



UNIVERSIDAD DE BURGOS

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

***INFLUENCIA DE LA DRAMATIZACIÓN EN LA
EXPRESIÓN ORAL DE DISCENTES UNIVERSITARIOS
EXTRANJEROS Y NATIVOS***

Ana María Aguilar López

Directores: Dr. Jaime Ibáñez Quintana y Dra. Silvia Ubillos Landa

Burgos, junio de 2012

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
1.1.1 Contexto	2
1.1.2 Definición del problema	8
1.1.3 Justificación	9

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN	11
2.1.1 Terminología	11
2.1.2 La expresión oral en la enseñanza/ aprendizaje de la lengua	12
2.1.2.1 En Lengua Extranjera (LE) / Segunda Lengua (L2)	12
2.1.2.1.1 Hasta el siglo XX: Antecedentes.....	12
2.1.2.1.2 Primera mitad del siglo XX: Estructuralismo- Conductismo	15
2.1.2.1.3 Finales de los años 50: Gramática generativo- transformacional	20
2.1.2.1.4 Años 70: Gramática funcional-pragmática: Enfoque comunicativo	22
2.1.2.2 En la Lengua Materna (LM)	28
2.1.2.2.1 Hasta los años 70: docencia centrada en el código escrito	28
2.1.2.2.2 Años 80: inclusión del concepto de competencia comunicativa	29
2.1.2.2.3 A partir de los años 90: desarrollo del Enfoque comunicativo	30
2.1.3 Visión diacrónica de la evaluación del lenguaje	39
2.1.3.1 Años 50: La evaluación estructuralista-conductista.....	40
2.1.3.2 Años 60: Influencia de la gramática generativo- transformacional en la evaluación	41
2.1.3.3 A partir de los años 70: evaluación desde el enfoque comunicativo	42
2.1.4 Uso de la dramatización en la didáctica de la lengua (L2/LE y L1)	43
2.1.4.1 Dramatización en la didáctica de las L2/LE.....	43
2.1.4.2 Dramatización en la didáctica de la LM	44
2.1.5 Publicaciones sobre el lenguaje oral y la dramatización.....	49
2.1.5.1 En Lengua extranjera (LE) /Segunda lengua (L2).....	49
2.1.5.2 En Lengua Materna (LM).....	51
2.2 ADQUISICIÓN – DESARROLLO DE LA LENGUA.....	55
2.2.1 Bases del desarrollo del lenguaje	55
2.2.1.1 Bases biológicas y perceptivas.....	55
2.2.1.1.1 Órganos biológicos de la especie humana y lenguaje....	56
2.2.1.1.2 Conclusión.....	68
2.2.1.2 Bases cognitivas.....	68
2.2.1.2.1 Lenguaje y pensamiento.....	68

2.2.1.2.2	Desarrollo cognitivo/ inteligencia y adquisición de lenguas: bilingüismo- monolingüismo.....	71
2.2.1.2.3	Estrategias.....	75
2.2.1.2.4	Estilos cognitivos	81
2.2.1.2.5	Conclusión	84
2.2.1.3	Bases sociales	84
2.2.1.3.1	La comunicación en la Lengua Materna.....	85
2.2.1.3.2	La comunicación en Lengua Extranjera /Segunda Lengua.....	94
2.2.1.3.3	Conclusión	99
2.2.2	Teorías de Adquisición de la lengua.....	99
2.2.2.1	Teorías sobre la adquisición de la Lengua Materna	100
2.2.2.1.1	Noam Chomsky y el componente biológico en el desarrollo lingüístico	100
2.2.2.1.2	Jean Piaget: el desarrollo del lenguaje depende del desarrollo cognitivo	103
2.2.2.1.3	Lev Vygotsky: la interacción y el desarrollo del lenguaje	107
2.2.2.2	Teorías sobre la adquisición de la L2/LE	110
2.2.2.2.1	Stephen Krashen: el componente biológico en la ASL... ..	111
2.2.2.2.2	Teorías relacionadas con el componente cognitivo: Mc Laughlin, Bialystock y Cummins	115
2.2.2.2.3	John Schumann: el Modelo de aculturación y la Hipótesis de la Pidginización	124
2.2.3	Evolución de la lengua: características.....	128
2.2.3.1	Desarrollo cronológico de la Lengua Materna	128
2.2.3.1.1	Plano fonético	131
2.2.3.1.2	Plano morfológico	132
2.2.3.1.3	Plano sintáctico	135
2.2.3.1.4	Plano semántico	137
2.2.3.1.5	Plano pragmático.....	140
2.2.3.2	Niveles comunes de referencia	146
2.2.3.3	La interlengua (IL)	151
2.2.3.3.1	Variación de la interlengua.....	152
2.2.3.3.2	Reglas de la interlengua.....	155
2.2.3.3.3	Adquisición de morfemas. Secuencias de Adquisición....	156
2.2.3.3.4	Influencia de la Lengua Materna	158
2.2.3.3.5	Algunas variables.....	163
2.2.4	Algunas diferencias entre la adquisición de la L1 y L2/LE.....	189
2.3	LENGUAJE ORAL.....	194
2.3.1	La comunicación y sus elementos	194
2.3.2	El lenguaje verbal: oral y escrito.....	202
2.3.3	Comunicación e interacción verbal: características y principios que la rigen.....	205
2.3.4	La norma.....	213
2.3.5	Competencia comunicativa	218
2.3.6	El enfoque comunicativo.....	226
2.3.6.1	El papel del profesor en el enfoque comunicativo	230
2.3.6.2	El papel del alumno en el enfoque comunicativo	231
2.3.6.3	Función comunicativa y exponentes lingüísticos	232
2.3.6.4	Actividades	236

2.3.6.4.1	Actividades precomunicativas.....	237
2.3.6.4.2	Actividades comunicativas.....	240
2.3.7	Evaluación del lenguaje oral	248
2.3.7.1	Marco de referencia para la evaluación del lenguaje.....	248
2.3.7.2	¿Para qué evaluar el lenguaje oral? Objetivos.....	249
2.3.7.3	¿Qué evaluar? Contenidos a incluir en la evaluación.....	251
2.3.7.3.1	Competencia fonológica	254
2.3.7.3.2	Competencia gramatical: morfológica y sintáctica.....	257
2.3.7.3.3	Competencia semántica	259
2.3.7.3.4	Competencia pragmática.....	264
2.3.7.3.5	Competencia sociolingüística.....	268
2.3.7.3.6	Competencia estratégica	269

3. DISEÑO DEL PROGRAMA Y SU EVALUACIÓN

3.1	DRAMATIZACIÓN.....	271
3.1.1	Término y concepto	271
3.1.1.1	Dramatización- teatro.....	272
3.1.2	Elementos dramáticos	273
3.1.3	¿Por qué utilizar la dramatización?: ventajas de su uso en el aula..	274
3.1.4	El papel del coordinador, animador, líder, monitor o guía.....	278
3.1.4.1	Planteamiento y diseño de las actividades.....	278
3.1.4.2	Realización de las actividades.....	281
3.1.4.3	Después de las actividades	283
3.1.5	Tipología de actividades.....	284
3.1.6	Curso de dramatización: Nuestra propuesta de actividades por sesiones.....	291
3.1.6.1	Organización y estructura de nuestras sesiones	292
3.1.6.2	Sesiones del curso.....	293
3.1.6.2.1	Primera sesión	293
3.1.6.2.2	Segunda sesión	305
3.1.6.2.3	Tercera sesión.....	315
3.1.6.2.4	Cuarta sesión.....	325
3.1.6.2.5	Quinta sesión	341
3.1.6.2.6	Sexta sesión	348
3.1.6.2.7	Séptima sesión	357
3.1.6.2.8	Octava sesión	367
3.1.6.2.9	Novena sesión.....	374
3.1.6.2.10	Décima sesión	383
3.2	CONSIDERACIONES ÉTICAS	395
3.2.1	Temas sensibles y declaración de consideraciones éticas.....	395
3.2.2	Protocolo de actuación: del investigador a los agentes de la investigación	399
3.2.3	Información para los sujetos: del investigador a los sujetos.....	404
3.2.4	El consentimiento informado: de los sujetos al investigador	406
3.3	METODOLOGÍA.....	410
3.3.1	Evaluación del programa	410
3.3.1.1	Evaluación de la planificación del programa: evaluación pro-activa, <i>ex ante</i> o <i>a priori</i>	413
3.3.1.1.1	Evaluación de las necesidades.....	413

