke, J. y Wilkinson, R. (Eds.). (2017). *Integrating Content and Language in Higher Education: Perspectives on Professional Practice*. New York: Peter Lang.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Estrasburgo: Council of Europe.
- VanPatten, B. y Williams, J. (2015). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York, London: Routledge.
- Veltrusky, J. (1990). *El drama como literatura*. Buenos Aires: Galerna.
- Vieites García, M. F. (2016). Teatro y educación social. De la intervención a la formación. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, 106-119.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion and action. En R.M. Sorrentino, y E.T. Higgins, (Eds.), *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior* (pp. 281–312). New York: The Guilford Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (2007). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. En A. J. Elliot y C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (73–104). New York/London: The Guilford Press.
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.
DOI:10.1080/00461520903433596
- Weiner, B. Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. y Rosenbaum, R. M. (1971). Perceiving the Causes of Success and Failure. En E. Jones, D. Kannouse, H. Kelly, R. Nisbett, S. Valins y B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (pp. 95–120). Morristown, NJ: General Learning Press. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/232428593_Perceiving_the_Causes_of_Success_and_Failure
- Weisberg S. y Newcombe N. (2017). Embodied cognition and STEM learning: overview of a topical collection in CR:PI. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2, 38.
Recuperado de <https://doi.org/10.1186/s41235-017-0071-6>
- Wentzel, K.R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105–115.
- Wentzel, K. R. (2002). The contribution of social goal setting to children's school adjustment. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 221-246). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Widdowson, H. G. (1978.) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1972). Gramatical, Situational and Notional Syllabuses. *Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics*. Copenhagen: Julius Groos Verlag.

- Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, 77–84.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *Modern Language Journal*, 83, 193–201.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin and Review*, 9(4), 625–636. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758%2F03196322.pdf>
- Wolff, D. (2012). The European Framework for CLIL Teacher Education. *Synergies*, 8, 105–116.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100. Doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Zanón, J. (Ed.). (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas. *Marco ELE, Revista Didáctica*, 5, 1-30. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica.pdf>
- Zimny, A. (2017). *Análisis de errores en la adquisición del artículo español por alumnos polacos de ELE*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/42281/1/T38858.pdf>

ANEXO I

Validación de los instrumentos por los jueces expertos

Validación de Expertos

1.-Identificación del Juez:

NOMBRE COMPLETO	MARIOLA PIETRAK
GRADO ACADEMICO	DOKTORA
UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD MARIA CURIE SKLODOWSKA DE LUBLIN
INSTITUCION(ES) DONDE SE DESEMPEÑA	UNIVERSIDAD MARIA CURIE SKLODOWSKA DE LUBLIN
CARGO	PROFESORA ADJUNTA
FECHA DE REVISION	15/02/2016

Marque con una X su preferencia en la siguiente pauta de validación.

CATEGORIA	CALIFICACION	INDICADOR
<u>SUFICIENCIA</u> Las preguntas o ítemes que apuntan a las variables o indicadores bastan para obtener la medición de estos.	1.- No cumple con el criterio ☐	El test no es suficiente para medir las variables o indicadores.
	2.- Bajo nivel ☐	El test mide algunos aspectos de las variables o indicadores, pero no corresponden con su dimensión general.

	3.- Moderado nivel ☐	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar el objetivo completamente.
	4.- Alto nivel ☒	El testes suficiente.
<u>CLARIDAD</u> Las preguntas o ítems se comprenden fácilmente, es decir, sus sintaxis y semántica son adecuadas.	1.- No cumple con el criterio ☐	Las preguntas o ítems no son claras.
	2.- Bajo nivel ☐	El test requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo a su significado o por la ordenación de los mismos.
	3.- Moderado nivel ☐	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos del test.
	4.- Alto nivel ☒	El testes claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
	1.- No cumple con el criterio ☐	El test puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición del objetivo.
	2.- Bajo nivel ☐	El test tiene una relación tangencial con el objetivo en estudio.

<u>COHERENCIA</u> El test tiene relación lógica con el indicador que se está midiendo.	3.- Moderado nivel ☐	El test tiene una relación moderada con el objetivo que está midiendo.
	4.- Alto nivel ☒	El test tiene una relación lógica con el objetivo.
<u>RELEVANCIA</u> El test es esencial e importante, es decir, debe ser incluido.	1.- No cumple con el criterio ☐	El test puede ser eliminado sin que se vea afectada la investigación.
	2.- Bajo nivel ☐	El test tiene alguna relevancia, pero hay otro ítem que ya incluye la medición de lo que mide éste.
	3.- Moderado nivel ☐	El test es relativamente importante.
	4.- Alto nivel ☒	El test es muy relevante y debe ser incluido.
<u>ADECUACIÓN</u> El test es adecuado a los destinatarios	1.- No cumple con el criterio ☐	El test no es adecuado al nivel de los destinatarios.
	2.- Bajo nivel ☐	El test requiere bastantes modificaciones en la construcción de algunas preguntas.

	3.- Moderado nivel ☐	Se requiere una modificación muy específica de algunas preguntas del test.
	4.- Alto nivel ☒	El test es adecuado a los destinatarios.

Aportes y sugerencias para enriquecer el instrumento:

1.	Incluir contenidos literarios (cine, teatro, etc.) en la parte sociocultural
2.-	
3.-	

Ciudad, 15/02/2016
Lugar, fecha y firma



Validación de Expertos

1.- Identificación del Juez:

NOMBRE COMPLETO	MIGUEL CARRERA GARRIDO
GRADO ACADEMICO	DOCTOR
UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD MARIE CURIE-SKLODOWSKA DE LUBLIN (POLONIA)
INSTITUCION(ES) DONDE SE DESEMPEÑA	UNIVERSIDAD MARIE CURIE-SKLODOWSKA DE LUBLIN (POLONIA) Y UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (ESPAÑA)
CARGO	PROFESOR ADJUNTO
FECHA DE REVISION	22/02/2016

Marque con una X su preferencia en la siguiente pauta de validación.

CATEGORIA	CALIFICACION	INDICADOR
<u>SUFICIENCIA</u> Las preguntas o ítemes que apuntan a las variables o indicadores bastan para obtener la medición de estos.	1.- No cumple con el criterio ☐	El test no es suficiente para medir las variables o indicadores.
	2.- Bajo nivel ☐	El test mide algunos aspectos de las variables o indicadores, pero no corresponden con su dimensión general.

	3.- Moderado nivel ☐	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar el objetivo completamente.
	4.- Alto nivel ☒	El test es suficiente.
<u>CLARIDAD</u> Las preguntas o ítems se comprenden fácilmente, es decir, sus sintaxis y semántica son adecuadas.	1.- No cumple con el criterio ☐	Las preguntas o ítems no son claras.
	2.- Bajo nivel ☐	El test requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo a su significado o por la ordenación de los mismos.
	3.- Moderado nivel ☐	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos del test.
	4.- Alto nivel ☒	El test es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<u>COHERENCIA</u>	1.- No cumple con el criterio ☐	El test puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición del objetivo.
	2.- Bajo nivel ☐	El test tiene una relación tangencial con el objetivo en estudio.

El test tiene relación lógica con el indicador que se está midiendo.	3.- Moderado nivel ☐	El test tiene una relación moderada con el objetivo que está midiendo.
	4.- Alto nivel ☒	El test tiene una relación lógica con el objetivo.
<u>RELEVANCIA</u> El test es esencial e importante, es decir, debe ser incluido.	1.- No cumple con el criterio ☐	El test puede ser eliminado sin que se vea afectada la investigación.
	2.- Bajo nivel ☐	El test tiene alguna relevancia, pero hay otro ítem que ya incluye la medición de lo que mide éste.
	3.- Moderado nivel ☐	El test es relativamente importante.
	4.- Alto nivel ☒	El test es muy relevante y debe ser incluido.
<u>ADECUACIÓN</u> El test es adecuado a los destinatarios	1.- No cumple con el criterio ☐	El test no es adecuado al nivel de los destinatarios .
	2.- Bajo nivel ☐	El test requiere bastantes modificaciones en la construcción de algunas preguntas.

	3.- Moderado nivel ☐	Se requiere una modificación muy específica de algunas preguntas del test.
	4.- Alto nivel ☒	El test es adecuado a los destinatarios.

Aportes y sugerencias para enriquecer el instrumento:

1.- Algunas sugerencias de estilo y formato

Lugar, fecha y firma

Cublin, 22/02/16



ANEXO II

Póster



Taller de cine y de técnicas teatrales

los martes a las 14h30

12 sesiones de 1h 30 min

Desde el 1 de marzo, hasta el 24 de mayo



**MANTEN
LA CALMA
Y
HABLA
ESPAÑOL**

Ventajas,

En tan sólo 12 semanas:

- Aprenderás el español a través del cine y del teatro
- Conocerás las técnicas de dramatización
- Conocerás mejor las diferencias culturales de la península ibérica
- Aprenderás a hablar sin miedo
- Tendrás contacto con las nuevas tecnologías
- Despertarás tu creatividad
- Aumentará tu motivación
- No te aburrirás aprendiendo tu idioma favorito
- Aprenderás jugando

Inconvenientes:

- Tienes que dedicar 1 hora 30 minutos cada semana durante 12 semanas



Buen ambiente garantizado!



ANEXO III

Programa basado en la dramatización

Unidad 1

Tema	Las apariencias engañan: los estereotipos	
Tarea final	Analizar y reconocer las diferencias regionales de España.	
Objetivos	- Romper el hielo - Conocer mejor los compañeros del taller - Describir las distintas versiones de los carteles de la película - Analizar los estereotipos que presenta la película - Reconocer la fuente de los estereotipos regionales españoles - Comparar los estereotipos regionales de Polonia y España - Entrevistar a un representante de cada región, hablar sobre las costumbres	
Contenidos	<u>Gramaticales</u> - adjetivos descriptivos - comparativos - verbo gustar <u>Comunicativos</u> - describir características personales - comparar - describir carteles - entrevistar	<u>Léxicos</u> - descripción del carácter <u>Socioculturales</u> - objetos típicos españoles - costumbres sociales - estereotipos
Juego dramático	Actividades de expresión corporal, trabajo con la respiración, los gestos y la voz Actividades de psicomotricidad Role play Juegos colectivos	
Materiales y recursos	Mapas de estereotipos de Polonia y España. Carteles de la película, versión española y versiones internacionales. Cortometraje: Los gritones	
Formas de trabajar	Gran grupo Pequeños grupos Parejas	

1a fase. Calentamiento

Juegos de improvisación, psicomotricidad, mímica y de voz (opcionalmente: con música de fondo)

1. Saludos

Los alumnos caminan por el aula, cuando el profesor diga “uno” deben saludar a los compañeros con los que se van cruzando como si fueran auténticos desconocidos. Cuando diga “dos” saludan a los compañeros como si fueran conocidos. Cuando diga “tres” se saludan como si fueran amigos que hace tiempo que no se ven. En los tres casos es importante que digan su nombre y el del compañero.

2. ¡Cuánto tiempo sin verte!

Los alumnos caminan por la sala. A una orden, una palmada, por ejemplo, se detienen para charlar con la primera persona que encuentran y se saludan efusivamente: se trata de un viejo amigo o amiga al cual no ven desde hace bastante tiempo; se cuentan su vida (real o ficticia). Transcurridos unos minutos, las parejas formadas vuelven a caminar, esta vez juntas. A otra orden del encargado de la actividad paran a la primera pareja que encuentran y la saludan. Son amigos, igualmente. Ponen sus historias en común.

3. Preséntate

Los alumnos forman un círculo enorme en clase. La primera persona dice su nombre y lo que le gusta hacer. La siguiente persona repite lo que ha dicho el alumno anterior “Él / ella se llama... y le gusta...” y también se presenta. El alumno siguiente repite lo que han dicho dos compañeros anteriores y se presenta y así sucesivamente. La última persona tendrá que repetir todos los nombres y los gustos. Se puede indicar que la primera persona repita también toda la información, así comprobamos si ha estado atenta, si no se acuerda otros compañeros pueden ayudarla.

4. Los gritones

- a. Se pide a los alumnos que miren la escena del cortometraje *Los gritones* y respondan a las siguientes preguntas:
 - ¿Dónde están los chicos?
 - ¿Qué están haciendo?

- ¿Por qué lo están haciendo?
- ¿Qué están diciendo?
- ¿Qué relación puede haber entre ellos?



- Antes de ver el cortometraje se propone a los alumnos que griten. Formamos un círculo, cada uno piensa en una frase corta que exprese sus gustos o intereses. El profesor cuenta “tres, dos, uno...” y todos los alumnos al mismo tiempo gritan sus frases. En el foro se intenta descifrar que se ha oído, se puede pedir a los alumnos que griten otra vez para que se les entienda mejor.
- Vemos el cortometraje y se pide que lo resuman y comenten brevemente.
<https://www.youtube.com/watch?v=hf2H49rbEsE>
- Los alumnos forman parejas o tríos e inventan los diálogos muy cortos de temática libre, el objetivo es que griten todo lo que van diciendo.

5. Maneras de caminar

Los alumnos caminan por el aula, el profesor va dando las instrucciones (si existe el riesgo de que los alumnos no entiendan todas las palabras, se puede apoyar en las imágenes proyectadas en forma de presentación):

- Estáis caminando sobre: un charco; una arena caliente; una playa de piedras; medio metro de nieve, una pista de hielo, etc.
- Estáis caminando con: zapatos de tacón muy alto; muletas; cadenas de tobillos; patines; zuecos de madera; etc.
- Ahora estáis: eufóricos; borrachos; desorientados; desesperados; extremadamente cansados; hambrientos; etc.

2a fase. Acción

1. Trabajo con el cartel

Los alumnos van a reflexionar sobre las distintas versiones de los carteles de la película, la versión española, alemana e internacional.



Los carteles se presentan en la pantalla grande⁶⁸, cada cartel por separado para que se vean todas las informaciones.

- En primer lugar reflexionamos sobre el diseño del cartel español (además del diseño, observad también la información sobre la película).

¿Cómo está concebido el cartel? ¿Qué presenta el cartel? ¿Qué expresan las caras de los protagonistas? ¿Las emociones expresadas corresponden con sus caracteres?