3.3.1.1.2	Evaluación del diseño del programa	417
3.3.1.2	Evaluación de la fase de aplicación, del proceso o de la implementación del programa.....	420
3.3.1.3	Evaluación de los resultados del programa: evaluación <i>ex post</i> o <i>a posteriori</i>	427
3.3.1.3.1	Los sujetos.....	431
3.3.1.3.2	La dimensión temporal.....	438
3.3.1.3.3	Los agentes.....	443
3.3.1.4	¿Cómo evaluar el lenguaje oral?	444
3.3.1.4.1	Procedimientos. La entrevista.	444
3.3.1.4.2	Reflexiones previas a la evaluación del lenguaje oral....	462
3.3.1.4.3	Diseño de nuestra herramienta de evaluación.....	468

4. ESTUDIO EMPÍRICO

4.1	CONSIDERACIONES INICIALES	481
4.1.1	Objetivos.....	481
4.1.2	Interrogantes	482
4.1.3	Hipótesis	483
4.1.4	Variables	491
4.2	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO.....	493
4.2.1	El diseño	493
4.2.2	Instrumentos de medida.....	495
4.2.2.1	Interpersonal Reactivity Index (IRI, Davis, 1980): Empatía....	496
4.2.2.2	NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) (Costa y McCrae, 1985 y 1989): Extraversión	504
4.2.2.3	The Rosenberg Self-Esteem Scale (EAR) (Rosenberg, 1965, 1989): Autoestima	508
4.2.2.4	Grasha-Reichmann Student Learning Styles Scales (GRSLSS) (Grasha y Reichmann, 1974): Estilos de Aprendizaje	512
4.2.2.5	Escala de autoevaluación de la expresión oral.....	516
4.2.2.6	Intrinsic Motivation Inventory (IMI) (Ryan, 1982): Motivación Intrínseca.....	518
4.2.2.7	Escala de evaluación de las muestras orales (entrevistas)	522
4.3	LA MUESTRA.....	527
4.4	LOS RESULTADOS	534
4.4.1	Fiabilidad de la escala de evaluación de las muestras orales: acuerdo interjueces	534
4.4.1.1	Acuerdos de las medidas otorgadas por ambos jueces a las variables dependientes	544
4.4.1.2	Magnitud del cambio.....	545
4.4.2	Evaluación de resultados del programa de dramatización	547
4.4.2.1	Procedimiento para determinar si procede o no aplicar pruebas paramétricas.....	548
4.4.2.2	Validez interna y externa. Comprobación exploratoria de las hipótesis.....	551
4.4.2.3	Eficacia del programa de dramatización: MANOVAs.....	555
4.4.2.3.1	Eficacia del programa en la subcompetencia fonológica	557
4.4.2.3.2	Eficacia del programa en la subcompetencia gramatical	559

4.4.2.3.3	Eficacia del programa en la subcompetencia léxico semántica	562
4.4.2.3.4	Eficacia del programa en la subcompetencia sociolingüística.....	564
4.4.2.3.5	Eficacia del programa en la subcompetencia pragmática.....	566
4.4.2.3.6	Eficacia del programa en la subcompetencia estratégica	568
4.4.2.3.7	Influencia de la formación anterior en la eficacia del programa.....	571
4.4.3	Influencia de las covariables en la eficacia del programa.....	573
4.4.3.1	Correlaciones entre covariables y variables dependientes.....	574
4.4.3.1.1	Correlaciones entre los factores psicológicos y las sub-competencias: pre test y post test	575
4.4.3.1.2	Correlaciones de las covariables con las puntuaciones de cambio	580
4.4.3.2	Correlaciones entre covariables y variable independiente.....	583
4.4.3.3	Resultados de la influencia de las covariables en la eficacia del programa.....	583
4.4.3.4	Resultados de la influencia de la motivación intrínseca en el desarrollo de las sub-competencias	589

5. CONCLUSIONES

5.1	CONFIRMACIÓN O NO DE HIPÓTESIS. RESPUESTAS A INTERROGANTES INICIALES.....	594
5.2	DISCUSIÓN DE LAS CONCLUSIONES: LAS SUB-COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICA Y ESTRATÉGICA	618
5.3	LIMITACIONES DE NUESTRA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN	623

6. ANEXOS

6.1	ANEXO I.....	630
6.1.1	Tabla resumen de las propuestas de evaluación de la sub-competencia fonológica	630
6.1.2	Tabla resumen de las propuestas de evaluación de la sub-competencia gramatical.....	632
6.1.3	Tabla resumen de las propuestas de evaluación de la sub-competencia léxico –semántica.....	634
6.1.4	Tabla resumen de las propuestas de evaluación de la sub-competencia pragmática.....	637
6.1.5	Tabla resumen de las propuestas de evaluación de la sub-competencia sociolingüística.....	642
6.1.6	Tabla resumen de las propuestas de evaluación de la sub-competencia estratégica.....	644
6.2	ANEXO II	646
6.2.1	Respuestas de los participantes al cuestionario pasado tras cada sesión	646

6.2.1.1 Primera sesión.....	647
6.2.1.2 Segunda sesión.....	649
6.2.1.3 Tercera sesión.....	651
6.3 ANEXO III.....	654
6.3.1 Problemas encontrados.....	654
6.4 ANEXO IV.....	658
6.4.1 Cuestionario 1 en español e inglés.....	658
6.4.1.1 Instrucciones.....	658
6.4.2 Cuestionario 2 en español e inglés.....	668
6.4.2.1 Escala de Motivación intrínseca.....	668
6.5 ANEXO V.....	673
6.5.1 Respuestas a los ítems 2, 3 y 5 del factor Valor - utilidad de la escala de Motivación intrínseca.....	673
6.5.1.1 Respuestas por sujeto a los ítems 2, 3 y 5.....	673
6.5.1.2 Respuestas por ítem: categorización.....	677
6.6 ANEXO VI.....	681
6.6.1 Escala entregada a la evaluadora 2.....	681
6.7 ANEXO VII.....	685
6.7.1 Histogramas.....	685
6.8 ANEXO VIII.....	687
6.8.1 Gráficos P-P.....	687
6.9 ANEXO VI.....	689
6.9.1 Resultados del programa: muestra de mujeres.....	689
6.9.1.1 Resultados de la eficacia del programa en la sub-competencia fonológica.....	689
6.9.1.2 Resultados de la eficacia del programa en la sub-competencia gramatical.....	690
6.9.1.3 Resultados de la eficacia del programa en la sub-competencia lexicosemántica.....	691
6.9.1.4 Resultados de la eficacia del programa en la sub-competencia sociolingüística.....	692
6.9.1.5 Resultados de la eficacia del programa en la sub-competencia pragmática.....	693
6.9.1.6 Resultados de la eficacia del programa en la sub-competencia estratégica.....	694

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE AUTORES.....	696
7.2. DOCUMENTOS DE INTERNET Y CURSOS REALIZADOS.....	717
7.3. PÁGINAS WEB.....	720

8. ÍNDICES

8.1. ÍNDICE DE TABLAS.....	723
8.2. ÍNDICE DE FIGURAS.....	727

Como exploradores de los límites debemos darnos esa oportunidad de, constantemente, platearnos retos. En un principio, yo estaba convencida (de) que la gente que hacía cosas extraordinarias: que iba a los Polos, que subía las altas montañas o que iba a la luna, era una especie de extraordinarios elegidos o privilegiados y que el resto del mundo, pues éramos normales.

En mi familia no había ningún pariente científico, no hacía nadie robots, no había ningún genio y la verdad es que yo siempre digo: “Bueno, no llegábamos ni a presidentes municipales, gracias a Dios”. Pero la realidad es que yo dije: “¿Por qué? ¿Por qué a mí me toca hacer cosas normales, cuando hay gente a la que le toca hacer cosas increíbles?” y, obviamente, enojada, me fui a quejar con la autoridad competente que era mi mamá y le dije: “¿Por qué me tocó ser normal? ¿Por qué yo no puedo hacer cosas extraordinarias?” Me dijo: “No sé de qué me estás hablando. Todos somos normales, la única diferencia es que hay personas que se dan la oportunidad de soñar cosas grandes y el que sueña cosas grandes logra cosas grandes”. Yo pensé: “Pues si se trata de soñar..., está bastante fácil el asunto”. Se me quedó viendo y me dijo: “Sí, sólo recuerda que el que es fiel en lo poco, es fiel en lo mucho. Si tienes la capacidad de cumplir aquí y ahora con tu tarea, con lo que te corresponde, algún día se te dará la oportunidad y también podrás cumplir”.

En ese momento dije: “Pues se trata de soñar grande, de hacer algo increíble...” dije: “Ya sé, voy a pasar matemáticas”. Bueno, para mí, era tan inaccesible como ir a la luna, y cuando alcancé acreditar esa materia, me di cuenta (de) que el éxito no es una suerte que les sucede a algunos afortunados, el éxito es un estilo de vida que se logra con pequeñas metas alcanzadas. Cada pequeña meta te va creando una memoria de lograr éxito.

Y la verdad es que en mi ciudad, de donde soy originaria, pues no había cosas muy grandes y el edificio más alto, pues medía dos o tres pisos, así que dije: “Grande, grande... los cerros” y empecé a subir cerros. Y la montaña me enseñó que, cuando llegas a la cima, tu perspectiva cambia y aquello que se veía enorme, pues ahora, (la montaña) te permite ver que es pequeño y te cambia toda la percepción que tenías, pero lo más importante es que en la cima, se te permite ver más allá, nuevas metas a las que antes no tenías acceso.

Fue aquí, en Puebla, en unas vacaciones, cuando nos acercábamos por la carretera a la ciudad y veo, por primera vez, el Popocatepetl y el Iztaccíhuatl. Me impactaron. Hermosísimos, nevados hasta las faldas y yo, acostumbrada a puro cerro pelón, yo dije: “¡Guau! Aquí en México hay cosas grandes. Aquí en México hay montañas que superan los 5000 metros. No tengo que ir a los Alpes europeos ni a los Andes en Sudamérica, aquí hay grandes montañas. Algún día voy a subir una montaña, como el Popo”.

Nada más que, en el Oriente dicen que, cuando el alumno está listo, el maestro aparece. En mi caso, rogué porque me enseñaran y nadie me quería enseñar, así que seguramente yo no estaba muy lista hasta que finalmente una persona me dijo: “¿Quieres ir? Vamos”. Subí el Popo, me dolían...

hasta las ideas, o sea, todo me dolía, pero yo dije: “Esto es lo mío”. Este es el único lugar en donde poco importa si eres alto, bajito, gordo, este, delgado, si tienes el pelo rizado, lacio..., no importa. Importa la capacidad que tengas de dar UN PASO, bueno, y luego uno más, y cuando tengas frío, un paso, y cuando te duela, uno más, y poco a poco llegué a la cima. Estaba feliz. Se convirtió en mi actividad de todos los fines de semana y subimos el Popo, el Izta, el Pico de Orizaba...

Y nos propusimos una gran meta que fue mi primera cumbre continental. Mis compañeros me dijeron que ésa no era para mí. Que esas montañas..., no, eran peligrosas. Que mejor me dedicara a hacer otras cosas, pero también me dijeron que una montaña de más de 7000 metros en donde a partir de esa altitud, el porcentaje de oxígeno disminuye a tan solo un tercio del contenido que tiene por cada metro cúbico, lo que afecta no solamente a nuestra respiración, sino, principalmente, a nuestra capacidad de pensar con lucidez, nuestra digestión, nuestro cuerpo, está solamente con un tercio de su fortaleza normal, así que para podernos adaptar a esa altitud la ley en la montaña es: “Sube alto y duerme bajo”. Nuestro cuerpo, nuestro metabolismo, se adapta a la altitud conforme existe una autoexigencia. Séneca escribió alguna vez: “Mediocre es el que exige mucho a los demás y poco a sí mismo”. Aquí se trata de exigir hacia acá, porque en la medida en la que te exiges, tu cuerpo, metabólicamente hablando, crea memoria: sobre-produce glóbulos rojos que te van oxigenando y fortaleciendo para, cada vez, llegar más alto.

Intentamos subir esta montaña y cuando llegamos a la falda, resulta que acababan de perder la vida dos personas, muchos dijeron: “No se puede. Esto está muy difícil”. Uno de mis compañeros me comentó: “¿Sabes qué? No te traumes, a lo mejor ni yo la puedo subir”, como diciéndome: “Tú, olvídale, o sea, ya no tienes posibilidades”. Sin embargo, como parte de nuestro entrenamiento no solamente consistía en subir y bajar, en cargar peso, en adaptar nuestro cuerpo al frío, como parte de nuestro fortalecimiento y aclimatación consiste en educar a nuestro cuerpo, a seleccionar lo que te nutre. Y te nutre lo que comes y sabes que hay alimentos muy ricos, pero que no te sirven y son chatarra, y hay otros que a lo mejor no se ven tan lindos, pero que van a fortalecer tu sangre y por tanto vas a poder subir más alto. Pero no solamente nos nutre lo que comemos, nos nutre también lo que pensamos, pero pocas veces tomamos consciencia del tipo de pensamientos que nos permitimos, y hay mucho pensamiento chatarra que nos dice: “No puedo” o “Por ahí no” etc. Así como también hay pensamientos nutritivos. Cuando mi compañero me dijo: “Tranquila, a lo mejor ni yo y no te traumes” dije: “Chatarra. A mí dime cómo sí. ¿Qué por aquí no se puede? Dime por dónde. ¿Qué hoy no? ¿Cuándo sí? Dime por dónde o dónde le investigo, porque yo ya tengo clara mi meta y sé que está ahí”.

Me metí en mi tienda y empecé a leer un libro que hablaba de un monje que vivía en las faldas de una montaña del Himalaya. Para ubicarlo nada más en altitud, las faldas del Everest están a la altura promedio del labio inferior del Popocatepelt o del techo del Iztaccíhuatl. Llegar allá, costaba trabajo. En ese monasterio vivía un monje al que la comunidad quería mucho. Cuando enferma, envían a un mensajero al poblado más cercano para que traigan (lleven) a un médico. El mensajero se topa con que el médico es un ancianito que apenas sí puede caminar con bastón. Lo ve y dice: “Bueno, o se me muere el monje o se me va a morir el viejito, o sea, no va a llegar, pero me mandaron a por él” “Oiga, me mandaron a por usted” El viejito asintió con la cabeza, empezó a caminar, llegó, curó al monje y toda le gente le decía: “¿Cómo le hizo?” No cómo lo curó, cómo llegó. ¿Cómo llegó a una altura a donde hay jóvenes que no suben, siendo más fuertes, con más músculos, sin bastón... no llegan? Y el médico le dijo: “La vida me ha enseñado que no basta con tener claro lo que quieres aquí (en la cabeza) porque la mente es muy fría y si lo dejas aquí, no pasa nada, pero cuando lo bajas, al corazón, y lo anhelas con todas tus fuerzas, resulta que tus pies, simplemente siguen a tu mente y a tu corazón. Cuando yo leí eso dije: “Esto, sí me nutre”. Para mí tener claro el objetivo no solamente era planeación, estrategia, preparación, técnica..., no, también era tomar consciencia del tipo de pensamientos que te permites cada hora, cada minuto, cada

segundo. De instante en instante ¿qué estás pensando y qué te permites? y busca todo lo que te lleve a tu meta. Y después hablaba de bajarlo al corazón, que no es una cursilería, bajarlo al corazón no es globos, flores o chocolates, bajarlo al corazón es tan simple como lo decían las abuelitas: “Obras son amores y no buenas razones”. Hechos, acciones concretas. Traducción para mí: bajarlo al corazón significaba 20 kilos en la espalda, 7 horas caminando, 10 horas sin alimento, dar un paso cuando tienes miedo a desbarrancarte... y afortunadamente ese día, llegamos a la cima de la montaña y aprendí que con pequeños pasos se llega muy alto.

Años después, cuando estaba a unos cuantos metros de alcanzar la cima del Everest, después de un intento fallido, veo que en la cumbre hay un compañero, una persona que por radio me habían dicho, hacía una hora, que estaba perdido, que se le vio llegar a la cima pero que no bajaba. Cuando veo que este compañero argentino está en la cumbre, yo digo: “¿Qué hace ahí? ¿Por qué se arriesga permaneciendo tanto tiempo en la cumbre, sabiendo que a esa altitud la falta de oxígeno te auto-consume y te puede costar la vida?” Cuando me acerco, este compañero se levanta y me recibe con un abrazo. En ese momento me enseñó que de nada te sirve llegar muy alto si estás solo. El éxito que se comparte, se multiplica. Cada quien tiene su montaña, cada quien tiene su reto, yo los invito a que, cuando alcancen la cumbre de su montaña, tengan con quien compartirlo. Gracias.

Karla Wheelock

La ciudad de las ideas 2011

<http://www.youtube.com/watch?v=9vm-6-2NJA>

*La fuerza no procede de una capacidad infinita, sino de una
voluntad indomable.*

Gandhi.

A mis queridos padres:

Miguel Aguilar Araque y María Jesús López Moratinos

AGRADECIMIENTOS

Se me antoja esta investigación similar a la puesta en escena sobre un teatro, pues, tanto el espectador como el lector, se sitúan ante un producto final tras el cual está la aportación de muchas personas que han contribuido de muy diferentes formas a su existencia. Justo es, a mi modo de ver, agradecer a todas ellas su colaboración.