- Ahora observad la versión internacional y alemana del cartel:

¿Qué representa y cómo está concebido cada cartel? ¿Qué personajes aparecen?, ¿en qué posiciones están?, ¿qué pueden expresar estas posiciones? ¿En qué momento de la trama se pueden situar estas escenas? ¿Qué te parecen las traducciones del título en cada lengua?

¿Sabéis cómo se ha traducido el título de la película al polaco? (el título en polaco:

Temperamento español)

- Comparación:

¿Por qué crees que hay distintas versiones de carteles? ¿Cuál cartel os gusta más y por qué?

¿Cuál de ellos expresa mejor la idea o el clima de la película?

⁶⁸ Durante el desarrollo del taller cada imagen se mostró en forma de presentación en la pantalla grande.

- d. En grupos de tres o cuatro personas escoged y presentad una de las escenas que aparecen en los carteles. Las escenas se presentan en frente del grupo, el resto de los compañeros adivina de cuál versión del cartel se trata.

2. Los estereotipos que presenta la película

Se analizan los estereotipos que presenta la película. Los alumnos en grupos de 5 o 6 personas describen la imagen del estereotipo vasco y andaluz basándose solo en la película (puesto que no tienen otros referentes). Hacemos puesta en común. Los alumnos pueden presentar de forma oral, dibujando o representado el personaje típico.

3. El mapa de los estereotipos en España

Se observa el mapa de los estereotipos en España y explica las palabras y las razones de estos tópicos. El objetivo es reconocer la fuente de los estereotipos regionales más típicos y presentar su trivialidad.

Se pregunta a los alumnos: ¿Cuál es la visión que tienen los polacos de los españoles? ¿Qué opinión de los españoles se repite en Europa?



4. El mapa de los estereotipos regionales polacos

Se habla de los estereotipos existentes en Polonia, de su origen, de las razones de su existencia y de sus inexactitudes.

Se pregunta a los alumnos: ¿Conocéis estos estereotipos?

¿Cuál es la visión que pueden tener los españoles de los polacos? ¿Qué opinión de los polacos se repite en Europa?

Unidad 2

Tema **España tiene un color especial**

Tarea final	Crear el mapa ilustrado de España, delimitando las costas, las cadenas montañosas, las comunidades autónomas con sus monumentos más emblemáticos y la comida típica.	
Objetivos	- Distinguir a partir de los gestos las características típicas de los representantes de una región - Explorar los objetos típicos de cada región de España - Localizar las comunidades autónomas, ríos, costas, cordilleras montañosas - Informar sobre los monumentos más emblemáticos de cada región - Desplazarse por España utilizando los medios de transporte locales - Preparar un folleto turístico - Escoger el destino de vacaciones en la agencia de viajes - Convencer el interlocutor sobre las calidades de la región elegida	
Contenidos	<u>Gramaticales</u>	<u>Léxicos</u>
	- los presentes regulares e irregulares - verbos gustar / encantar / preferir - querer / pensar + infinitivo - ir a + infinitivo	- lugares de interés - transporte - viajes - alimentos
	<u>Comunicativos</u>	<u>Socioculturales</u>
	- hablar de los objetos típicos regionales - explicar el modo de desplazarse - recomendar, aconsejar y convencer - describir los monumentos, platos	- geografía de España - compañías de transporte españolas - monumentos emblemáticos - platos típicos
Juego dramático	Actividades de relajación, de expresión corporal, de psicomotricidad Juegos colectivos Improvisación Role play	
Materiales y recursos	Dispositivos con acceso a Internet Mapas interactivos Quiz interactivos Presentaciones, fichas de trabajo Juego tabú	
Formas de trabajar	Gran grupo Pequeños grupos Parejas	

SESIÓN 1

1a fase. Calentamiento

Juegos de relajación, colectivos, de mímica y expresión corporal

1. Viaje corporal a través de la música.

Los alumnos se tumban en el suelo. Se pone música de fondo (preferente música tranquila española) y se explican las palabras que consideramos que pueden resultar difíciles para los alumnos. Se pide a los alumnos que se relajen y se les dan las siguientes instrucciones:

Vamos a sumergirnos en esa música mientras nuestro cuerpo descansa y la respiración se nos hace profunda y constante. Mirad, fijemos nuestra atención en un dedo de la mano derecha. Vamos a moverlo, pero sólo este dedo; lo demás descansa profundamente; busquemos con él todas las posibilidades de movimiento, ayudados por la música. Hagamos lo mismo con otro dedo, ahora el de la mano izquierda. Lo movemos. Hagamos ahora lo mismo con la mano izquierda en su totalidad. Luego, con la mano derecha; con el brazo derecho; con el brazo izquierdo; con los dos brazos (ahora juguemos con la música, como si dirigiéramos la orquesta; con el pie izquierdo; con el pie derecho; con la pierna derecha; con la pierna izquierda; con el hombro izquierdo; con el hombro derecho; con los dos hombros; con el abdomen. Ahora, y sin abrir los ojos, vamos a levantarnos lentamente. Permanecemos fijos en el suelo. En estos momentos es todo nuestro cuerpo el que busca, sin desplazarse, posibilidades de movimiento, siempre siguiendo la música. Buscad ese movimiento arriba y abajo; sentidlo. Ahora, poco a poco, podéis abrir los ojos. Comenzad a caminar.

Adaptado de Cañas (2009, p. 47)

2. Animales perdidos

Se divide los alumnos en dos grupos con igual número de personas. El profesor a los alumnos del primer grupo reparte las tarjetas con el nombre de un animal macho y a los del segundo grupo las tarjetas con sus correspondientes hembras. A la voz de “Tiempo”, los alumnos empiezan a simular el comportamiento, emitir los sonidos, etc. del animal que le corresponde y tratan de buscar su pareja. Pierde la última pareja que todavía no se haya encontrado. Al terminar el juego se hace puesta en común y se repasa los nombres de los animales y de las

voces que emiten. Si hay un número impar de los participantes se puede añadir los nombres de las crías.

PERRO	PERRA
PAVO	PAVA
LOBO	LOBA
TORO	VACA

CABALLO	YEGUA
CARNERO	OBEJA
GALLO	GALLINA
GATO	GATA

Intenta emitir el sonido correspondiente al nombre de la voz:

Cacareo, maullido, glugluteo, ladrido, mugido, relincho, balido, aullido

Relaciónalo con el animal correcto.

3. Gesticular objetos

Se muestra a cada alumno un objeto que tiene que mostrar con los gestos al resto del grupo.

Los demás han de descubrir de qué objeto se trata. Algunos ejemplos de los objetos:



4. Charada

Hay 15 tarjetas con las expresiones relacionadas con los estereotipos que vimos en la clase anterior. Un estudiante elige una tarjeta e intenta mostrar con los gestos la característica descrita en el papel. Los demás tienen que averiguar de qué característica se trata y si se refiere a un estereotipo relacionado con los andaluces, los vascos o los habitantes de otras regiones⁶⁹.

Indecisos	Tacaños	Pijos	Vagos	Chulos
Jipis	Corruptos	Señoritos	Independentistas	Palabroteros
Alemanes	Religiosos	Nacionalistas	Bailan sevillanas	Rallan los coches

⁶⁹ Siempre indicando a los alumnos que son los prejuicios y las generalizaciones que no corresponden con la realidad y no se pueden tomar en serio.

2a fase. Acción

1. He estado en España

Los alumnos trabajan en parejas y se sitúan en círculo. Cada pareja acaba de volver de un estupendo viaje de una región de España y cuenta a sus compañeros que se ha comprado allí. Primero los estudiantes buscan las cosas típicas para la región seleccionada y, a continuación, se establece un diálogo, p.ej.:

- He estado en Andalucía.
- ¿Y qué te has comprado?
- ...

El alumno no comunica oralmente qué es lo que se ha comprado sino solamente hace un gesto. El resto del grupo ha de averiguar de qué se trata. El siguiente alumno repite lo que se ha dicho anteriormente y añade su objeto:

- Ellos han estado en Andalucía y se han comprado ... Yo he estado en País Vasco.
- ¿Y qué te has comprado?
- ...

Al final se hace puesta en común, los alumnos explican el significado de los gestos y su relación con la región concreta.

2. Conociendo España

2.1. Comunidades autónomas

Los alumnos ven el vídeo, apuntan la capital de cada región y relacionan las comunidades con sus monumentos o cosas típicas y anotan algunas informaciones de interés:

<https://www.youtube.com/watch?v=Md5-ANncZpM>

Sagrada Familia, Alhambra, molinos de viento, Catedral de Burgos, Giralda de Sevilla Acueducto de Segovia, ciudad de las tres culturas, Museo Guggenheim, Casa Battló, Universidad de Salamanca, Don Quijote de la Mancha, Mezquita-Catedral, Catedral de Santiago, las Fallas...

REGIÓN	CAPITAL	MONUMENTOS	Información de interés
Castilla y León			
Andalucía			
Castilla La Mancha			
Cataluña			
Galicia			

Comunidad Valenciana			
País Vasco			
...			

Completa la tabla con las regiones que no aparecen.

2.2. Quiz de la geografía

a. Las comunidades autónomas

Trabajo en pequeños grupos de 3/ 4 personas. Concurso entre grupos. Los alumnos entran en el siguiente enlace y juegan:

- <http://serbal.pntic.mec.es/ealg0027/espauto1e.html>
- <https://mapasinteractivos.didactalia.net/comunidad/mapasflashinteractivos/recurso/provincias-de-espaa/108fb9ee-6654-465a-a9ed-e84be977a27a>

b. El relieve de España

Ahora hacemos el mismo quiz sobre el relieve.

<http://serbal.pntic.mec.es/ealg0027/esporog1e.html>

Se puede añadir más quiz de otra temática, todo depende de los objetivos del curso.

2.3. Monumentos

Los alumnos miran las fotos de los monumentos, unos aparecen en la película “Ocho apellidos vascos” y otros se encuentran en las comunidades autónomas relacionadas con la película.

Únelos con sus nombres del recuadro. Decide a qué comunidades españolas corresponde cada uno de los monumentos. ¿Recuerdas en qué momento de la película se mencionan algunos de estos monumentos?

Mezquita, Ermita de San Telmo, La Torre del Oro, La Fuente de San Juan (Zumaia), La Giralda, Catedral de Santa María, Castillo de la Mota, Alhambra.

1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



En la presentación el profesor muestra a los alumnos algunos platos o bebidas típicas de cada región. Los estudiantes han de relacionar los nombres con las imágenes.



¿Conoces otros platos y bebidas típicos de diferentes regiones de España?

2.5. Modo de viajar

¿Qué tipo de transporte se esconde detrás de estos nombres?:

AVE, VUELING, IBERIA, RENFE, ALSA

3. Viaje por España

Los alumnos trabajan en pequeños grupos de 3 / 4 personas.

- Dos grupos van a preparar una escena que representa la preparación de un viaje de Rafa por España en búsqueda de Amaia.
- Otros dos grupos van a preparar una escena que representa la preparación de un viaje de la despedida de soltera de Amaia y sus amigas.

Han de decidir: qué medio de transporte utilizar y por qué; qué y dónde comer; qué regiones y ciudades cruzar; qué monumentos visitar por el camino; qué hacer en el lugar de destino.

**3a fase.
Reflexión**

- ¿Qué estrategias has utilizado para memorizar las comunidades autónomas, los monumentos y el resto de la información nueva que ha aparecido en esta clase?
- ¿Eres capaz de reconocer los monumentos más emblemáticos de España?
- ¿Eres capaz de planificar un viaje por España?

SESIÓN 2

1a fase. Calentamiento

Juegos de relajación, improvisación, colectivos, de mímica y expresión corporal

1. ¿A qué animal te pareces?

Trabajo en grupo grande. Los alumnos van andando y preguntando a tres o cuatro compañeros: ¿A qué animal me parezco? Al decírselo mutuamente cambian de parejas. Al final se hace puesta en común, los alumnos explican sus comparaciones.

2. ¿Es una silla?

Los alumnos forman círculo, cada uno tiene su silla. Durante algún tiempo piensan en qué cosa se puede convertir la silla, a la señal “¡ahora!”, toman la silla y empiezan a actuar con ella como si fuera un otro objeto. Tras algunos segundos, cada persona presenta su actuación y los demás tienen que adivinar en qué cosa se ha convertido la silla. El siguiente paso constituye el trabajo por parejas, los alumnos tienen dos sillas a disposición, entre pareja deciden en qué van a transformar sus sillas. Se repite el mismo procedimiento, en primer lugar, actúan y, en segundo, hacemos la puesta en común.

3. Cuentos compartidos

Los alumnos forman grupos de cinco personas. Tienen un papel en el que cada uno escribe una palabra. Primer estudiante escribe una palabra, pliega el papel, de modo que no se vea la palabra anotada, y pasa el papel a la persona siguiente. El otro alumno hace lo mismo y pasa el papel hasta llegar a la última persona.

Las consignas son las siguientes: primera palabra es un nombre; segunda – un adjetivo; tercera – un verbo; cuarta – un nombre; quinta – un adjetivo.

Al terminar la tarea, se forma una frase correcta añadiendo los elementos necesarios como los determinantes, preposiciones o nexos. A partir de esta frase los alumnos preparan una breve improvisación que, a continuación, exponen a los demás.

4. Tabú monumentos, regiones, comida...

Trabajo en grupos pequeños. Con el fin de recordar los asuntos tratados en la última clase, cada grupo prepara 5 tarjetas tabú de los monumentos, comunidades autónomas, comida, formas de transporte, etc. Ponen una palabra que se tendrá que averiguar y tres que no se pueden pronunciar hablando de este término. P.ej.:

ALHAMBRA

Granada
Musulmán
Palacio

2a fase. Acción

1. Folleto turístico

Trabajo en grupos pequeños. Los alumnos preparan un folleto turísticos en el que se propone un viaje por una de las comunidades autónomas elegidas. Se han de tomar en cuenta las siguientes cuestiones:

- ¿Qué puedes visitar en la región elegida?
- ¿Qué platos típicos/bebidas merece la pena probar?
- ¿Cuáles son las tradiciones o las fiestas que puedan atraer a los turistas?
- el clima/ la naturaleza
- el carácter de los habitantes
- el baile/ la música

2. En la agencia de viajes

Trabajo en parejas o en grupos de tres personas. Los alumnos se convierten en los clientes y agentes de la agencia de viajes. Una persona es el agente y otras dos una pareja de clientes que quieren ir de vacaciones. Se proporcionan dos perfiles del turista, cada alumno escoge su papel (dos personas de la pareja pueden escoger el mismo perfil). Como agente de viajes tienes que buscar el mejor sitio en España para estos turistas.