A mis padres, Miguel y María Jesús, que como los productores del espectáculo, me han proveído de todo lo que siempre he precisado, tanto afectiva como materialmente. Sin su incondicional apoyo, simplemente, no habría sido posible. Ellos me inculcaron desde pequeña la necesidad de hacer bien las cosas en las que me implicara y me transmitieron, junto a mis abuelos, la inquietud por conocer. Gracias a sus esfuerzos pude estudiar mi carrera y comenzar mis estudios de doctorado en Granada y, como siempre, sin pedir, y mucho menos esperar, nada a cambio. Gracias por vuestra generosidad sin límites.

A mis hermanos, Pilar y Miguel, quienes con su variada tramoya me han levantado cada vez que el camino se ha hecho demasiado abrupto y he caído en la desesperación y en la frustración. A través de vuestras palabras habéis hecho que crea en mí misma.

A mis amigos: Alicia, Leyre, Susana, Santi, Dan, Richar, Mar, Carmen, Loli, Juani..., por variar la escenografía de mis días y por comprender tantas negativas ante la idea de vernos, pues siempre yo tenía que trabajar. Amigos con quienes tantos encuentros tengo pendientes, de quienes nunca me faltaron palabras alentadoras y quienes entendieron siempre mi situación a lo largo de todo el proceso.

A los alumnos que han participado, ubicados en el punto de mira del escenario de esta investigación como verdaderos actores y actrices. A quienes he tenido ocasión de conocer más y por ello pasar del respeto que siempre les he profesado a la admiración, ya que he podido corroborar que son unas maravillosas personas.

A mis directores de tesis, Dr. Jaime Ibáñez y Dra. Silvia Ubillos, porque toda obra que se precie necesita de guías que conozcan el camino. Ambos me han enseñado a ver, cuando he estado sumergida en la ceguera, marcándome los pasos a seguir. Jaime en lo moral, a través de las tranquilizadoras y optimistas charlas, Silvia, en lo que atañe al mundo de la investigación. Gracias por lo que os habéis implicado en mi trabajo de la forma en la que lo habéis hecho y por haberme enseñado tantas y tantas cosas.

A mis compañeros del Departamento de Didácticas Específicas, del Departamento de Filología y de Cursos de Español de la UBU. Ellos, como buenos comparsas, han sabido compartir conmigo una sonrisa, alegrarse por mis pequeños avances o escuchar cada vez que, por exigencias del guión o, más bien, de las circunstancias, lo he necesitado. Gracias en especial a María Simarro Vázquez, por compartir conmigo tantos buenos momentos, por involucrarse cuando apenas podía, pues la llegada de Daniel era inminente, por saber entenderme tan bien y por dejarme la certeza de que siempre podré contar con ella.

A José Manuel Frutos y a Paloma Viyuela, en cuyo buen saber hacer he confiado lo relativo al “atrezo” de esta tesis.

A Alberto Sevilla y a José Luis González quienes me ayudaron con las traducciones de los cuestionarios, como si de arreglos sobre la partitura se tratara.

A Alfonso Martínez Baztán, por encargarse de iluminarme e ilustrarme con su tesis y mostrarse accesible en todo momento.

Paradójicamente, este trabajo, que no es sino un grano de arena en el vasto campo científico, es al mismo tiempo el fruto de la dedicación, casi en exclusiva, de varios años de mi vida. Es escalofriante la frialdad con la que se puede relativizar el valor de un trabajo como el presente. Si bien, todo el esfuerzo e ilusión ha quedado finalmente materializado en las siguientes páginas.

¡Que empiece el espectáculo!

I. Introducción

*No podemos resolver problemas
pensando de la misma manera
que cuando los creamos.*
Albert Einstein

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1. CONTEXTO

En la actualidad, los continuos y masivos movimientos de población, están reestructurando la sociedad. Las corrientes migratorias se dan a nivel mundial, siendo muy pocos los lugares del planeta que quedan excluidos de este proceso. El perfil del inmigrante se ha diversificado, no sólo se trata de personas que salen de sus respectivos países de origen debido a la escasez pecuniaria y de recursos y en busca de una situación económica más solvente; sino que incluye desde refugiados de guerra, a trabajadores muy cualificados, pasando por estudiantes o empresarios, entre otros. Así mismo, los asentamientos en los países receptores varían desde estancias más o menos duraderas y estables, a otras más efímeras e inestables. Todo ello está generando cada vez más contextos plurilingües en sociedades tradicionalmente monolingües.

En este marco de movimientos transnacionales, España ha experimentado un gran cambio, pasando de ser un país emisor, asociado a la emigración, a uno receptor o de acogida¹. Este cambio se debe a varias causas, entre ellas el crecimiento económico y los cambios estructurales que se han producido tras su adhesión a la U.E. en 1986. Dicho cambio, aún en proceso, se refleja en los diversos escenarios de la vida social.

Uno de esos escenarios es el de la enseñanza reglada, que tradicionalmente ha estado destinada a la formación del alumnado autóctono. Así lo reconoce el *Boletín Cide de temas educativos de septiembre de 2006*, nº 15 (2006:1), donde se afirma que: *“Los sistemas educativos de los países que conforman la Unión Europea fueron diseñados y creados para dar respuesta a las necesidades de unas sociedades mucho más homogéneas y cerradas que las actuales. Por ello, a distintos ritmos, y respondiendo a fluctuaciones migratorias caracterizadas de forma muy diferente en cada uno de ellos, todos los sistemas educativos han pasado en las últimas décadas por procesos de reforma entre cuyos objetivos principales se*

¹ Desde los años 50 del siglo pasado, fueron muchos los españoles que emigraron a diversos países de Europa, los destinos más recurrentes fueron: Francia, Alemania, Suiza, Gran Bretaña y Países Bajos. Sin embargo este flujo migratorio se detuvo en torno a los años 70 y 80. Al mismo tiempo cada vez más inmigrantes optaron por asentarse en España. A este respecto se pueden registrar dos oleadas importantes de población hacia España: una en la década de 1960 a 1970 y otra a partir de los años 80. A pesar de todo, aún en 1999, había más españoles viviendo en países extranjeros que extranjeros viviendo en España (Aja *el alter*, 2000: 19-21).

encuentra la apertura de las escuelas a la diversidad, la riqueza y la complejidad de las nuevas sociedades pluriculturales” ². Así, mientras que el modelo tradicional de enseñanza se destinaba casi exclusivamente al alumnado autóctono que desarrollaba su lengua materna paralelamente a la adquisición de conocimientos diversos; hoy en día, confluyen en la enseñanza reglada varios tipos de desarrollo lingüístico: el desarrollo de la lengua materna (L1) y el desarrollo de una segunda lengua (L2)³. Al mismo tiempo que es posible acceder también al conocimiento de una lengua extranjera (LE)⁴.

Por lo que respecta al ámbito universitario, asistimos actualmente a la creación y primeros pasos del Espacio Europeo de Educación Superior, cuyo sentido último se alcanza a comprender a la luz de la movilidad de los miembros que lo integran, tanto estudiantes como personal docente e investigador.

En efecto, la movilidad da sentido a diversas líneas de trabajo del proceso de Bolonia, como son por ejemplo los títulos conjuntos, el reconocimiento de título, un marco de cualificaciones común, un sistema de reconocimiento o una mayor posibilidad de empleo. Es por ello que la movilidad se ha convertido en uno de los objetivos más deseados en todo el proceso de Bolonia, tal y como lo demuestran las expectativas del Informe de la Comisión Europea sobre Movilidad *Making Learning Mobility and Opportunity for all* (Los principales retos de la movilidad en “Bases del Espacio Europeo de Educación Superior (II): movilidad, un eje en Bolonia”), donde se marca como reto conseguir que en 2020 el 50% de los jóvenes puedan acceder a la movilidad. De momento, según datos de la UNESCO recogidos en el Barómetro de Movilidad (Ibíd. ¿Qué pasará hasta 2009?), en España durante el año 2006 se contabilizaron 18.000 alumnos extranjeros, entre los cuales los había con lengua materna español (como

² También otros autores destacan este hecho, sirva de ejemplo Vila (2002) en su artículo “Reflexiones sobre interculturalidad” donde señala que “*Los sistemas educativos se configuraron históricamente como instituciones destinadas a conseguir la homogeneidad cultural y lingüística de los estados-nación*”.