Turista 1: le gusta el sol, la playa y el calor, no le gusta andar, le gustan los monumentos.

Turista 2: no le gusta estar durante mucho tiempo en un sitio, le gusta visitar. No quiere perder el tiempo durante sus vacaciones.

3. Encuentro vasco – andaluz

Se divide los alumnos en dos grupos. Un grupo está formado por los alumnos que entran en el papel de los andaluces y otro de los vascos. Cada grupo intenta presentar su región de mejor manera posible, se establece un debate que tratará de los siguientes temas: el carácter de la gente, las tradiciones, los platos regionales, los monumentos, las fiestas, etc. Cada uno piensa que su región es mejor y más interesante e intenta convencer a sus interlocutores. Se necesita a un director del debate, este papel puede desempeñar un estudiante o el profesor que previamente ha de preparar una introducción y un plan de preguntas. El director tiene que estimular y guiar el debate, garantizar la toma de palabra de todos los miembros del grupo y un intercambio amistoso de informaciones, al final, resumir el debate y decidir cuál grupo le ha convencido más.

4. El mapa en blanco

Trabajo en grupos de cuatro personas. Se reparte a los alumnos el mapa de España en blanco junto con los lápices de color. Los estudiantes pueden poner en el mapa todo de lo que se acuerdan, pueden notar los nombres de las ciudades, montañas, provincias, etc. y dibujar las cosas típicas como comida, fiestas... Al final se hace puesta en común y se comparan los mapas.



3a fase. Reflexión

¿El debate y otros tipos de las actividades propuestas hoy te han permitido desarrollar algunos de estos aspectos? ¿Puedes argumentar tu respuesta?: el pensamiento crítico, el análisis, el trabajo colectivo, la comprensión, la tolerancia.

Unidad 3

Tema	¿No lo entiendes? ¡Te lo enseño con los gestos!	
Tarea final	Elaborar los diálogos con el uso mínimo de palabras. Utilizar y entender el lenguaje gestual de los españoles.	
Objetivos	- Gesticular las escenas, los objetos, las acciones, las profesiones - Comunicarse a partir de los signos kinésicos y paralingüísticos adecuados - Describir una escena sin voz basándose en el lenguaje corporal de las personas - Analizar el uso y la distribución del espacio entre interlocutores (el sistema proxémico) - Reconocer los gestos que utilizan los españoles - Comunicarse a través del lenguaje gestual	
Contenidos	<u>Comunicativos</u> - comunicarse con los signos kinésico y paralingüísticos - desenvolverse en situaciones entre amigos	<u>Léxicos</u> - expresiones fijas con sus representaciones gestuales <u>Socioculturales</u> - los gestos típicos utilizados en España - comunicación no verbal
Juego dramático	Actividades de expresión corporal, mímica, gestos, de psicomotricidad Juegos colectivos Role play	
Materiales y recursos	Videos, grabaciones Presentación Fichas de trabajo	
Formas de trabajar	Gran grupo Pequeños grupos Parejas	

1a fase. Calentamiento

1. Mimar las acciones

Se reparten las tarjetas con los nombres de las acciones (verbo y complemento) que se han de mimar. Cada alumno escoge una tarjeta y comunica mímica y expresivamente su acción, los demás han de adivinar de qué se trata.

Saltar en el charco	Limar las uñas	Morderse las uñas	Bailar flamenco	Masticar chicle
Acariciar a un perro	Hacer los deberes	Rascarse la cabeza	Oler las flores	Bailar tango
Jugar a videojuego	Escuchar música	Rascarse la barriga	Bailar hip-hop	Comer pizza

2. Mostrar las profesiones

Cada alumno escoge una tarjeta en la que se encuentra el nombre de una profesión la que tiene expresar con los gestos.

Bombero	Médico	Fotógrafo	Bailarín	Veterinario
Psicólogo	Político	Profesor	Informático	Modelo
Albañil	Arquitecto	Dentista	Cocinero	Abogado

3. Silencios en paralelo

Los alumnos se colocan en dos filas paralelas, solamente pueden comunicarse a través de los gestos. Todos los alumnos de la fila indicada expresan gestualmente las acciones mostradas en la pantalla grande (otra fila está de espaldas a la pantalla y no la ve), los alumnos responden con los gestos a sus compañeros:

- la fila A regala el objeto más preciado que tenga en casa a su compañero.
- la fila B, agradecida, regala ahora un animal salvaje o doméstico a su compañero. Éste, cuando lo reconoce, lo toma, aunque sea muy grande o muy pequeño.
- la fila A invita a comer a su compañero y le explica cómo hace su mejor especialidad culinaria.
- la fila B trae una película para verla después de la comida. Le explica primero mímicamente cuál es el título.
- los dos componentes de la pareja se cuentan su, por ahora, profesión frustrada, su gran sueño.

Después de cada actuación se hace puesta en común para verificar si todos han entendido las expresiones gesticuladas (adaptado de Cañas, 2009).

4. Pasar la máscara⁷⁰

Se forman grupos de cinco personas que se colocan en fila uno detrás de otro. El último de cada fila hace una mueca facial o máscara (que hay que mantener hasta el final) y llama al penúltimo; éste lo mira, se fija bien en su «máscara» y la imita llamando al siguiente. Una vez llegado al primero, se miran todos sin descomponer la máscara para ver si es la misma o ha sufrido alguna transformación.

5. Pasar el color

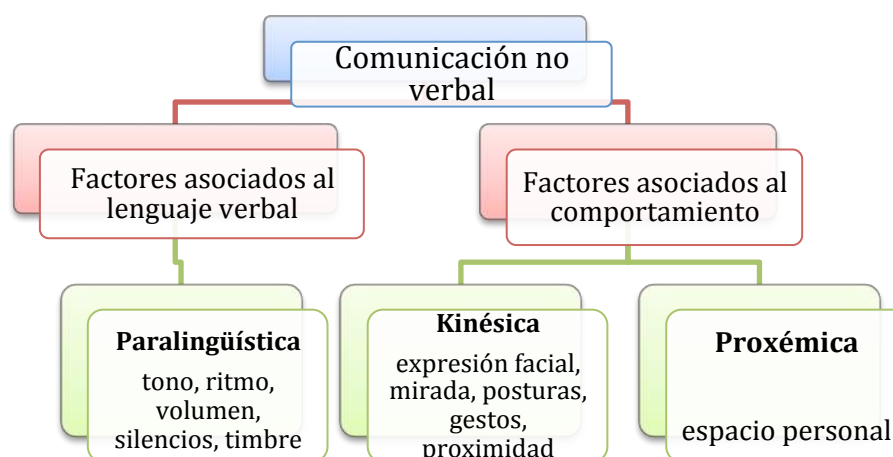
Los alumnos siguen en filas, se puede cambiar las filas y el orden de las personas. El último estudiante piensa en un color y lo transmite al penúltimo mediante los gestos. No puede señalar el color ni hacer los sonidos, solamente, ha de representar el color de forma real o simbólica. Su “interlocutor” puede asegurarse de que ha entendido bien, sin embargo, también utilizando solo los gestos. Cuando esté seguro transmite el color al siguiente sin rehacer los mismos gestos que el alumno anterior. Al finalizar la actividad se compara y analiza la forma de transmitir el color de todos los compañeros y se verifica si el color inicial corresponde con el último.

2a fase. Acción

1. Factores asociados al lenguaje no verbal

En primer lugar se pregunta a los alumnos si el lenguaje no verbal componen solo los gestos. A continuación se explica (en forma de la presentación) que además de los gestos existen otros factores vinculados con el lenguaje no verbal: la paralingüística, la kinésica, la proxémica. Se pide a los alumnos que den los ejemplos.

⁷⁰ La actividad tomada de Cañas (2009, p. 63).



2. Comunicación mediante los signos kinésicos y paralingüísticos

Trabajo en parejas. Formular la invitación y reaccionar ante ella aceptándola, rechazándola o dudando la respuesta.

Los alumnos reciben una hoja con las preguntas que han de hacer a su compañero. Un alumno hace la invitación realizando al mismo tiempo los signos kinésicos y paralingüísticos convenientes. El otro alumno de la pareja responde con un signo paralingüístico, su interlocutor ha de interpretarlo y apuntar si la invitación ha sido aceptada o rechazada. Cada alumno inventa una invitación.

Alumno A	Alumno B
¿Quieres ir conmigo al cine mañana por la tarde?	¿Quieres ir conmigo a la playa el domingo?
¿Te apetece venir a la fiesta que organizo este fin de semana?	¿Te apetece venir el sábado a comer a mi casa?
¿Te gustaría ir al concierto conmigo este viernes?	¿Te gustaría ir a la piscina conmigo mañana por la mañana?
¿	¿

Posibles respuestas: ¡Qué bien!; Hmmm; HM; No puedo. Lo siento; Me parece bien / perfecto; ¡Con mucho gusto!; MMM; Hmhmm

Al terminar se comprueba si las respuestas apuntadas coinciden con las intenciones expresadas por los compañeros.

3. Trabajando los factores kinésicos

Trabajo en grupo y en parejas. Se va a ver un vídeo Splunge gestos que es un vídeo utilizado muy a menudo en la clase de ELE para trabajar el lenguaje no verbal:

<https://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc&t=2s>

- **Primer visionado**, sin audición, los alumnos responden a las preguntas: ¿Dónde se desarrolla la acción? ¿De qué estarán hablando? ¿Cuántas personas hay y qué hace cada una de estas personas? ¿Cómo se comportan? ¿Muestran prisa o tranquilidad?
- **Diálogos**. Trabajo en grupos de cinco personas. Con el visionado posterior los alumnos crean sus diálogos y los presentan a los demás.
- **Trabajo con el texto y vídeo con audición**. Se entrega el diálogo original que han de rellenar escuchando el vídeo.

A - Perdona, ¿me puede traer la?

B - ¿Qué quiere, la.....?

A-Sí.

B - Un segundo, que estoy con la

A - Pues no se preocupe que yo ...

B - ¿Quiere que mientras le invite a ?

A - No, no, que luego tengo que

C - Oye, ¿me puede poner a mí un ?

B - Un segundo, que estoy con la

C - Ya, pero es que tengo un poco de

B - Ya, bueno, pero es que está este señor antes que quiere la

A - No, pero no se preocupe que yo no tengo

B - ¿Usted me va a pagar con?

A - Sí, pero cuando me traiga la

B - Bueno, un segundo, que estoy con la

A - No se preocupe que yo no ...

C - Sí, pero acuérdesse de mí

D - Oye, perdona, ¿podrías bajar un poquito el ? Es que me estoy quedando

E - Y de paso nos traes dos

B -¿Dos más de? ¡Cómo se nota que no tienen que Enseguida se las llevo.

C - Oye, ¿cómo que enseguida? Pero si a mí no me ha traído todavía mi

A - Sí, y yo la

B - Pero usted, ¿no me ha dicho que no tenía?

A - No, no, no, yo no ...

E - Oye, que yo tampoco tengo, vamos, que cuando acabes con la, le pones a este señor su y me traes mis dos

B - ¿A usted no le importa que baje un poquito ? Es que la chica se está quedando

A - No, no, no, ningún problema, si yo no ...

C - Pero, un momento, es que usted entre que la esto ... y luego que tiene que bajar el a mí... se le está amontonando el trabajo y a mí no me llega mi

A - Y cuando puedas me preparas a mí la
 B - Sí, pero después de mí
 C - Pero yo también quiero mi
 E - Por favor, baja el (Murmullo)
 B - Bueno, a ver, a ver, lo que sí les pido es un poco de Cuando yo termine de le llevo a usted su, que tiene un poquito de y antes le llevo a usted su, que me va a pagar con Y después bajo un poquito el, que están ustedes todos Y luego le llevo a ustedes sus dos porque no tienen y tampoco tienen que ¿no es así?
 (Clientes) - Sí, sí, sí.
 B - ¿Es que no ven como hablando se entiende la ?

- **Puesta en común.** Se explican los gestos, expresiones, comportamientos, se pide que los alumnos repitan algunos gestos que son típicos para españoles y les han resultado desconocidos.

4. Los gestos típicos españoles

- El profesor reparte las hojas con los significados que corresponden a los gestos que se van a ver a continuación

Lenguaje de los gestos:

1. Caradura / ¡Qué cara / morro!
2. Estar harto
3. Mucha gente
4. Estar a dos velas
5. ¿Lo pillas / lo coges?
6. Así así
7. Te voy a dar
8. Estar muy delgado
9. No tener dos dedos de frente
10. Estar liado
11. La cuenta por favor
12. Estoy lleno
13. Otra cerveza por favor / otra ronda
14. Vámonos
15. Cornudo
16. Entrar por enchufe
17. Beber

- Se ponen los vídeos donde se explican algunos gestos típicos de los españoles y su significado. Se para el vídeo después de cada gesto para que los alumnos puedan repetirlo y apuntar su significado.

- Parte I: <https://www.youtube.com/watch?v=e20VZT5Rbmw>

- Parte II: <https://www.youtube.com/watch?v=L5bML8814mc>

- El profesor presenta más gestos⁷¹:



- Se compara con los gestos típicos polacos

5. Comunicarse mediante el lenguaje gestual

Los alumnos trabajan en grupos de dos o tres personas. Hacen los diálogos de temática libre con el uso máximo de los gestos y mínimo de palabras, trabajando con el sistema paralingüístico, kiénesico y proxémico. Cada grupo presenta su escena, al terminar, se comprueba si los compañeros han entendido el contexto de cada presentación.

3a fase. Reflexión

- Encuentra y enumera los gestos que se parecen, que son diferentes y que no existen en Polonia.
- ¿En la cultura polaca la gestualidad tiene el mismo papel que en la cultura española?
- ¿La proxémica (el uso del espacio) en las relaciones entre amigos es la misma entre los polacos y los españoles?
- Para saber más sobre el tema puedes visitar la página donde se explica el espacio personal y contacto físico en España, asimismo, puedes escuchar el podcast y responder a las preguntas que se te proponen:

<https://espanolizarte.com/2018/01/11/espanoles-tocones-el-espacio-personal-y-el-contacto-fisico-en-espana/>

Al final se presenta el cortometraje Cosmos y aparece una serie de indicaciones en qué aspectos fijarse al ver la película para entender mejor la proxémica.

⁷¹ Todas las imágenes provienen de la página de The Guardian: <http://www.guardian.co.uk/travel/series/learn-spanish>

Unidad 4

Tema **¡Exprésate!**

Tarea final	Representar las escenas que se visualizan (sin voz) con la entonación adecuada expresando las emociones, los sentimientos y las intenciones diferentes.	
Objetivos	- Leer un texto con diferentes emociones - Reconocer las emociones de los demás - Leer un texto con diferente intencionalidad - Leer un texto con diferente entonación - Adecuar la entonación al significado del texto - Imitar la entonación y la intencionalidad - Reconocer diferentes tipos de entonación: enunciativa (aseverativa), interrogativa, exclamativa, imperativa; y patrones entonativos: ironía y sarcasmo, reproche, doble sentido - Analizar los fragmentos de las películas sin voz según las emociones que expresan las personas, según su expresión corporal, gestos, mímica	
Contenidos	<u>Gramaticales</u> - entonación	<u>Léxicos</u> - emociones - sentimientos
	<u>Comunicativos</u> - expresar emociones - describir los estados de ánimo y emociones - expresar diferentes intencionalidades	- vocabulario para denominar las acciones paralingüísticas <u>Socioculturales</u> - manera de hablar y reaccionar de los españoles de diferentes regiones
Juego dramático	Actividades de expresión corporal, de voz Improvisaciones Lectura dramatizada Role play	
Materiales y recursos	Fragmentos de poemas Frases célebres Fragmentos de guiones Fragmento de la película <i>Relatos salvajes</i>	
Formas de trabajar	Gran grupo Pequeños grupos Parejas	

1a fase. Calentamiento

1. Gesticulo con tus manos

La primera actividad se relaciona con el lenguaje gestual que se vio en la última clase. Los alumnos trabajan en grupos de cuatro personas, dos alumnos del grupo van a presentar un diálogo de una temática libre y dos otros se esconden detrás de cada uno de sus compañeros y sacan sus brazos. Los alumnos que van a conversar esconden sus brazos detrás de su espalda para que solo se vieran los brazos de su compañero que está detrás. Los alumnos que están delante presentan un diálogo enfrente del resto de los compañeros y los alumnos de detrás hablan con las manos, gesticulando todo lo que dicen sus compañeros. Cada grupo de cuatro presenta su escena.

2. Yo hablo tú reproduces⁷²

Un alumno pronuncia unas frases que sus compañeros del grupo expresan corporalmente; ellos no hablan oralmente, sí sus cuerpos. Sirvan de ejemplo estas frases:

- «¡Ah!, oye... yo... bueno, déjalo... no, nada...»
- «Entonces... ¿soy yo o es aquél el que te importa?»
- «Como se pase un poco, se va a acordar de mí.»
- «Esto no hay quien lo aguante, pero, si nos obligan, ¿qué se le va a hacer?»
- «¡Corre, corre! ¡Te aseguro que es más importante de lo que pensabas!»
- «¡Qué emoción! ¡Ya viene! ¡Ya viene!... Pero... bueno, ¡si no es él!»
- «la verdad es que no sé cómo te soporto. ¡Qué pelma eres, hijo!»
- «¿Cómo estás? No sabes lo que me alegro de verte.»

3. La clase es una ciudad

Se divide la clase en cinco zonas que corresponden a distintos lugares de la ciudad. Los alumnos van pasando por estas zonas y han de comportarse de manera adecuada para cada situación. La zona 1 es un mercadillo donde intentan vender sus productos; la zona 2 corresponde a la parada de autobús, la gente tiene prisa y el autobús no llega; en la zona 3 se encuentra una escuela de canto; la zona 4 es una escuela de baile; la zona 5 es un polideportivo.

⁷² La actividad adaptada de Cañas (2009, p. 63).

4. Mostrando sentimientos

Se presenta a cada alumno la imagen con una emoción, el alumno ha de mostrarla a los demás de modo que sus compañeros adivinen de qué emoción se trata. Los alumnos pueden gesticular, mimar y emitir sonidos (pronunciar una vocal, p.ej.: “oooo”).

Siente miedo



Siente asombro



Chulería



Aburrimiento



Siente descarga de adrenalina



Celos



Cólera



No entiende / no oye



Desesperación



Vergüenza



Alegría



Siente rechazo o desaprobación



Confusión



Impaciencia



Necesita una explicación



Pereza



2a fase. Acción

1. La entonación – aspectos teóricos y prácticos

Para enseñar a los alumnos una adecuada entonación, han de conocer las reglas que se presentan a continuación⁷³. Siguiendo al libro *Fonética* para el nivel B1, se van a efectuar los siguientes ejercicios. En cada ejercicio los alumnos primero escuchan y luego leen las frases propuestas.

⁷³ Los aspectos teóricos, los ejemplos y ejercicios que van a continuación provienen de: Nuño Álvarez, M. P. y Franco Rodríguez, J. (2008). *Fonética nivel medio B1*. ANAYA.

PAUSAS:

Cuando hablamos no lo hacemos de forma continua, sino que a menudo realizamos breves interrupciones; estas interrupciones se denominan pausas. Las pausas sirven para separar frases o grupos fónicos y cada frase va acompañada de una entonación diferente. Las pausas, cuando son breves, se representan en la escritura por medio de la coma (,) y del punto y coma (;); para las más largas se emplean el punto y seguido (.), los puntos suspensivos (...) y el punto y aparte (.).

A veces, en español, una misma frase puede cambiar de significado según el lugar en el que se coloque la pausa.



(2: 85)

1 Escucha las siguientes frases.

1. Felipe pregunta cuándo llega el tren.
2. Felipe pregunta: "¿Cuándo llega el tren?"
3. Felipe, pregunta cuándo llega el tren.

Observa las diferencias de significado de cada una de las frases anteriores: la frase 1 enuncia un hecho, en la frase 2 Felipe pregunta él mismo por un hecho y en la frase 3 se ordena a Felipe que pregunte por un hecho.



(2: 86)

2

Escucha y marca las pausas correspondientes en cada una de las siguientes frases.

No quiero salir

No quiero salir

Juan compra un libro

Juan compra un libro

Pedro dime dónde están las llaves

Pedro dime dónde están las llaves

Paloma estudia mientras yo leo

Paloma estudia mientras yo leo

Paloma estudia mientras yo leo

■ Escucha de nuevo y repite.

ASCENSO Y DESCENSO DEL TONO DE LA VOZ

Entonación descendente. Es característica de las frases:

- enunciativas: *Hoy es domingo.* ↘
- imperativas: *Lávate las manos.* ↘
- exclamativas: *¡Qué calor!* ↘
- interrogativas encabezadas por un pronombre interrogativo: *¿Dónde estás?* ↘

(2: 88)



4

Escucha y repite.

Me voy.
El perro no come.
El cine está lleno.
¡No puedo más!
¡Qué aburrimiento!
¡El lunes es fiesta!
Ven aquí.
Haced los deberes.
Anda más deprisa.
¿Cómo te llamas?
¿Cuándo volverás?
¿Qué quieres?

Entonación ascendente. Es característica de las frases:

- interrogativas que no comienzan con un pronombre interrogativo:
¿Ha sonado el timbre? ↗
- interrogativas con pronombre cuando se pregunta de forma cortés:
¿Cuánto cuesta? ↗

(2: 90)



7

Escucha y repite.

¿Vendrás conmigo de compras?
¿Estás ya de vacaciones?
¿Cómo te llamas?
¿No ha llegado José Ramón?
¿Deseaba otra cosa más?
¿Es éste tu coche nuevo?

(2: 91)



8

Escucha y marca ↗ o ↘.

1. ¿Quién te quiere a ti?
2. ¿Cuántas chocolatinas te quedan?
3. ¿Dónde has puesto mi abrigo?
4. ¿Hay excursión a Toledo el sábado?
5. ¿Podemos comenzar la clase?
6. ¿Qué te he dicho?

(2: 93)



10

Escucha y escribe ¡!, ¿?, ↗, ↘.

(En una fiesta de cumpleaños)

Belén: Hombre, qué tal

Pepa: Feliz cumpleaños, Belén. Esto es para ti.

Belén: Muchas gracias. Qué me has regalado

Pepa: Es una sorpresa. Ábrelo.

Belén: A ver, a ver... Ah. Si es una brújula.

Pepa: Claro, para que no te pierdas.

Belén: Qué graciosa. Anda, entra. Ya han llegado los demás.

Luis, Antonio y Rosa: Hola, Pepa.

Pepa: Habéis empezado sin mí.

Antonio: Ya estamos todos.

Luis: Y la tarta. Podemos comerla ya.

Rosa: Traed las velas.

Todos: Cumpleaños feliz, cumpleaños feliz.

FRASES COMPUESTAS POR DOS GRUPOS FÓNICOS

Ej.: A quien madruga, Dios le ayuda.

Grupo fónico
1

Grupo fónico
2

Al final del primer grupo fónico se produce un ascenso del tono; el último grupo termina con un descenso.

Este mismo esquema se produce en las interrogativas dobles del tipo:

¿Vienes ↗ o te quedas ↘?

(2: 94)



11

Escucha y repite cuidando mucho la entonación.

Al mal tiempo, buena cara.

Al salir de clase, me encontré con Begoña.

Allá donde fueres, haz lo que vieres.

Cuando sonó el teléfono, estábamos comiendo.

Quien no quiera venir, que se marche.

Entre el clavel y la rosa, su majestad escoja.

¿Estudias o trabajas?

¿Compramos una planta o un ramo de claveles?

No hay mal que por bien no venga.

El aceite de oliva todo el mal quita.

FRASES CON MÁS DE DOS GRUPOS FÓNICOS

Se pueden clasificar en:

1. Enumeraciones separadas por comas; la entonación de cada grupo fónico siempre es descendente: *Los chicos son altos ↘, fuertes ↘, jóvenes ↘.*
2. Enumeraciones cuyos dos últimos grupos fónicos van unidos por la conjunción y; se produce un descenso del tono en todos los grupos fónicos, excepto en el penúltimo, en el que hay un ascenso del tono de la voz: *Los chicos son altos ↘, fuertes ↘, jóvenes ↗ y simpáticos ↘.*

(2: 95)



12

Escucha y escribe ↘ o ↗.

1. El día está gris (), lluvioso (), muy triste ().
2. Cazaron codornices (), perdices (), conejos (), liebres ().
3. Los niños iban disfrazados de pollitos (), payasos (), hadas (), mendigos () y princesas ().
4. Ve por esa calle oscura (), y al final encontrarás la puerta del jardín ().
5. La casa era grande (), espaciosa (), luminosa () y muy bonita ().
6. Anduvimos por valles (), caminos (), trigales ().
7. Pon en la cartera los libros (), los cuadernos () y los lápices ().
8. En los aperitivos pusieron croquetas (), tortilla (), queso (), jamón () y pastelillos de hojaldre ().

(2: 96)



13

Escucha el siguiente texto y señala el tipo de entonación de las frases.

Fray Gabriel, después de comer, pidió agua. El tío Camuñas tosió una vez o dos, se levantó, bajó al sótano del castillo, se metió en la despensa, salió de la despensa y se presentó de nuevo en el comedor, donde fray Gabriel y los tres jóvenes esperaban muertos de sed.

—No hay agua —dijo el tío Camuñas.

—¡Que traigan vino! —exclamaron contentos los tres jóvenes.

El tío Camuñas se pasó la mano por la cabeza y, después de pensarlo mucho, se decidió a hablar. Les dijo que la situación era angustiosa, que él no temía a nada, ni al cansancio ni a la falta de sueño. ¡Ni siquiera a la muerte!

—¡Lo malo es la sed! ¡Se mueren hasta las ratas!

—¿No recordáis haber visto una rata que estaba gorda? —dijo uno de los jóvenes a sus compañeros.

Tras mucho meditar, fray Gabriel preguntó:

—¿Decís que vosotros habéis visto una rata?

—Hemos visto no una rata, sino cinco o seis; no queríamos decirlo para no asustar a los demás.

—¿Dónde las habéis visto?

—En el sótano de la torre.

—Pues, si hay ratas, es que hay agua. ¡Habría que buscarla!

Juan Muñoz, *Fray Perico en la guerra* (texto adaptado).

2. Un diálogo con diferentes significados

Los estudiantes en parejas tienen que escribir un corto diálogo entre Amaia y Rafa y leerlo después utilizando diferentes maneras como si fueran: sorprendidos, enfadados, asustados, irritados, etc.

3. Lectura del guion

Después de ver los diferentes tipos de entonación y patrones entonativos los alumnos buscan en el guion de la película *8 apellidos vascos* los fragmentos cortos que luego leerán con la entonación adecuada.

3a fase. Reflexión

- Compara la entonación de las frases polacas y las españolas. Ves algunas diferencias.
- ¿Después de esta clase has mejorado tu pronunciación en español? ¿Cuáles ejercicios crees que más te han ayudado en eso?

SESIÓN 2

1a fase. Calentamiento

1. Esto es un bolígrafo⁷⁴

Los alumnos forman círculo y disponen de un bolígrafo. Antes de nada, tienen que aprenderse estas frases para que pase el bolígrafo de unos a otros. Son las siguientes:

Dueño: Esto es un bolígrafo.

Vecino: ¿Y para qué sirve?

Dueño: Para pintar.

Vecino: ¿Y qué tiene?

Dueño: Una puntita. Anda; pásalo al vecino.

La singularidad del juego estriba en que, para pronunciar estas frases **no se puede, para nada, enseñar los dientes**. Se puede hacerlo en tono normal, riendo, llorando, cantando ópera, con miedo, con tristeza, como andaluces... El ejercicio termina cuando el bolígrafo llegue de nuevo al primero que lo pasó.

2. Lectura

Los alumnos van a leer los poemas, las frases celebres o las frases del guion que se les presenta según diferente situación (1), con diferente dicción (2) o con diferentes características de voz⁷⁵.

Cantan. Cantan.
¿Dónde cantan los pájaros que cantan?
Ha llovido. Aún las ramas
están sin hojas nuevas. Cantan. Cantan
los pájaros. ¿En dónde cantan
los pájaros que cantan?