³ La lengua materna (L1) es aquélla que desarrollamos en el entorno familiar. Al hablar de la lengua no materna muchas veces se emplean los términos de segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) indistintamente, si bien existe una diferencia que alude al contexto. Así, quienes aprenden una segunda lengua (L2) son los que viven en un lugar en que tal lengua es la materna de la mayoría de la población, ésta sería la situación en la que se encuentran los inmigrantes en contacto con la lengua del país de acogida. La lengua extranjera (LE) es aquélla lengua no materna que se aprende y no es la vernácula de la sociedad en la que se vive, vg. el aprendizaje del francés en España. (Martín Martín, 2000:15-16).

⁴ En España, el plan de estudios de 1845 (Plan Pidal) supuso el inicio de la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros escolares y su carácter como materia del currículo, si bien afectaba especialmente a la Enseñanza Secundaria. Desde 1970 con la Ley General de Educación, el francés y el inglés se incluyeron como materias optativas en la primera etapa de la EGB (de los 6 a los 9 años). No fue hasta 1990, con la ley de Organización del Sistema Educativo, cuando el aprendizaje de una lengua extranjera se convirtió en obligatorio por primera vez en los Centros de primaria a partir de los 8 años (Eurydice, 2001: cap. 2)

mejicanos, peruanos, argentinos o colombianos) y con lengua materna diferente del español (portugueses, marroquíes, italianos, franceses, alemanes o brasileños entre otros)⁵. Parece pues, que la pluralidad está asegurada en las aulas universitarias del mañana. Dicha pluralidad exigirá el desarrollo de las competencias comunicativas, y del lenguaje oral en concreto, para que los intercambios entre los miembros de la comunidad universitaria sean eficaces. En palabras de Jesús Ramírez (2002:69) hablar bien “(...) *facilita la autoconstrucción de las personas y de la sociedad que se constituye a partir de la relación, fundamentalmente comunicativa, entre ellas*”.

Puede parecer redundante e incluso baladí decir que el alumnado universitario autóctono ha de desarrollar las competencias comunicativas, y más si dentro de ellas nos referimos a la expresión oral en concreto, sin embargo no es así. Los discentes que tienen la lengua de instrucción como lengua materna continúan su proceso de desarrollo lingüístico, es decir, continúan evolucionando, por lo que no se puede pensar que ya han aprehendido la lengua meta por completo ni colegir que no hay por qué trabajarla.

Es fácil detectar entre el profesorado universitario ciertas expectativas sobre la forma en la que su alumnado se ha de expresar oralmente, en muchos casos la expresión oral se encuentra entre los criterios de evaluación de sus asignaturas, pues no olvidemos que la expresión oral figura entre las competencias transversales de los libros blancos de las antiguas carreras y también como competencia transversal a desarrollar en los nuevos grados. A pesar de ello, a la hora de la verdad, las expectativas del profesorado no son siempre satisfechas por los estudiantes.

Por otro lado, y quizá ante la constatación de este hecho, son varias las voces que se alzan pidiendo que se le conceda mayor importancia al lenguaje oral en el sistema educativo⁶, y es que no podemos caer en la simpleza de pensar que la expresión oral se reduce a articular sonidos de forma ordenada para formar signos lingüísticos regidos

⁵ Para consolidar el espacio educativo universitario integrado al que se aspira, se han puesto en marcha programas de movilidad como Erasmus, Tempus o Faro; además de estos instrumentos se han tomado ciertas medidas destinadas a favorecer y fomentar dicha movilidad, como la creación de mecanismos de información tanto en el país de origen como en el de acogida, la simplificación de trámites relacionados con la documentación o una atención más individualizada.

⁶ Sirvan de ejemplo las palabras de Jesús Ramírez Martínez (2002:57), quien al hablar de la expresión oral comenta: “(...) *se le ha sentido como una destreza de dominio generalizado en los ámbitos de la vida cotidiana y a la que, quizá por esta razón, no se le ha dedicado la suficiente atención educativa. Por ello, se plantea una reflexión que haga tomar conciencia de la necesidad de abordarla didácticamente*”.

por una gramática. Concordamos con la definición que Sperber Wilson (Ramírez, 2002: 59-60) da de un buen hablante: “(...) *es aquél que considera a su receptor o a sus interlocutores y, consciente del grado de complejidad y trascendencia del tema o asunto, acierta con el discurso eficiente en un marco físico adecuado a la situación comunicativa concreta. Este enunciado deberá utilizar la tipología textual más apropiada, el registro y la clave comunicativa más adecuadas, y deberá ser oportuno, es decir, producirse en el momento más apropiado para ser comprendido y lograr, de ese modo, la mayor rentabilidad a su intención y necesidad comunicativa, partiendo siempre de máximas comunicativas éticas, eficaces y relevantes*”. Pese a todo, como Jesús Ramírez Martínez (Ibíd.71) afirma, en general, “*La expresión oral se ha trabajado poco educativamente por no tener la suficiente conciencia de ser susceptible de mejora a través de procesos pedagógicos*”.

Por otro lado, estudios realizados en universidades, como pueda ser el de Claret Cuba y Cárol Deglane: *Variantes léxicas en el caso de los estudiantes universitarios de la UNSA y UCSM*⁷, demuestran la preferencia del alumnado universitario por un uso del léxico subestándar, y, aunque también reflejan un conocimiento del léxico estándar, la frecuencia de su uso es menor, debido a la fuerte influencia de su origen cultural y social. Es decir, tienen una mayor riqueza léxica subestándar que estándar. No pensamos que esto sea motivo de alarma; el español no va a “quebrarse” por conclusiones como éstas, existen otras vías que aseguran su unidad. Sin embargo, este tipo de hechos sí puede causar más de un malentendido, pérdida de fluidez en la comunicación o ruptura de la misma entre hablantes nativos de procedencias diversas. Por lo que quizá sea necesario una cierta formación en la norma del sistema, entendida como el “(...) *conjunto de buenos usos que desarrolla y va fijando una comunidad de hablantes de una lengua dada para regular su utilización de modo que se asegure la comunicación entre quienes la usan y, a la vez, la propia pervivencia del sistema*” (Ramírez, 2002:63). En opinión de Jesús Ramírez (Ibíd.) independientemente del término que se le dé, “(...) *lo cierto es que se necesita esa referencia normativa que regule el carácter convencional del lenguaje de modo que se mantenga el convenio de manejar unidades comunicativas y lingüísticas comunes que aclaren y no confundan*”.

⁷ Este estudio se realizó en dos universidades: Universidad Nacional de San Agustín (UNSA) y Universidad Católica de Santa María (UCSM), con informantes en su mayoría nacidos en Arequipa, aunque también los había de Lima y otras zonas peruanas. Los informantes tenían mayoritariamente edades comprendidas entre los 18 y 20 años.

Queda claro que el grupo de hablantes nativos puede ser muy heterogéneo, y aunque hemos aludido a variedades diatópicas, lo cierto es que otro tanto ocurre con las diastráticas y diafásicas. Estos discentes, cuya lengua materna es el español, convergen con alumnos que poseen un conocimiento de la lengua de enseñanza, en este caso el español, muy heterogéneo, nos referimos a los alumnos que tienen el español como segunda lengua.

Es cierto que los sistemas educativos de los diferentes países europeos han identificado y reaccionado ante esta nueva situación, así por ejemplo en el citado *Boletín Cide de temas educativos de septiembre de 2006*, nº 15 (2006:1), titulado precisamente “El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1995-2006)”, textualmente se lee: “*El sistema educativo español comenzó su reajuste a ésta y a otras nuevas demandas de la sociedad en los inicios de los noventa con la promulgación de la LOGSE. Desde entonces hasta hoy, la realidad social y la complejidad del mosaico pluricultural ha seguido cambiando vertiginosamente, de tal modo que construir un sistema educativo de calidad para todos y todas, que sirva de motor para la construcción de una nueva ciudadanía intercultural sigue siendo el reto del futuro*”.

Buena cuenta de las medidas adoptadas a este respecto en Europa, dan algunos textos como *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa* (2005). En España sucede otro tanto con publicaciones como *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España* (2005), disponible en la red. Sin embargo, este tipo de publicaciones se centra sobre todo en las etapas anteriores a la universitaria, quizá porque es en esas etapas donde primero se sintió la necesidad de reaccionar frente a la avalancha de alumnado extranjero, superior en proporción al número de estudiantes extranjeros recibidos por la universidad. Ello no obsta para que también en el marco de Bolonia, y con la intención de apoyar la movilidad antes referida, no se haya pensado igualmente en ciertas medidas, como puedan ser las relacionadas con los trámites de visados, permisos de residencia y permisos de trabajo, incentivos financieros o la creación de puntos de información y cursos de lengua específicos para el alumnado extranjero.