• Jadeante – dysząc	• Zalamero – pochlebczy
• Susurrando – szepcząc	• Tosiendo
• Disgustado – zniesmaczony	• Muy rápido
• Triste	• Exaltado
• Asustado	• Ultratumba

⁷⁴ La actividad adaptada de Cañas (2009, p. 63).

⁷⁵ Para proponer las maneras de leer el texto nos hemos basado en las propuestas de Boquete (2011).

- El más terrible de los sentimientos es el sentimiento de tener la esperanza perdida. Federico García Lorca

- La peor soledad que hay es el darse cuenta de que la gente es idiota. Gonzalo Torrente Ballester

- Cada uno es como Dios le hizo, y aún peor muchas veces. Miguel de Cervantes

- Ronquera – chrypka
- Vozarrón – donośny głos
- Aclamación – owacja
- Chillido – pisk
- Bisbisear – mamrotać
- Tartamudear – jąkać się
- Al oído
- Farfullar – bełkotać
- Lloriquear – pochlipywać

- ¡Largo de aquí! ¡Y no vuelvas!
 - Se acabó, venga para fuera.
 - ¡Yo a ti te gusto si me sale de los cojones!!
 - ¡Me cago en tu vida, Rafa, que te pares!

- Quejica – narzekający
- Vociferar – wrzeszczeć
- Afonía – bezgłośnie
- Gangoso – mówiący przez nos
- Murmullo – szept / mruczeć
- Vibrar – drżący
- Susurro – szept / szum
- Zumbido – bzyczenie
- Chirriar – skrzypieć, trzeszczeć

3. Diferentes formas de leer

El profesor elige un texto que los alumnos han de leer con diferente intencionalidad cada vez. Cada alumno coge una tarjeta donde se indica como ha de leerlo. Los demás adivinan quien es o cómo lo lee.

Eres un cura que presenta su sermón	Hace mucho ruido y tienes que gritar	Eres un político convenciendo a las masas en un mitin
Eres un ejecutivo con mucha prisa	Estás en el aula y no quieres que el profesor te oiga (hablas muy bajo)	Hablas a los niños de guardería
Te duele mucho la muela	Es un texto graciosísimo	Eres un chico muy tímido
Eres un comentarista deportivo	Eres un anciano	Eres un asmático
Estas regañado a tus hijos	Eres un tartamudo	Estás muy enfadado
Es un texto muy aburrido	Estás extremadamente cansado	Te estás durmiendo

Los alumnos han de interpretar los siguientes fragmentos de los poemas:

Me gustas cuando callas porque estás como ausente,
 y me oyes desde lejos, y mi voz no te toca.
 Parece que los ojos se te hubieran volado
 y parece que un beso te cerrara la boca.

Pablo Neruda

CANTAN. Cantan.
 ¿Dónde cantan los pájaros que cantan ?
 Ha llovido. Aún las ramas
 están sin hojas nuevas.
 Cantan, cantan, los pájaros.
 ¿En dónde cantan
 los pájaros que cantan ?
 Juan Ramón Jiménez

Ya no seré feliz. Tal vez no importa.
 Hay tantas otras cosas en el mundo;
 Un instante cualquiera es más profundo
 y diverso que el mar.
 José Luis Borges

2a fase. Acción

1. Frases con diferente emoción y entonación

Se van a utilizar las frases sacadas de la película *8 apellidos vascos*. Los alumnos van a leer las frases con diferente entonación, mímica y gesticulación que corresponderá a la emoción que está apuntada en la tarjeta. Los demás alumnos intentarán adivinar cuál es la emoción que tratan de transmitir.

¿Has quemado un contenedor?	Miedo	Asombro	Enfado
¿No te salió nada de lo tuyo?	Sorpresa	Tristeza	Indiferencia
No hace falta que pagues nada	Enfado	tristeza	Asco
Si ayer me echaste de tu casa	Reproche	Enfado	Tristeza
¿!Tres semanas hasta que os liasteis?!	Sorpresa	Ironía	Incrédulo
Genial con tu padre, muy a gusto. Ningún mal rollo de ninguna clase.	Miedo	Alegría	Sorpresa
Bueno, pues si no me dices nada más me voy.	Esperanza	Enfado	Tristeza
¿Qué es lo que te gusta de ella?	Celos	Tristeza	Asombro

2. Escena a base de la frase

Los alumnos trabajan en parejas, cada pareja escoge una frase del ejercicio anterior a base de la que va a crear su escena y presentarla enfrente del grupo. Al terminar las presentaciones se muestran a los alumnos los fragmentos de la película y comparan las actuaciones.

3. Doblaje de la escena

Se trabaja con la escena de la boda de la película *Relatos salvajes*:

<https://www.youtube.com/watch?v=kJVN5-qexHM>.

- El primer visionado se hace sin voz. Después de ver el fragmento, el profesor puede hacer las siguientes preguntas a los alumnos:

¿De qué trata este fragmento? ¿Dónde están? ¿Qué hacen? ¿Cómo van vestidas las personas? ¿Qué emociones expresan sus caras y sus cuerpos? ¿De qué pueden estar hablando?

- Los alumnos forman parejas. Ven la escena sin voz cuantas veces la necesitan, imaginan de qué estarán hablando las personas y preparan un diálogo que luego presentan a los demás.
- Al terminar las escenificaciones se ve el fragmento, esta vez, con el audio. Se comprueban la versión original con las presentadas por los alumnos.
- Se reparten las transcripciones, los alumnos efectúan la primera lectura mientras ven la escena. Para los alumnos de niveles iniciales o intermedios puede resultar difícil entender los personajes dado que hablan muy rápido y con un acento con el que no están familiarizados. Sin embargo es un interesante ejercicio para proporcionar a los alumnos una muestra del acento de Argentina.
- Después de las aclaraciones oportunas los alumnos efectúan la lectura de diálogo con una adecuada entonación.

Relatos Salvajes (escena de la boda)

(Baile)

ROMINA: Ariel, ¿cómo se llama esta chica de pelo largo?

ARIEL: ¿Cuál?

R: Esa, tu compañera de trabajo.

A: Lourdes. ¿Por?

R: No, no, por nada. ¿Y de dónde conoce Lourdes a tu profesor de guitarra?

A: ¿A mi profesor de guitarra?

R: Sí. Cuando hace un par de meses te pregunté de quien era ese número que cortó cuando yo atendí tu teléfono me dijiste que era de tu profesor de guitarra. Como me pareció extraño lo agendé y es raro que lo llamo y atiende esta chica, Lourdes. ¿O no?

A: Yo no tengo idea de que me estás hablando.

R: ¿No sabes de qué te estoy hablando?

A: No.

R: Eso Ariel, que con todas las empresas de celulares que hay y todas las promociones que tienen es rarísimo que esta chica justo le ha comprado la línea de tu profesor de guitarra. Sobre todo si vos nunca los presentaste. ¿No es una casualidad increíble?

Y...

A: ¿Qué?

R: ¡Dame una respuesta porque si no le voy a preguntar a ella!

A: Romi, te pido por favor.

R: Romi, las pelotas. ¡Contéstame lo que te pregunto!

R: ¡¿Ariel, toda la mesa 27 sabe que te cogiste esta mina?! Invitaste a todos esos pelotudos a nuestro casamiento. ¡¿Qué hiciste?!

4. Monólogo

La siguiente escena de la misma película representa un monólogo de la protagonista. Se ve la escena sin voz y el profesor hace las siguientes preguntas:

¿Qué emociones expresa esta persona? ¿Cómo las puedes identificar? ¿Cómo es su aspecto físico? ¿Qué le dice la mujer al hombre?

- Cada alumnos presenta un monólogo muy corto y lo presenta con adecuada entonación y carga emocional.
- Se reparten las transcripciones que los alumnos pueden mirar mientras ven la escena con voz.

(En el balcón)

ROMINA

Te voy a sacar hasta el último centavo. Hasta la última propiedad que tu viejo puso a tu nombre para evadir al fisco, va a ser mía. Estamos casados, legalmente casados. Voy a dedicar mis días a acostarme con cada persona me tire un mínimo de onda, con todo aquel que me dé un gramito de amor. Y cuando vos te quieras separar voy a tomar clases de actuación para sentarme frente al juez con cara de perrito mojado y decirle que la estoy luchando, que la estoy luchando así nuestro matrimonio se prolonga indefinidamente. Voy a divulgar por Facebook todos tus secretos, te voy a meter el dedo en la llaga y revolverlo hasta que llores del dolor. Vas a padecer tantas humillaciones que tu única salida va a ser subirte a un banquito y tirarte por el balcón. Y así, cuando la muerte nos separe, cuando tu muerte nos separe, me voy a quedar con todo.

**3a fase.
Reflexión**

- ¿Después de realizar el bloque de las clases sobre la entonación eres más consciente de tu voz, de la forma de pronunciar y de las posibilidades comunicativas que posee el cambio de patrones entonativos?
- ¿Crees que reconoces mejor las emociones que expresan los demás? ¿Eres más consciente de tus propias emociones y sabes expresarlas en español?

Unidad 5

Tema	¿Lo has pillado, tío? El lenguaje coloquial	
Tarea final	Mantener la conversación informal utilizando el lenguaje coloquial.	
Objetivos	- Dividir el vocabulario coloquial según significado (según los campos semánticos) - Comparar las expresiones coloquiales con su definición principal - Cambiar de registro (de informal a formal y de formal a informal) - Escribir un mensaje a un amigo - Redactar una historia usando las palabras y expresiones coloquiales - Dar vida a las pinturas famosas - Representar una discusión en pareja	
Contenidos	<u>Gramaticales</u>	<u>Léxicos</u>
	- verbos, sustantivos, adjetivos	- lenguaje coloquial
	- aumentativos	- expresiones fijas
	- me encanta / me fascina / odio / no aguanto que + subjuntivo	
	<u>Comunicativos</u>	<u>Socioculturales</u>
	- desenvolverse en situaciones informales	- las diferencias entre registro formal e informal
	- discutir, mostrar desacuerdo y contraargumentar	- las personas famosas
		- las pinturas
Juego dramático	Actividades de expresión corporal, de voz, de psicomotricidad Juego colectivo Improvisaciones Role play	
Materiales y recursos	Concurso de entonación Concurso de conocimiento de la trama Cortometraje <i>Pelea</i> Las pinturas Fichas de trabajo	
Formas de trabajar	Gran grupo Pequeños grupos Parejas	

**1a fase.
Calentamiento**

1. Rápido, rápido

El profesor da las instrucciones a los alumnos que han de realizarlas lo más rápido posible. Los alumnos están sentados en las sillas en el círculo. Cuando el profesor dice el número 1 todos levantan su pierna izquierda; cuando dice 2, levantan su brazo derecho; cuando dice 3, cambian de silla moviéndose a la izquierda; cuando dice 4, cambian de silla moviéndose a la derecha; cuando dice 5, levantan su brazo izquierdo y su pierna derecha. Al principio el profesor da las instrucciones despacio y va acelerando según los alumnos asimilen las respuestas.

En la segunda fase del ejercicio, el profesor puede cambiar el número que corresponde a cada movimiento, p.ej., cuando nombra el número 1, los alumnos levantan su brazo izquierdo y su pierna derecha; cuando nombra el número 2, cambian de silla moviéndose a la derecha; etc.

2. Concurso entonación

El profesor presenta las frases que son las refranes populares españoles o frases hechas.

Pregunta a los alumnos si entienden su significado. Les explica y pide a los alumnos que encuentren los refranes polacos que tengan el mismo significado.

Cada alumno puede escoger la manera de decir esta frase, los demás han de adivinar cuál es la intención del quien la pronuncia. Se dan tres propuestas de maneras de decir, sin embargo, el alumno puede interpretarlo de otra manera y, así, haciendo la tarea más difícil a sus compañeros.

A otro perro con este hueso	Irónico	Vozarrón	Gangoso
Quien siembra vientos, recoge tempestades	Susurro	Quejica	Ronquera
Aunque mona se vista de seda, mona se queda!	Reproche	Tartamudear	Exaltado
Al perro que duerme, no lo despiertas	Chillido	Irónico	Zumbido
Tener la mosca detrás de la oreja	Gangoso	Susurro	Disgustado
No hay rosas sin espinas	Vozarrón	Tartamudear	Reproche

Para presumir hay que sufrir	Zumbido	Chillido	Farfullar
El que mucho abarca poco aprieta	Quejica	Ronquera	Irónico
Mejor solo que mal acompañado	Susurro	Reproche	Farfullar

3. Escenas con moraleja

Trabajo en grupo de cuatro personas. Cada grupo escoge un refrán diferente y prepara una corta escena que acabará con este refrán como moraleja.

4. Concurso comprensión de la película

Se divide la clase en tres grupos. Cada grupo responde cuando le toque su turno, si después de 30 sec. no da la respuesta correcta la pregunta pasa al otro grupo. Las preguntas van de manera cronológica porque el objetivo de este ejercicio es refrescar la memoria de los estudiantes sobre el guion de la película *8 apellidos vascos*. Se van a utilizar los fragmentos de las escenas.

1	¿Dónde está Amaia con sus amigas?	¿Qué hacen allí?	¿Cómo conocemos a Rafa?
2	Por qué Rafa decide ir a País Vasco?	¿A quién llaman los amigos de Rafa desde el teléfono de Amaia?	¿Dónde encuentra a Merche?
3	¿Cómo Amaia recibe a Rafa?	¿A qué se dedica Amaia, qué profesión tiene?	¿Por qué Rafa va al calabozo?
4	¿Dónde está, con quién habla y qué quiere Amaia? Escena 1	¿Qué pasa en esta escena, de qué están hablando? Escena 2	¿Qué pasa en esta escena, de qué están hablando? Escena 3
5	¿A dónde va Rafa después de la cena?	¿Cómo entra a la casa de Merche?	¿Qué nombre escoge Merche para disimular la madre de Rafa – Antxon?
6	¿De qué se preocupa Koldo? Escena 4	¿Qué pasa? ¿Dónde están y cómo acaba Rafa? Escena 5	¿Qué pasa en esta escena? Escena 6
7	¿Qué hace Rafa un día antes de la boda?	¿Por qué el día de la boda Amaia y Rafa llegaron tarde?	¿Por qué vinieron los amigos de Rafa a la boda?
8	Pensad en las escenas donde podemos ver claramente los estereotipos vascos y andaluces. (1 punto por escena)		

Escenas:

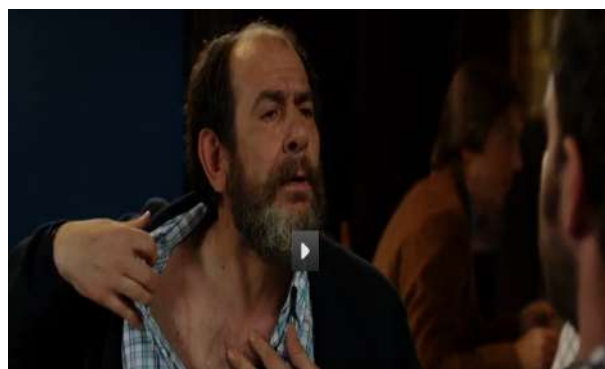
1.



2.



3.



4.



5.



6.



2a fase.
Acción

1. Lenguaje coloquial utilizado en la película

Los alumnos trabajan en parejas y han de relacionar cada elemento de la columna de la izquierda con su significado correspondiente en la columna de la derecha. Después comprueban el significado de estas expresiones en el contexto, se da el número de la página del guion en la que pueden encontrarlas. ¿Con qué intención se dicen? ¿De qué manera de puede decir algo similar en polaco?

1. Tener mala leche, estar de mala leche (p.106)	a. Ir de fiesta	
2. Estar flipando (p.179)	b. Vete de aquí	
3. A tomar por culo (p.215)	c. Dejarse manipular, manejar por otros	
4. Pasarlo bomba (p.108)	d. Estar asombrado, desconcertado	
5. Dar un braguetazo (p.193)	e. Entender el mensaje	
6. Comer todo el marrón (p.241)	f. Tener mal carácter, estar de mal humor	
7. Mirar de reajo (p.223)	g. Pasarlo muy bien, estupendamente	
8. Ir de juerga	h. Se queda sin palabra, no sabe que decir	
9. Se queda chafadísimo (p.134)	i. Casarse por interés un hombre con una mujer rica	
10. Echar una mano	j. Mirar con disimulo	
11. Hacer el pelele (p.191)	k. Llegar tarde	
12. Pillar el mensaje	l. Pasar de algo, dejarlo	
13. Llegar a las tantas (p.246)	m. Ayudar	
14. Largo de aquí (p.109)	n. Tener problemas	

2. Exclamaciones

Se pide a los alumnos que expliquen en qué contexto se pueden usar las siguientes expresiones. El profesor pone los fragmentos de la película donde aparecen estas frases y se explica el significado. Los alumnos proponen las expresiones similares en polaco.

¡No me jodas! P.117 9:15	
¡Gora Euskadi, me cago en sos! ! P.108 5:00	
¿Tú eres gilipollas? P.133	
¡Mañana por mis cojones! P.181 42:00	
¡Me cago en tu puta vida, cabrón! P.191 45:30	
La madre que me parió. P.206 53:20	
Joder, qué horterada. ! 1:01:58 P.222	
Mi arma-hostia-cago en sos p.246	

3. Sinónimos

Relacionad las palabras de la columna de la izquierda con su significado o sinónimo correspondiente en la columna de la derecha. Luego vamos a comprobar el significado en el contexto.

Verbos

1. Zafarse	a. Murmurar
2. Mosquearse	b. Aparecer
3. Asomarse	c. Gruñir, mascullar
4. Bramar	d. Enamorar, seducir
5. Camelar	e. Reír mucho
6. Mascullar	f. Irse, largarse
7. Descojonarse	g. Enfadarse
8. Refunfuñar	h. Chillar, gritar

Sustantivos

1. Compadre	a. Beso insistente
2. Chirigota	b. Desorden
3. Guasa	c. Broma, también en sentido irónico – falta de gracia)
4. Chapuza	d. Gorra redonda sin visera
5. Pitote	e. Trabajo mal hecho
6. Boina	f. Amigo, compañero
7. Morreo	g. Broma sin mala intención

Adjetivos

1. Cachondo	a. Que no admite discusión
2. Acojonado	b. Con capucha
3. Tajante	c. Agobiado, en una situación difícil
4. Encapuchado	d. Divertido, alegre / excitado sexualmente
5. Apurado	e. Asustado, atemorizado

4. Campos semánticos

El profesor divide a los alumnos en grupos de tres. A continuación, a cada grupo entrega una lista de palabras y les da 2 minutos para que se familiaricen con ella. Luego les pide que devuelven las hojas y apunten tantas palabras cuantas recuerden. Después les devuelve la hoja con las palabras y pide que las dividen en grupos según el significado (los alumnos pueden inventar los campos semánticos o el profesor puede proponerlos dejando a alumnos solo división de las palabras).

Lista de palabras: colar, rata, rollo, tirarse a alguien, mosqueado, joder, gala, poner a alguien, cabrón, mala leche, pagar el pufo, puto, faralá, lío, camelar, gilipollas, plantar, pelele, polla.

Ejemplos de campos semánticos:

Despreciable de una persona:	Mal humor	Actividades	Amor, relaciones, cuerpo	Ropa

5. Mensaje a un amigo

El profesor divide la clase en dos grupos, los alumnos forman parejas y escriben un correo que describe las sensaciones de Amaia y Rafa después de verse en País Vasco. Un grupo se pone en la piel de Amaia que describe a una amiga su encuentro con Rafa que vino a verla a

su casa. Otro grupo escribe en nombre de Rafa a uno de sus amigos y le cuenta cómo fue el viaje y qué impresiones tiene después de ver a Amaia.

6. Diálogo informal

Los alumnos de grupos de cuatro inventan una situación, algún problema e intentan solucionarlo utilizando el mayor número de las expresiones o palabras aprendidas. Presentan sus escenas a los demás. Posibles temas de la conversación:

- habláis de la fiesta de ayer,
- queréis ir de viaje de tres días,
- os contáis vuestros problemas con el novio/ la novia o con los padres.

3a fase. Reflexión

- ¿Cuáles son tus reflexiones sobre el lenguaje que utilizan los españoles en las situaciones informales?
- ¿El lenguaje que aprendes en las clases difiere mucho del lenguaje utilizado en las situaciones informales?

**1a fase.
Calentamiento**

1. Colores y movimientos

Los alumnos forman círculo, el profesor da las instrucciones. Cada una de las instrucciones va relacionada con un movimiento. Cuando el profesor dice:

- azul – los alumnos hacen un corazón con las manos
- rojo – los alumnos imitan a pájaros moviendo sus brazos
- blanco – los alumnos gritan ¡HOLA!
- verde – los alumnos dan una vuelta

Cuando el profesor vea que los alumnos se van acostumbrando a los movimientos, cambia las instrucciones. Ahora cuando dice:

- verde – los alumnos dan una vuelta
- blanco – los alumnos gritan ¡HOLA!
- rojo – los alumnos imitan a pájaros moviendo sus brazos
- azul – los alumnos hacen un corazón con las manos

El profesor puede cambiar las instrucciones más veces.

2. Como estatuas⁷⁶

Los alumnos se colocan todos a un lado de la sala. Un miembro del grupo sale y se coloca frente al resto. Hace una figura y permanece fijo, como si de una estatua se tratara. Entonces salen del grupo más chicos y chicas y, según lo que las figuras les sugieran, van formando una composición colectiva. Se repite esto varias veces, cambiando siempre el primer elemento de la composición. Al principio, estas composiciones no tienen título alguno que las defina. Son composiciones meramente abstractas. Pero en una segunda fase se pasa a determinar el sentido de la composición. A aquel que las comienza le damos el título que lleva; éste y los que salgan a continuación tienen que componerla con sus gestos. A modo de guía, se pueden indicar algunas de ellas:

- El nacimiento de la Paz
- La llegada del Hombre a la luna
- En una atmósfera irrespirable
- Sueño con monstruos

⁷⁶ La actividad adaptada de Cañas (2009, p. 61).

- Así veo yo al «Gran Hermano»
- La escandalosa boda de la famosa
- Retrato de familia numerosa
- ¡Llegaron los marcianos a mi colegio!
- La sorpresa
- Los viejecitos del parque
- La rebelión de los robots
- Mi clase es un desastre...

3. Estatuas en movimiento

En la segunda fase del ejercicio anterior los alumnos pueden a empezar a moverse de acuerdo con la situación en la que se encuentran.

4. Estatuas con sentimientos

En esta fase las estatuas, aparte de moverse, expresan los sentimientos, sensaciones y estados de ánimo: tristeza, timidez, alegría, ira, miedo, dolor, asombro, desprecio...

5. Dar vida a la pintura

El profesor muestra a los alumnos cuatro pinturas españolas. Los alumnos forman grupos de 4 personas; 2 personas; 6 personas; 3 personas. Cada grupo recibe una pintura a base de la cual ha de crear las escenas y presentarlas a los demás. Los protagonistas de las obras pueden usar el lenguaje coloquial.



Goya, La vendimia, 1786



Dalí, Aurora, Mediodía, Atardecer y Crepúsculo, 1979



Velázquez, Las meninas, 1656



Sorolla, Paseo a orillas del mar, 1909

2a fase. Acción

1. Frases coloquiales

¿Qué pueden significar estas frases? ¿Recuerdas en qué momento de la película se dicen y quién las dice? Primero intenta adivinar el significado y después comprueba con el guion si has acertado.

1. Un camarero engominado y con patillas. (105)
2. Me están dando unas ganas de meterte una hostia.
3. Para pagar el pufo que me ha dejado el muy cabrón. (104)
4. ¡Qué arsa tenéis aquí! (107)
5. Hay que ver el salero y la “grasia” que tiene el jodío. (107)
6. ¡Yo a ti te gusto si me sale de los cojones!! (110)
7. ¿Te has tirado la vasca? (114)
8. Dormir con una vasca es como tirarte tres veces a una de Málaga. (114)
9. ¿Cómo va a ser de ETA si iba de faralae? (115)
10. Yo no quiero que se quede con mi cara.

11. Los vascos no pueden vernos a los andaluces ni en pintura. (121)
12. Pa mí esto no ha sido un aquí te pillo aquí te mato. (130)
13. Estás mu rara. Estás mu rara, tía. ¿Qué vienes de la vendimia o algo? (131)
14. El marronazo de pasta que te ha dejado. (132)
15. Si sigues así de borde... (132)
16. No ha colado, lo de Sevilla. (137)
17. Sabía que tú no me ibas a llamar pa cualquier chorrada. Venía dándole vueltas a la cabeza. (144)
18. No quiero que se entere de que me plantaron antes de la boda. (150)
19. Cada vez que te vaya a salir un *miarma* de esos, dices *ahibalabostia*. (152)
20. Me puedes dejar sin la medalla de la Macarena, pero la gomina ni tocarla. (155)
21. ¿Me has hecho una cobra? (172)
22. Sígueme el rollo, haz como si fueras mi madre, pase lo que pase, mi madre. (177)
23. Esta chica la veo un poco manejanta. (191)
24. ¿Lo ves? ¡Se ha dejao comer la cabeza por los nacionalistas! (264)

2. Transformación a un lenguaje formal

Los alumnos trabajan en grupos de tres personas. Van a transformar las frases del ejercicio anterior a un lenguaje más formal.

3. Pelea de novios

El objetivo de este ejercicio es presentar una pelea de novios. En primer lugar, se presenta un fragmento del cortometraje *Pelea*: <https://www.youtube.com/watch?v=ai-oBnmI-Hc>

Los actores hablan muy rápido y es posible que los alumnos no entiendan exactamente de que trata el trama, sin embargo, el objetivo es tener una visión general de la escena vista.

Se hacen las preguntas generales a los alumnos: ¿Dónde están los novios? ¿Quién les acompaña? ¿Por qué el director escogió esta escenografía para presentar la discusión de la pareja?

Se pide a los alumnos que enumeren los temas de los que está discutiendo la pareja:

.....

Los alumnos trabajan en grupos de cuatro personas. Buscan los argumentos en los que puede diferir una pareja de novios. Los posibles asuntos de los que pueden hablar:

- La familia, los suegros, el tiempo que dedica un novio / una novia para pasar con su familia.
- La limpieza, las tareas de casa, p.ej. uno de la pareja se dedica más a estas tareas y otro pasa de ayudarlo.
- Las juergas, el tiempo que uno pasa con sus amigos y otro se queda en casa.
- El trabajo, uno de ellos pasa demasiado tiempo en su trabajo.
- Las vacaciones, con quién vais, a dónde o no vais en absoluto.

Los alumnos preparan una escena parecida a la de la vista en el cortometraje, han de utilizar el lenguaje coloquial aprendido. Dos personas del grupo son novios y otras dos los entrenadores en la pelea, el profesor puede desempeñar el papel del arbitro.

3a fase. Reflexión

- ¿Cuáles de los ejercicios realizados en este bloque te han gustado más y cuáles menos?
- ¿Consideras que tu conciencia del lenguaje coloquial ha mejorado?
- Basándote en las muestras del lenguaje coloquial que vimos durante las clases ¿crees que en español se utilizan más tacos que en polaco?