Pese a esas medidas, se alzan voces como la de Ignasi Vila que en artículos como “Lengua escuela e inmigración” (2004) invitan a una cierta cautela. Este autor nos recuerda que a pesar de las medidas orientadas al dominio lingüístico, en general los

estudios suelen confirmar que los discentes cuya lengua materna no es la del país de acogida obtienen resultados inferiores respecto a sus homólogos nativos⁸.

Y es que, aunque se da por hecho que al vivir en el país de acogida, el aprendizaje de la segunda lengua sucede casi inevitablemente, lo cierto es que la inmersión lingüística aporta beneficios, pero a largo plazo. Por eso han de transcurrir varios años hasta que el uso que estos discentes hacen de la lengua objeto se equipare con el uso que hacen los nativos (Vila, 2004), pero en el contexto universitario las estancias en países foráneos no suelen ser tan largas.

En esta misma línea, Cummins (2002:73-104 y Baker,1997:199) señala que el error está en suponer que tras un período de enseñanza-aprendizaje de la lengua objeto, el alumno extranjero adquiere un nivel suficiente para seguir y realizar satisfactoriamente las tareas (normalmente descontextualizadas) exigidas en las clases a las que asisten los nativos; cuando lo más probable es que simplemente pueda realizar intercambios comunicativos (contextualizados) muy básicos⁹. Por ello Cummins propone que el alumnado que se acerque a la lengua objeto como segunda lengua, lo haga inicialmente en situaciones muy contextualizadas y progresivamente en otras más descontextualizadas, que son las propias de la enseñanza reglada, y cuya presencia aumenta progresivamente a medida que se accede a niveles superiores y es la que impera en la universidad.

El propio *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002:18) recoge esta idea al hablar de los tres niveles clásicos de dominio de una lengua (Plataforma-Umbrales y Avanzado): “(...) *la experiencia con escalas actuales sugiere que muchos de los alumnos tardarán más del doble en alcanzar el nivel Umbral desde el Plataforma de lo que tardaron en alcanzar el Plataforma; luego, es probable que necesiten más del doble de tiempo para alcanzar el nivel Avanzado desde el nivel Umbral de lo que*

⁸ En este mismo artículo, Ignasi Vila (2004) señala que es un error suponer que no precisan de ayudas específicas los hijos de inmigrantes cuya lengua materna no es el español, pero que han nacido en España (y por tanto entienden y comunican ciertos significados en la lengua oficial). En su opinión estos niños *al cabo de los años rinden más bajo*, lo que indica la necesidad de tomar medidas al respecto. Así mismo, en otro lugar, Vila (AJA *et alter*, 2000:149, 152, 153) también considera errónea la idea de que los niños inmigrantes cuya L1 no es la del país de acogida, si se incorporan al sistema educativo de dicho país en edades tempranas, adquieren la lengua sin ningún tipo de problema. Opina que esta idea es errónea porque su conocimiento de la lengua objeto es inferior al que tienen los niños para quienes dicha lengua es su lengua materna.

⁹ En este sentido hay que añadir que algunos de los programas de movilidad como Erasmus, valoran el desarrollo de la lengua vernácula del país al que los estudiantes quieren ir, sin embargo, en la realidad no siempre hay tal desarrollo.

tardaron en alcanzar el nivel Umbral desde el nivel Plataforma, aunque los niveles aparezcan como equidistantes en la escala. Esto es así por la necesaria ampliación del conjunto de actividades, destrezas y elementos lingüísticos que supone. (...) Cuando se utilice cualquier escala de niveles, se debe tener una extrema prudencia a la hora de calcular el tiempo medio necesario para conseguir los objetivos concretos”.

Otro hecho a valorar es que el desarrollo o adquisición de la L1 y el de la L2 no son procesos iguales por completo, se asemejan en ciertos aspectos, pero difieren en otros. Surge entonces la duda de si es posible una intervención pedagógica de calidad, capaz de aportar beneficios tanto a aquellos dicentes que continúan desarrollando su lengua materna como a quienes se acercan a la lengua objeto desde la perspectiva de segunda lengua. Así mismo, de ser posible tal intervención pedagógica común y simultánea, cabría plantearse qué aspectos deberían priorizarse y en base a qué.

Puesto que un estudio de esta envergadura excedería las dimensiones de este trabajo, sería oportuno delimitar algo más el campo de estudio.

1.1.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Para Ignasi Vila (AJA *et alter*, 2002:146-165) las cuestiones relativas a la didáctica no garantizan el desarrollo de la lengua, ya sea primera o segunda. Es posible que por encima de todo estén las posibilidades de comunicación que se brindan al alumno, así como el deseo que éste tiene de comunicar y participar en las relaciones sociales que surgen en los entornos más cercanos a él. Es preciso que el alumnado, nativo y foráneo, se sienta llamado a participar en las relaciones sociales del aula, que aprendan y desarrollen la lengua de instrucción desde el uso y en interacción con sus compañeros.

Si trasladamos esas ideas al mundo universitario, nos damos cuenta de que las clases magistrales tan buscadas en el pasado, no encajan con esta perspectiva, antes bien, pudiera parecer que se demanda una interactividad con los contenidos, formas más flexibles y variadas de impartirlos y trabajarlos en el aula, en definitiva, cambios metodológicos.

Dicho esto, parece lógico pensar que una de las metodologías afines para desarrollar la lengua objeto (materna o segunda) en un contexto como el descrito anteriormente, que dé prioridad a la interacción y al uso del lenguaje en situaciones

comunicativas variadas, y que permita trabajar los contenidos de forma contextualizada, sea la que emplea la dramatización. Por acotar un poco más el campo de estudio, hemos decidido centrarnos en una destreza: la expresión oral.

Así, el presente estudio se centrará en descubrir una **posible influencia de la dramatización en la expresión oral de universitarios nativos y no nativos que comparten un mismo contexto de aprendizaje.**

1.1.3. JUSTIFICACIÓN

La universidad tiene la responsabilidad de seguir mejorando la competencia comunicativa de su alumnado, autóctono o no, para que éste sepa defenderse y estar a la altura de las circunstancias en los diferentes contextos comunicativos a los cuales se tenga que enfrentar el día de mañana y entre los que se encuentran los relacionados con el mundo laboral. En este sentido es importante desarrollar al máximo las posibilidades de cada alumno, trabajando la importancia de los registros, perfilando la precisión léxica, exponiéndolos a que expresen matices cada vez más complejos a través de la lengua, etc.; aspectos que denotan una formación de calidad y que erróneamente tendemos a dar por desarrollados en la expresión del alumnado nativo, aunque no siempre es así. Para los estudiantes universitarios extranjeros, el conocimiento de la lengua del país receptor puede suponer no sólo mejores condiciones laborales, sino también una integración más rápida. Su desconocimiento supone una barrera para la interacción con la población autóctona y por tanto para la integración en la sociedad en la que se hallan. El presente trabajo trata de dar respuesta a ciertos interrogantes educativos derivados de la actual situación educativa, en la que confluyen alumnado que desarrolla la lengua de instrucción como lengua materna y alumnado que lo hace como segunda lengua.

Parece oportuno afirmar que las implicaciones que pueden tener investigaciones como la que aquí se plantea, van más allá de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, puesto que pueden llegar a repercutir de alguna forma en una sociedad más preparada, abierta y flexible en la que se ofrece a sus integrantes la capacidad de interactuar libremente, superando las diferencias iniciales respecto al dominio de la lengua. En definitiva puede repercutir en una sociedad más cosmopolita y plurilingüe y, por ello, respetuosa con la diversidad de lenguas y culturas que la conforman.

II. Fundamentación teórica

2.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1.1. TERMINOLOGÍA

Parece lógico pensar que, si nuestro trabajo pretende abarcar cuestiones relacionadas con la metodología seguida al enseñar unos contenidos, antes de continuar definamos lo que se entiende por *metodología*, puesto que en éste, como en otros muchos casos, es posible encontrar una variedad de términos no siempre bien delimitados entre sí. Ya en 1963, el lingüista Edward Anthony (Richards y Rodgers, 1998:22) estableció tres niveles jerárquicos que fueron de gran utilidad a la hora de abordar el tema del aprendizaje de lenguas. Estos tres conceptos fueron: *enfoque, método y técnica*¹⁰.