Unidad 6

Tema	Amaia, Rafa, Merche, Koldo – ¡presentaos!	
Tarea final	Presentar un monólogo entrando en la piel de los protagonistas. Efectuar la lectura dramatizada de los fragmentos escogidos del guion.	
Objetivos	- Preguntar por las informaciones - Hacer hipótesis y conjeturas acerca los acontecimientos - Describir las personas a partir de una foto - Reconocer las diferencias regionales de acentos - Describir los protagonistas - Interpretar un monólogo para presentar un personaje	
Contenidos	<u>Gramaticales</u> - preguntar (¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, etc.) - futuro y condicional para expresar hipótesis - construcciones valorativas	<u>Léxicos</u> - adjetivos para describir el carácter de las personas
	<u>Comunicativos</u> - preguntar por las informaciones - dar instrucciones - hacer hipótesis y conjeturas - hablar de gustos / aficiones - describir el carácter de las personas	<u>Socioculturales</u> - formas de hablar según la región - diminutivos de los nombres
Juego dramático	Actividades de expresión corporal, gestos, voz, psicomotricidad Improvisaciones Role play	
Materiales y recursos	Guion de la película Fichas de trabajo Fragmentos de programa Videos	
Formas de trabajar	Gran grupo Pequeños grupos Parejas	

1a fase. Calentamiento

1. La corte está revuelta⁷⁷

Los alumnos se reparten equitativamente en cuatro grupos: A, B, C y D. Se colocan sentados formando un rectángulo, de modo que el grupo A esté frente al grupo B y el grupo C frente al D. El encargado pasa por los grupos y da a cada alumno un personaje. El número de personajes de la historia varía, cada vez que se juegue, según el número de integrantes de cada grupo. Supongamos que son siete las personas que forman el grupo A. Éstas se reparten los siguientes personajes: rey, reina, príncipe, princesa, caballero, paje y soldado. El mismo número de personajes hay en el grupo B, en el C y en el D. Si en un grupo falta gente, se doblan personajes o se reducen los grupos a dos A y B. Una vez repartidos los personajes, el profesor cuenta una historia en la cual, cada vez que nombre un personaje de los ya reseñados, permuta con el mismo personaje del grupo opuesto. Así, por ejemplo, el rey del grupo A se cambia por el del B, y el del C con el del D. Lo mismo ocurre con el resto de los personajes de la historia. Pero cuando el encargado de la actividad dice la frase: «la corte está revuelta», todas las personas que están en la zona correspondiente al grupo A ocupan el lugar en que se encuentran las del grupo B, y lo mismo hace el C con el D y viceversa. La historia puede ser improvisada, o se puede emplear esta (en la siguiente página):

2. Discusión de novios en la calle

Esta actividad se relaciona con la actividad de la clase anterior. Esta vez dos alumnos van a protagonizar una pareja de novios que está discutiendo en plena calle. Como ya se ha trabajado el vocabulario relacionado con este tema, los alumnos no necesitan la preparación y pueden improvisar. Los alumnos van pasando al lado de la pareja, se van uniendo a la discusión e intentarán llevar la paz posicionándose de parte de uno de los novios.

3. Un accidente misterioso

Trabajo en grupo grande. Dos alumnos con el profesor inventan una historia que culminará en una escena en la que estos dos alumnos estarán tumbados en el suelo. Se colocan en el suelo en las posiciones que pueden sugerir que les habrá pasado. Otros alumnos pasan al lado

⁷⁷ La actividad adaptada de Cañas (2009, p. 91).

de ellos y hacen distintas hipótesis sobre las causas de esta situación, se hace una discusión general.

LA CORTE ESTÁ REVUELTA

Érase una vez un rey; un rey realmente preocupado porque su corte estaba revuelta. Y tal vez os preguntéis, ¿por qué su corte estaba revuelta...? Pues eso mismo se preguntaba este rey. Un día que el monarca paseaba preocupado, como siempre, por los jardines de palacio, su mujer, la reina, le observó y le detuvo:

–Majestad, rey mío, ¿qué te ocurre?

El rey le dijo:

–Lo de siempre; ya sabes... que mi corte está... así. Y no logro saber por qué.

–Quizás tu hijo, el príncipe, lo sepa. ¿Lo llamo?

–Lo que tú quieras, mi reina –dijo el monarca–. Y la reina llamó al príncipe. El príncipe vino acompañado de la princesa. Era ésta una princesa tímida, callada. Una princesa como de cuento, ¡toda una princesa!

–¿Me llamaste, padre? –dijo el príncipe. La princesa tímida, claro es, no decía nada.

¡Era tan callada esta princesa!

–Sí, hijo –contestó el rey–. ¿Tú sabes por qué mi corte está revuelta?

–Realmente, no –contestó el príncipe–. Pero tal vez lo sepa el caballero.

–Efectivamente. Tal vez el caballero lo sepa. ¡Que venga el caballero!

El caballero se presentó al momento y con muy caballerescos modales saludó al rey, a la reina, al príncipe y a la princesa. El caballero llevaba a su lado al paje. El paje también saludó. Una vez que oyó al rey, el caballero dijo tener la solución:

–¿Por qué no mandamos una expedición al Reino de Más Allá para ver si su monarca sabe el porqué está nuestra corte así? Y lo hicieron; llamaron a un soldado para acompañar la expedición al Reino de Más Allá. Era un soldado sencillote, un soldado de pueblo, colorado y algo bruto, pero, en definitiva, un buen soldado. Y de esta forma se puso en marcha la expedición compuesta por el príncipe, el caballero, el paje y el soldado –este soldado de pueblo que os he nombrado antes–. Fueron despedidos por el rey, la reina y la princesa. Los primeros les decían «adiós» emocionados. La princesa no decía nada. ¡Qué poco hablaba esta princesa! Y así llegaron al Reino de Más Allá. El rey de Más Allá los recibió con cordialidad, y una vez oído al príncipe y al caballero, el soberano dijo:

–Ya sé por qué vuestra corte está revuelta: Vuestra corte está revuelta porque vuestra

4.

5. De visita por la ciudad

Los alumnos trabajan en un grupo grande, son los habitantes de una ciudad y un turista. Se reparte las tarjetas con el nombre de cada personaje. El turista va pasando por la ciudad y preguntando diferentes informaciones a cada persona.

TURISTA	BOMBERO	NOVIO	BARRENDERO	MODELO
POLICÍA	MENDIGO	NOVIA	FOTÓGRAFO	LADRÓN
NIÑO que vuelve de la escuela	ANCIANO sentado en un banco	VENDEDOR de verduras y frutas	DUEÑA DE UN GATO que no puede descender del árbol	HOMBRE DE NEGOCIOS

6. Nueva personalidad

A los alumnos se reparten las fotografías de distintos personajes. Se les dejan 3 minutos para que preparen su nueva personalidad. Han de hablar en primera persona de sus gustos, de su vida, de sus amigos, de su rutina diaria, etc. Presentan al grupo su nueva identidad, los compañeros han de adivinar de que tipo de personaje se trata.



2a fase. Acción

1. Trabajar con los elementos que aparecen en el guion:

Antes de pasar al trabajo con los protagonistas, hace imprescindible explicar algunos elementos que aparecen en el guion como:

a. Diminutivos de nombres

Se pide a los alumnos que escriban un nombre completo a su diminutivo correspondiente.

Álex -	Pepe -	Santi -	Curro -
Dani -	Lola -	Manu -	Merche -
Javi -	Maite -	Kique -	Paco -
Fran -	Marisa -	Rafa -	Chema -

b. El euskera

En el guion aparecen muchas palabras de euskera. Entender su significado permite entender mejor la trama de la película.

Los alumnos han de relacionar las palabras con su significado.

Palabras vascas

Ikurriña		1. Escuela popular donde las clases se imparten mayoritariamente en lengua vasca
Ikastolas		2. palabra en euskera, que en dicha lengua significa «patriota» o «nacionalista» (literalmente, «amante de la patria» o «partidario de la patria»)
Abertzale		3. fue un grupo musical español fundado en 1984 en Irún, Guipúzcoa, País Vasco. Formaron parte del denominado rock radical vasco y fueron pioneros en introducir el ska en España, siempre con una base punk de fondo. Aunque tuvieron una estrecha relación con el movimiento autónomo, nunca ocultaron su simpatía hacia la izquierda abertzale.
Ertzaintza		4. son poetas populares que componen, cantan e improvisan versos en euskera, 'bertsoak', siguiendo unas reglas de rima y métrica concreta.
Kale Borroka		5. es la policía autonómica del País Vasco
Bertsolaris		6. es el nombre que recibe la bandera oficial del País Vasco

Kortatu	7. se utiliza comúnmente para referirse a los actos de violencia callejera que se producen en el País Vasco, Navarra y el País Vasco francés por militantes o simpatizantes del entorno de la izquierda abertzale en su mayoría jóvenes. En ocasiones también se le denomina «terrorismo de baja intensidad»



c. Aumentativos

El profesor explica que en España se utilizan muchos aumentativos, es decir, las palabras que se usan para hablar de algo de gran tamaño, hablar sobre algo de gran importancia o para exagerar y maximizar los sentimientos o ideas. Se presenta una lista de aumentativos, los alumnos han de decidir de qué palabras derivan estos aumentativos.

Aumentativo	Palabra de la que deriva
Españolazo	
Flequillo cortado a hachazos	
Se lleva un guantazo	
Pega un portazo	
Suelta otro tortazo	
Volantazos	
Golpetazo	
Un par de codazos	

Se les pregunta si pueden deducir cómo se forman. Luego, se explica que se forman añadiendo los siguientes sufijos: -ón, -azo, -ote, -achón, -ejón, -errón, -erón, -etón y -atón a nombres, adjetivos. Se pide a los alumnos que formen los aumentativos de siguientes palabras: noticia, película, pelota, golpe, grande, calle, rico, bueno, tomate, hotel, empujar.

2. Maneras de hablar

En España cada región tiene su manera particular de hablar, lo que se refiere al distinto acento o a las palabras concretas que se utilizan más en una comunidad dada. A continuación

se van a ver los distintos vídeos que presentan las muestras de la lengua utilizada en Andalucía y País Vasco.

- el vídeo presenta algunas palabras características para Andalucía y el acento andaluz:
<https://www.youtube.com/watch?v=urdqB3VUCxo>
- el vídeo humorístico presenta la manera en la que se comunican los vascos entre sí
<https://www.youtube.com/watch?v=bA9otkJvKz0>
- El vídeo *¿Por qué los andaluces hablan así?* intenta explicar el origen del acento andaluz: <https://www.youtube.com/watch?v=haLoIzAojdM>

Después de ver los vídeos se pregunta a los alumnos: ¿Qué estereotipos transmiten estos vídeos? y ¿Contra qué estereotipos intentan luchar?

Ahora van a escuchar dos podcast muy cortos y han de decidir cuál de las chicas que hablan es de Andalucía y cuál es de País Vasco:

- <https://www.audio-lingua.eu/spip.php?auteur3110&lang=fr> (chica de Andalucía)
- <https://www.audio-lingua.eu/spip.php?auteur1723&lang=es> (chica de País Vasco)

3. Escenas de la película

Se muestran a los alumnos diferentes escenas de la película en las que los actores hablan de manera característica, imitan algún acento o lo exageran:

1. 03:15 – Joaquín habla a las chicas. Toda la escena con Curro. Luego Rafa como imita el acento vasco.
2. 08:15 – Joaquín hablando con acento andaluz.
3. 16:45 – Rafa hablando a Amaia también con acento vasco.
4. 19:45 – Rafa quemando contenedor e imitando acento vasco.
5. 20:40 – acento vasco en el calabozo.
6. 24:30 – KOLDO – primera escena.
7. 30:30 – En el bar, Rafa y Koldo.
8. 39:40 – Merche – en casa.
9. 45:30 – Merche y Koldo.
10. 55:40 – Cena, Rafa imita el acento vasco e intentan ignorar el sonido del móvil.

Los alumnos trabajan con el guion. Después de ver cada escena se pide a los alumnos que las lean imitando los actores y su acento.

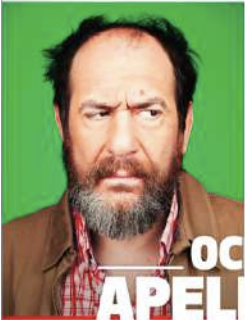
4. Descripción de personajes

Los alumnos forman grupos de cuatro personas, los grupos describen a cada protagonista de la película. Primero, el profesor pide a los alumnos que apunten los rasgos característicos de Amaia, Rafa, Merche y Koldo al lado de sus fotografías. A continuación, cada alumno del grupo escoge una persona para ponerse en su piel y presentarse en forma de monólogo. (Esta actividad es parecida a la actividad 6 de la primera fase de esta sesión.)

3a fase. Reflexión

- ¿Puedes distinguir algunos acentos que existen en España?
- ¿En Polonia existen las diferencias entre los acentos de las diferentes regiones?
- ¿Conoces otros países donde hay diferencias significativas entre las regiones en cuanto a los acentos?

Después de la clase, a través del Facebook, se pidió a los alumnos que apuntasen las características que habían enumerado trabajando en grupos durante la clase. Se presentan a continuación:

	Amaia • Introvertida • Inteligente • Furiosa • Valiente • Decidida • Explosiva • Fuerte por fuera pero sensible por dentro • Típica muchacha que iba de lista • Con corazón enorme		Rafa • Seguro de sí mismo • Majo • Divertido • Romántico • Mujeriego • Comprometido • Un poco tonto • Ingenuo • Presumido
	Koldo • Orgulloso • Bruto • Nervioso • Introvertido • Inseguro • Por dentro muy cariñoso • Siempre sospecha algo		Merche • Divertida • Alegre • Simpática • Loca • Sabe cómo cuidar a un hombre • Siempre quiere ayudar • Risueña • Con corazón grande • Buena actriz • Sociable • Abierta

Unidad 7

Tema	Tres, dos, uno: cámara, ¡acción!	
Tarea final	Escribir el guion de la escena adaptada o inventada a base de la película y preparar la representación final.	
Objetivos	- Pronunciar trabalenguas de distinta dificultad - Utilizar el vocabulario básico relacionado con el teatro - Escoger las escenas para representarlas, modificarlas o inventar las historias alternativas - Escribir o reescribir el guion y adaptarlo para la puesta en escena - Dividir los papeles - Decidir el vestuario y el decorado - Efectuar las lecturas dramatizadas	
Contenidos	<u>Gramaticales</u> - verbos de opinión: frases afirmativas: creo / pienso / opino / considero que + indicativo frases negativas: no creo / no pienso / no considero que + subjuntivo <u>Comunicativos</u> - argumentar y opinar - hablar del teatro - explicar las palabras y expresiones relacionadas con el teatro	<u>Léxicos</u> - léxico del campo teatral <u>Socioculturales</u> - trabalenguas
Juego dramático	Actividades de expresión corporal, voz, psicomotricidad Juego colectivo Improvisaciones Role play Lectura dramatizada Escenificaciones	
Materiales y recursos	Trabalenguas Fragmentos de <i>Don Quijote de la Mancha</i> Guion <i>Ocho apellidos vascos</i> Fichas de trabajo	
Formas de trabajar	Gran grupo Pequeños grupos	

1a fase. Calentamiento

1. Maneras de leer

Para preparar la voz y la entonación se va a trabajar con las frases celebres de la obra maestra de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*. Primero, entre todos, se traducen las frases y se comprueba si en polaco hay algunos dichos parecidos. El profesor prepara las tarjetas con las frases y con la forma de leerlas. A continuación, los alumnos forman círculo, escogen un papel con la frase y otro en el que se indica la entonación, leen expresivamente sus frases cambiando de tono de voz según la indicación y dirigiéndose al compañero de al lado.

Las frases son las siguientes:

- ❖ ¡Oh envidia, eres raíz de infinitos males y carcoma de las virtudes!
- ❖ Como no tienes experiencia en las cosas del mundo, todo lo que tiene algo de dificultad te parece imposible.
- ❖ Al bien hacer nunca le falta recompensa.
- ❖ Aquel oficio que no da de comer a su dueño, no vale dos habas.
- ❖ Nada es más pequeño que un grande por el orgullo dominado.
- ❖ Señor, una golondrina no hace verano.
- ❖ Si algo se gana, nada se pierde.
- ❖ En la lengua residen los mayores daños de la vida humana.
- ❖ Correr a donde los valientes no se atrevieron, alcanzar la estrella inalcanzable. He aquí mi destino.
- ❖ Más vale una palabra a tiempo que cien a destiempo.
- ❖ Mejor es ser admirado de los pocos sabios que burlado de los muchos necios.
- ❖ Cambiar el mundo, amigo Sancho, no es ni utopía ni locura, es justicia.
- ❖ Más vale el buen nombre que las muchas riquezas.
- ❖ No le des importancia al resultado, valora el esfuerzo.
- ❖ A menos que sea la muerte, para todo hay remedio.

Se indica a los alumnos con qué intención han de leer cada frase.

• Con tono agresivo	• En tono truculento	• Con énfasis	• Campechanamente
• En tono amistoso	• Como advertencia	• Con admiración	• En términos militares
• Con gesto descriptivo	• Con ternura	• Con lirismo	• Llorando
• Con curiosidad	• Con pedantería	• Con ingenuidad	
• En tono gracioso	• Caballerosamente	• Con respeto	

2. Trabalenguas

El profesor pregunta a los alumnos si saben que son los trabalenguas y si conocen algunos. Se explica que los trabalenguas son un ejercicio ideal para ejercitar la lengua, la dicción, así como, para atreverse a pronunciar cosas más difíciles con rapidez, precisión y sin errores. Se van a ver distintos tipos de trabalenguas de los fáciles a los más difíciles y que trabajan distintos sonidos, los alumnos han de intentar leerlos a gran velocidad y con claridad. En primer lugar, se presenta el texto, los alumnos lo leen en voz alta, despacio y pronunciando correctamente. Pueden repetirlo varias veces. A continuación lo presentan con una adecuada velocidad.

I. Fáciles

- *Con este puñal de acero, me descorazonaría yo.*
- *Pancha plancha con cuatro planchas ¿Con cuántas planchas plancha Pancha?*
- *Erre con erre, cigarro. Erre con erre, barril. Raudas corren y ruedan las rápidas ruedas del ferrocarril.*
- *Tres tristes tigres comen trigo en un trigal. Tanto trigo tragan que los tres tigres tragones con el trigo se atragantan*
- *Cómo quieres que te quiera si el que quiero que me quiera no me quiere como quiero que me quiera.*
- *Pablito clavó un clavito, ¿qué clavito clavó Pablito?, el clavito que Pablito clavó, era el clavito de Pablito*

II. De dificultad media

- *El caricaturista caricaturizó una caricatura muy caricaturizada de una cara caricaturesca.*
- *Saciando sus ansias sinceras de sustos, Susana azuzaba en el Sábado Santo al sucio asesino de la zurda Soraya.*

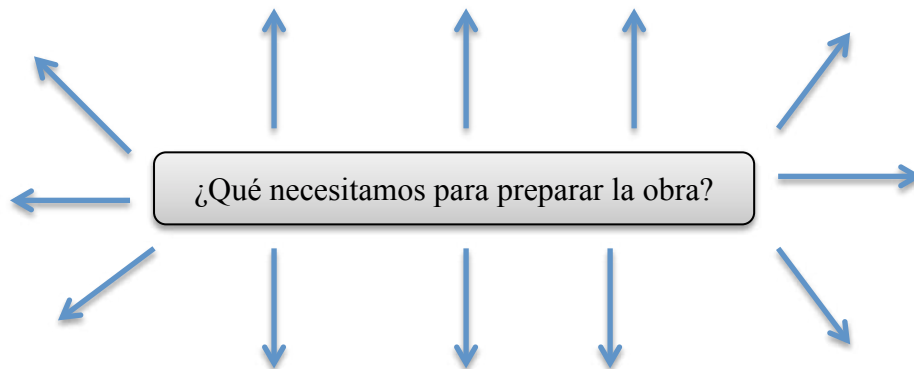
III. Difíciles

- *El suelo está enladrillado quién lo desenladrillará. El desenladrillador que lo desenladrille buen desenladrillador será.*
- *El cielo está entarabintanticulado. Quién lo desentarabintanticulará. El desentarabintanticulador que lo desentarabintanticule buen desentarabintanticulador será.*
- *Tengo una gallina pinta, perlinta, pelizanca, repitiblanca, con sus pollitos pintos, perlintos, pelizancos, repitiblanco. Si la gallina no fuera pinta, perlinta, pelizanca, repitiblanca, los pollitos no serían pintos, perlintos, pelizancos, repitiblanco.*

2a fase. Acción

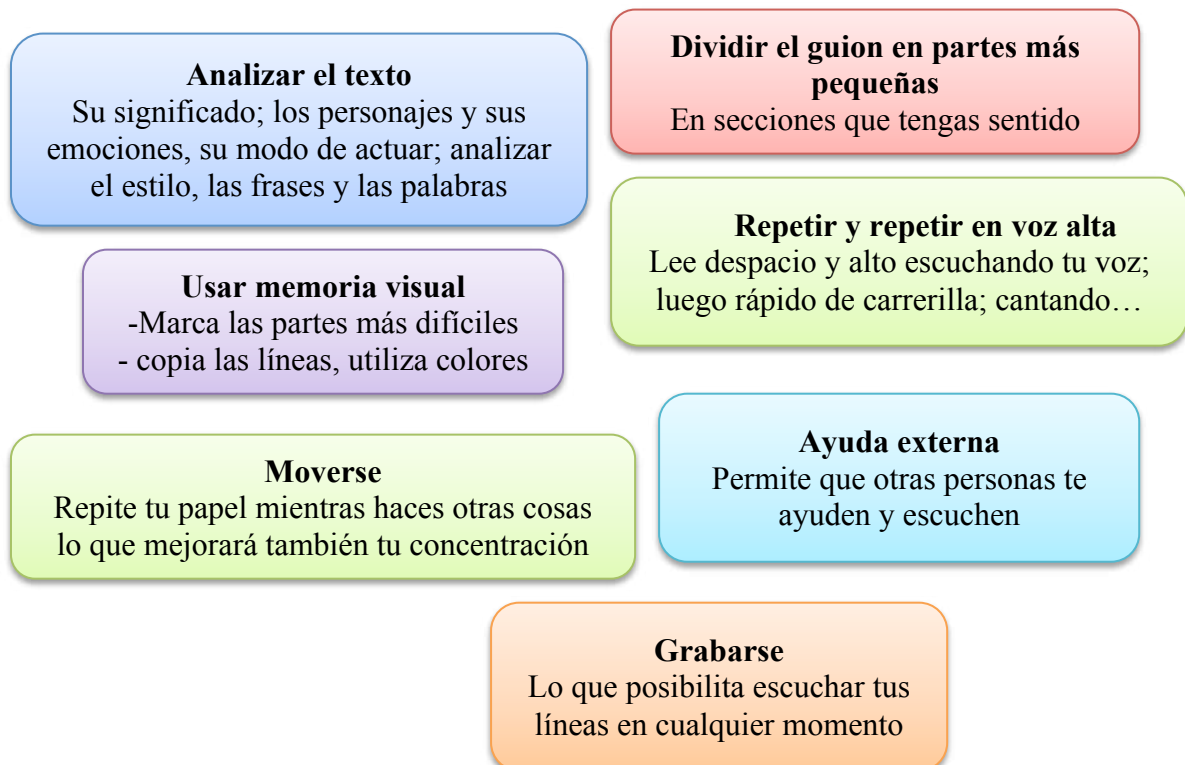
1. Lo que se necesita para prepara la obra

En primer lugar se pregunta a los alumnos que se necesita para preparar la obra. Se apuntan todas las propuestas.



2. Técnicas y recomendaciones para ultramemorizar el guion

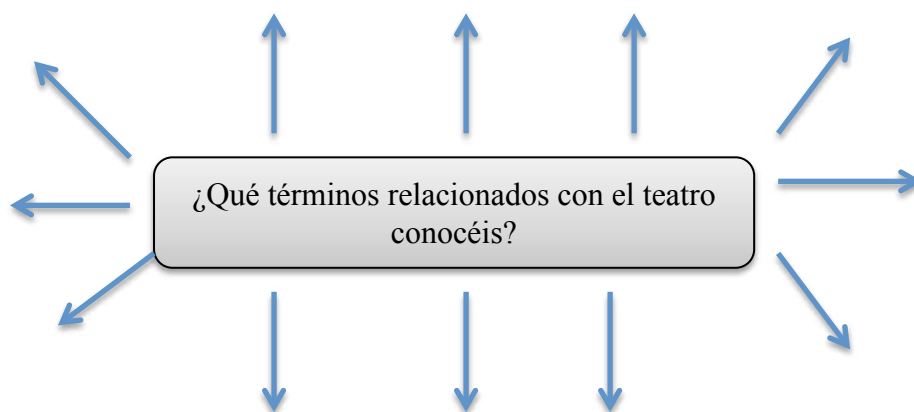
Se pregunta a los alumnos si alguna vez tenían que memorizar algún guion y de qué técnicas se sirvieron. Se presentan distintas técnicas para memorizar el guion. Se pregunta cuál de las técnicas les gusta más y cuál de ellas van a utilizar para memorizar sus papeles.



3. Vocabulario teatral⁷⁸

Para preparar y presentar sus escenas los alumnos necesitan conocer el léxico básico relacionado con el teatro. Se proponen las siguientes actividades:

- 3.1. Se pide a los alumnos que enumeren todos los términos relacionados con el teatro que conocen:



- 3.2. Los alumnos trabajan en parejas o en grupos de tres. Han de relacionar cada palabra con su definición.

FOCO	ENTREACTO	ESTRENO
PATIO DE BUTACAS	BAMBALINA	PONER EN/QUITAR DEL/ REPONER CARTEL
FUNCIÓN	DRAMATURGO	CARTELERA
ELENCO	TRAMOYA	TEATRO A LA ITALIANA

- a. Representación de una pieza por primera vez ante el público.
- c. Lámpara eléctrica de luz muy potente concentrada en una dirección.
- b. Se dice de una pieza teatral cuando forma parte de la cartelera, se retira o la vuelven a poner después de haber estado algún tiempo sin representarse.
- d. Lista de nombres que participan en una compañía teatral.
- e. Planta baja que ocupan las butacas y que los antiguos corrales de comedias carecía de asientos casi toda ella.

⁷⁸ Esta actividad se basa en las actividades propuestas por Hidalgo (2011, pp. 34-35) que introducen los términos básicos relacionados con el teatro.

f. En él, la escena es un espacio elevado respecto al espacio donde estará el público. Este espacio estará cerrado por los lados y por detrás, de forma que el público solo tenga un plano de visión.

g. Cartel anunciador de funciones teatrales o de otros espectáculos.

h. Autor de obras dramáticas.

i. Intermedio de una representación dramática.

j. Representación de una obra dramática

k. Cada una de las tiras de lienzo pintado que cuelgan del telar del teatro y completan la decoración.

l. Máquina para figurar en el teatro transformaciones.

3.3. Cada grupo recibe cuatro palabras relacionadas con el teatro y escribe sus definiciones. A continuación, se propone el juego, cada grupo lee sus definiciones y los demás han de adivinar de qué palabra se trata. Gana el grupo que obtiene el mayor número de puntos.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Acotación	Acto	Actor	Director
Escenario	Escenografía	Apuntador	Telón
Espectadores	Luces	Vestuario	Parlamento
Música	Acomodador	Maquillaje	Voz

4. Preparación de la puesta en escena

Los alumnos forman tres grupos, van a preparar su representación. En primer lugar, deciden si quieren adaptar las escenas del guion o inventar una escena relacionada con la trama de la película. Hablan de cada elemento necesario para la representación: la escena, los personajes, el vestuario, los maquillajes, la escenografía, el contexto, el léxico, etc.

A continuación, después de escoger y adaptar su escena se les pide que dentro de sus grupos de trabajo efectúen la lectura dramatizada, todavía sin gestos, solamente han de leer en voz alta, escuchar su voz y la de los compañeros.

Después de realizar una o dos lecturas, es el momento para trabajar con los aspectos como las emociones de los personajes, la forma de hablar, de comportarse, qué gestos utilizar y qué reacción del público se pretende lograr, etc. Cuando todo ya está decidido y preparado se puede pasar a las lecturas dramatizadas utilizando los gestos y la entonación adecuada.

3a fase. Reflexión

En esta fase los alumnos piensan sobre los carteles que van a anunciar su espectáculo. Para refrescar la memoria se vuelve a los carteles originales de la película vistos en la unidad 1. Asimismo, después de esta unidad han de responder a las siguientes preguntas:

- ¿La representación que habéis preparado tiene una continuación lógica, una introducción, el desarrollo y el cierre?
- ¿Los personajes son característicos? ¿Expresan las emociones que queráis transmitir?
¿El léxico y el registro que utilizáis es adecuado para cada personaje?
- ¿Habéis pensado utilizar algunos objetos, preparar una escenografía y el vestuario especial para añadir el atractivo a vuestra puesta en escena?

Antes de la última sesión los alumnos han de trabajar en grupos para preparar las representaciones.

TAREA FINAL: LAS REPRESENTACIONES

Cada grupo antes de la representación ha presentado su cartel y lo ha descrito brevemente. Las representaciones se han grabado y publicado en el grupo del taller de Facebook. Los grupos sin comunicarse entre sí han preparado las escenas que corresponden al principio, al final y a la continuación inventada de la historia. Abajo se presentan algunas fotos de la última sesión del programa.