Siguiendo a Isabel Santos (1999:45), la *metodología* puede ser entendida como “(...) *nuestra declaración de intenciones en cuanto a la actuación en el aula se refiere, (que) está supeditada al contexto docente, a una determinada situación de enseñanza-aprendizaje; y sólo el análisis de los factores implicados en ese contexto podrá establecer las pautas de dicha actuación*”

Según esta misma autora (Ibíd.48) la palabra *método* tiene dos acepciones diferentes, por un lado se utiliza este término de tradición anglosajona para designar los libros o los manuales de texto que se emplean para enseñar- aprender la lengua, y por otro lado este vocablo se emplea para aludir al “...*conjunto de principios teórico prácticos que fundamentan y justifican las decisiones que se toman en el aula para motivar y agilizar el proceso de aprendizaje*”.

Un método incluye una vertiente teórica y otra práctica, la primera está formada por teorías lingüísticas y por teorías del aprendizaje. Es decir, detrás de cada método hay una forma concreta de entender la lengua como objeto de estudio, de interpretar lo que ésta es y cómo se aprende. De otro lado, la vertiente práctica tiene en cuenta los

¹⁰ Una traducción de las definiciones que da Anthony para cada uno de estos términos la podemos encontrar en la obra de Richards y Rodgers (1998:22). Sin embargo, nosotros hemos optado por seguir a Isabel Santos (1999:45) en las definiciones que da de estos términos, que, sin diferir de las de Anthony, nos parecen más comprensibles por resultarnos menos abstractas y más simples.

objetivos, es decir, qué queremos hacer con la lengua; los contenidos o lo que vamos a aprender, y los procedimientos, esto es, cómo lo vamos a aprender.

Tabla 1. Componentes de un método

COMPONENTE TEÓRICO	COMPONENTE PRÁCTICO
1. TEORÍA LINGÜÍSTICA: Qué es una lengua 2. TEORÍA DEL APRENDIZAJE: Cómo se aprende una lengua	1. OBJETIVOS: Qué pretendemos hacer con la lengua 2. CONTENIDOS: Qué vamos a aprender 3. PROCEDIMIENTOS: Cómo vamos a aprender

El componente teórico de un método ha sido designado a través del término *enfoque*, sin embargo también hablamos de enfoque por tareas o comunicativo, para referirnos a propuestas metodológicas que se abastecen de aportaciones de diversas teorías. El componente práctico de un método se materializa a través de las actividades que proponemos en el aula, que se conocen también con el término de *técnica* (Santos, 1999:49).

2.1.2. LA EXPRESIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LENGUA

2.1.2.1. EN LENGUA EXTRANJERA (LE)/ SEGUNDA LENGUA (L2)

2.1.2.1.1. Hasta el siglo XX: Antecedentes

Es preciso remontarnos unos cuantos siglos atrás para entender la evolución de la metodología seguida en la enseñanza de lenguas no maternas.

Como es sabido, el latín pasó a dominar hace varios siglos la vida en el mundo occidental, de forma que era la lengua empleada en ámbitos como la educación, el comercio, la religión o el gobierno de las diferentes sociedades. Sin embargo, esta hegemonía fue gradualmente diluyéndose. En el siglo XVI se produjeron cambios de corte político que provocaron que otras lenguas como el francés, el inglés o el italiano comenzaran a cobrar una incipiente pero progresiva, importancia; todo ello en perjuicio del uso del latín, que gradualmente pasó a ocupar un segundo plano. De esta manera, con el paso del tiempo, el latín, otrora lengua de uso, pasó a consolidarse como una lengua muerta, quedando relegada al currículo escolar. Su conocimiento denotaba un cierto grado de cultura, eso sí, pero estaba desprovisto de la funcionalidad alcanzada anteriormente.

El estudio del latín se centró en la gramática y las reglas que la gobiernan, las traducciones del latín a la lengua del discente y viceversa o la memorización del vocabulario. Poco a poco, en el siglo XVIII, fueron incluyéndose en el currículo escolar las lenguas modernas. Ya fuera por seguir la tradición o porque la enseñanza del latín había sentado precedente, estas lenguas modernas se enseñaron de la misma forma que se venía haciendo con el latín, con la gran diferencia de que el latín era una lengua muerta, y esa forma de enseñarse casi se justificaba por esta peculiaridad, que, por cierto, no tenían las lenguas modernas.

Esta metodología se fue consolidando como procedimiento estandarizado de enseñanza de una lengua extranjera a lo largo del siglo XIX y pasó a conocerse como el Método de gramática - traducción¹¹. Algunas de las ideas relacionadas con este método, se comprendían a la luz de las circunstancias propias de aquel momento. Quien por aquel entonces aprendía una lengua lo hacía por diferentes motivos, entre ellos podían encontrarse leer su literatura, ejercitar la mente o poseer un mayor desarrollo mental. La comunicación con nativos de esa lengua meta era poco frecuente, porque poco frecuentes eran, más si los comparamos con la actualidad, los movimientos poblacionales de largo recorrido. En parte porque tampoco existía una red de medios de transporte desarrollada, consolidada y eficaz¹². Ello hacía que la enseñanza aprendizaje de L2/LE se centrara en el lenguaje escrito.

Tal y como ya ha quedado dicho anteriormente, el componente teórico de un método nos lleva a considerar qué teorías había sobre la lengua y sobre el aprendizaje.

La teoría lingüística que subyacía al Método de gramática traducción, se correspondía con la gramática tradicional, que entendía la lengua como un conjunto de reglas que se manifiesta de forma lógica y es observable en los textos escritos. No en vano, el modelo de lengua que se enseñaba y al que aspiraba a imitar el estudiante era el ofrecido por los literatos más renombrados de la lengua de estudio. De esto se colige el menosprecio por las destrezas de las orales.

¹¹ Para mayor información sobre métodos y enfoques de aprendizaje de L2/LE léase la obra de Richards y Rodgers (1998) *Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas*, así como el capítulo 4 de la obra de Pastor Cesteros (2006) *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas* o Sánchez Pérez Aquilino (1997) *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. SGEL. Madrid.

¹² No olvidemos que fue con la revolución industrial cuando empezaron a crearse las redes de ferrocarriles.

La teoría de aprendizaje que se asociaba a esta concepción sobre la lengua consideraba que la gramática debía enseñarse a través de explicaciones, puesto que se entendía que para que hubiera aprendizaje el estudiante debía ser consciente de él. Estas ideas justificaban el hecho de que el estudio de las reglas precediera a la práctica.

Si nos vamos al componente práctico de este método, podemos deducir que entre los objetivos de la enseñanza aprendizaje de una L2/LE figuraban saber la gramática de una lengua diferente a la materna o aprender a leer y escribir en la lengua meta. Para ello se les enseñaba a los estudiantes contenidos gramaticales, léxicos o fonético-fonológicos. Los procedimientos a través de los cuales se trabajaban esos contenidos consistían en la memorización de las explicaciones gramaticales, la ejemplificación de dichas reglas con ejemplos pensados *ad hoc*, y la ejercitación de la gramática a través de ejercicios repetitivos en los que se daba prioridad a la forma sobre el contenido y que se centraban en la oración como unidad básica. También se recurría a la oración en otra de las técnicas más habituales, la de la traducción de la L1 a la lengua objeto y al revés. Y es que la lengua del discente se empleaba como lengua de enseñanza y era habitual el análisis contrastivo¹³ entre ambas lenguas con la intención de fijar y reflexionar sobre los aprendizajes.

El vocabulario era presentado en listas bilingües y organizadas por campos semánticos, sin embargo estaban desprovistas de un contexto que orientara sobre el uso de todos los términos, aunque era posible observar parte del vocabulario en los textos literarios que aparecían en las lecciones.

El Método de gramática traducción, que resultaba muy cómodo al profesor, pero arduo para el estudiante, dominó la enseñanza de las lenguas extranjeras desde 1840 hasta 1940 (Richards y Rodgers, 1998:12), aunque en los materiales españoles de español LE/L2 siguió triunfando incluso cuando los principios del estructuralismo ya se habían extendido por Europa y Estados Unidos (Santos, 1999:58).

¹³ Como aclara Amparo Morales (1997:255): “Estos análisis partían de la creencia de que los errores en la segunda lengua se debían a la interferencia que se producía por los hábitos lingüísticos de la primera lengua”, por lo que desde el análisis contrastivo se intentaba comparar las dos lenguas, la materna y la segunda, para detectar qué áreas podrían resultar conflictivas y poder así trabajarlas posteriormente.

Tabla 2. Método hasta el siglo XX

COMPONENTE TEÓRICO	COMPONENTE PRÁCTICO
<p>1. TEORÍA LINGÜÍSTICA: Gramática tradicional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua: conjunto de reglas que se manifiesta de forma lógica y son observables en los textos escritos • Modelo de lengua: el de los textos de los escritores reconocidos • Prioridad a la comprensión y expresión escrita 	<p>1. OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber gramática • Saber cosas sobre la lengua • Leer y escribir con una nueva lengua
<p>2. TEORÍA DEL APRENDIZAJE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje de la gramática: mediante procesos reflexivos y explicativos • El aprendizaje: siempre proceso consciente • Antes de la práctica aprender la gramática 	<p>2. CONTENIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gramaticales • Léxicos • Fonético-fonológicos <p>3. PROCEDIMIENTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje memorístico de las explicaciones gramaticales • Ejemplificación de las reglas con ejemplos forzados hechos con ese propósito de mostrar la regla • Memorización de listados de vocabulario agrupado por familias léxicas y descontextualizado • Traducción directa e inversa de frases y enunciados descontextualizados • Descripción de ilustraciones que ponen de relevancia el vocabulario de la lección • Análisis contrastivo de los elementos de la lengua meta y de la lengua materna
<p>CONOCIMIENTO EXPLÍCITO DE LA GRAMÁTICA DE UNA LENGUA META</p>	

2.1.2.1.2. Primera mitad del siglo XX: Estructuralismo-Conductismo

A partir de los años 30 la enseñanza de L2/LE entra en un nuevo período y ello es debido en parte al surgimiento de nuevas teorías lingüísticas y sobre el aprendizaje.

Como reacción a los planteamientos de la gramática tradicional y ante un interés por la lengua más práctico (Richards y Rodgers, 1998:53)¹⁴, se gestó y consolidó la escuela estructuralista, que suponía una nueva concepción teórica sobre la lengua.

¹⁴ Progresivamente se dieron avances como la aplicación de la máquina de vapor a los medios de transporte, y se fueron consolidando las redes de ferrocarriles, con todo ello, las posibilidades de mantener intercambios comunicativos con personas de diversas procedencias fueron aumentando, lo que trajo consigo una demanda de hablar lenguas extranjeras.

El estructuralismo concebía la lengua como un conjunto de sistemas (fonético-fonológico, léxico-semántico, morfo-sintáctico) jerarquizados, interrelacionados y regidos cada uno de ellos por sus propias reglas. Cada sistema es susceptible de ser descrito y todos ellos dotan a la lengua de estructura u organización.

Bajo esa perspectiva, el estructuralismo entendía que aprender una lengua implicaba conocer los elementos que hay en cada sistema así como las relaciones (reglas) que se dan entre ellos, lo que suponía partir de unidades más simples como el morfema y, desde éstas, acceder a palabras, frases, cláusulas y oraciones. Para ello fue necesario previamente hacer una clasificación exhaustiva de los elementos del sistema.

La concepción lingüística estructuralista se vio reforzada por los planteamientos conductistas sobre el aprendizaje (Pastor, 2004:172). Esta teoría de aprendizaje defendía que la lengua era susceptible de poder aprenderse y, como cualquier aprendizaje, se adquiría a base de la creación de hábitos, para lo cual era fundamental la imitación o repetición; de ahí el carácter mecánico de muchos de los ejercicios prácticos de los Métodos estructuralistas destinados al aprendizaje de una L2 o LE. También en la creación de hábitos es imprescindible la corrección, algo perseguido igualmente en el Método de gramática - traducción.

Ante un estímulo concreto que procede del entorno, el ser humano responde verbalmente (lo cual es en sí una conducta humana). En el caso de que dicha respuesta verbal sea correcta, el individuo podrá escucharla otras veces en el medio en el que se desarrolla esa lengua, la conversación no se interrumpirá y con ello la respuesta dada por el individuo se verá reforzada. Por el contrario, si la respuesta dada es incorrecta, desde un punto de vista fonético, léxico, morfosintáctico o pragmático, el individuo se puede encontrar con la corrección explícita (llamada *evidencia negativa*) de otro hablante más competente en esa lengua, esto es, con mayor conocimiento sobre dicha lengua. También es posible que el sujeto que ha expresado una respuesta verbal errónea la olvide con el tiempo al no ser escuchada o reforzada por su entorno lingüístico. Estas y otras ideas fueron expuestas por el conductista F.B. Skinner en 1957 en su obra titulada *Verbal Behavior* (Owens, 2006:32-37).

Las ideas lingüísticas estructuralistas combinadas con las ideas conductistas sobre el aprendizaje originaron varias corrientes metodológicas en el ámbito anglosajón.

Sucintamente pasamos a recoger dos de las más importantes: el Método situacional y el Método audiolingual. La razón de incluirlos aquí radica en que, aunque se aplican a la enseñanza aprendizaje del inglés, lo cierto es que concordamos con Isabel Santos (1999:54) cuando dice: “*La enseñanza del español como lengua extranjera se ha nutrido de las propuestas metodológicas desarrolladas principalmente en el ámbito anglosajón*”, por lo que la referencia a estas corrientes metodológicas consideramos que está más que justificada en tanto en cuanto nos ayudan a comprender la trayectoria metodológica seguida en la enseñanza de L2/LE en general y del español en particular.

Desde los años 20, en Gran Bretaña, se fue gestando un enfoque oral desde el cual abordar la enseñanza de la lengua no materna. Dicho enfoque trató de desarrollar unos principios racionales a partir de los cuales poder organizar los contenidos de la lengua meta. Para lo cual se realizó un trabajo de selección de los contenidos a tratar, gradación y presentación por niveles.

Además los lingüistas estructuralistas británicos implicados en el enfoque oral aportaron la noción de *situación*, entendida ésta como la forma, eminentemente oral, de practicar las estructuras de la oración, así Pittman define situación como: “(...) *el uso de objetos concretos, dibujos y materiales auténticos que junto con acciones y gestos puedan usarse para demostrar el significado de nuevos elementos de la lengua*” (Richards y Rodgers, 1998:43). Estas ideas del enfoque oral se materializaron en el llamado Método situacional.

Al otro lado del océano, en Estados Unidos, y basándose en el estructuralismo americano al que pertenecían lingüistas como Bloomfield o Fries, se originó el Método audiolingual, que tenía planteamientos comunes con el Método situacional británico. Sin embargo en este caso no había tanta preocupación por la sistematización ni la progresión de los contenidos, con lo que la presentación de éstos quedaba en cierto modo al libre albedrío de los autores de los materiales. Otra diferencia respecto al Método situacional británico fue la fuerte conexión del Método audiolingual con el análisis contrastivo.

Los nuevos métodos tenían como objetivos el conocimiento de la gramática, el dominio de las estructuras y el desarrollo de las destrezas orales, entendiendo como

parte fundamental de dicho desarrollo una pronunciación de acuerdo con la norma. Consideraban que las destrezas escritas derivaban del desarrollo de las orales.

Los contenidos incluidos se limitaban a estructuras gramaticales, términos agrupados en familias léxicas, algunos aspectos culturales estereotipados y presentados con un enfoque informativo y elementos fonéticos fonológicos que perseguían una depurada ortofonía, lo cual suponía prestar especial atención a la pronunciación, el acento, el ritmo o la entonación.

Entre los procedimientos a través de los cuales se pretendía aprehender esos contenidos, conseguir una automatización y evitar el error, pues era visto negativamente; figuraban la presentación de esquemas gramaticales prescindiendo de exhaustivas explicaciones, la asociación del vocabulario a imágenes, la memorización de muestras artificiales, generalmente en forma de diálogo, y la realización de ejercicios mecánicos basados en la repetición guiada de estructuras o la sustitución de algún elemento de una estructura por otro similar (*drilling*).

El profesor presentaba al alumnado las nuevas estructuras de forma oral, los discentes las escuchaban y repetían, por lo que el papel del alumno en esta fase era bastante pasivo y no tenía ningún poder de decisión sobre los contenidos o el ritmo. Sería el profesor el encargado de gestionar todas estas decisiones además de plantear los estímulos o situaciones en las que considerara necesario el uso de la estructura que se estuviera estudiando y de corregir las respuestas verbales de sus alumnos.

Por lo general ambos métodos iban desde una práctica muy dirigida, en la que el profesor servía de modelo, a otra más libre; de forma que el discente adquiriría progresivamente un papel más activo.

De todas las corrientes metodológicas surgidas al hilo de las ideas estructuralistas y conductistas, la que mayor incidencia tuvo en la enseñanza de español L2/LE, fue la del Método situacional, que originó la creación de diversos materiales didácticos en España desde mediados de los 70. No deja de llamar la atención que siendo el estructuralismo una corriente de principios del siglo XX, diera en España frutos tan tardíos, cuando en otros países se hacían eco de las ideas de la gramática funcional, sin embargo, no debemos olvidar que España está bajo una dictadura hasta 1975 y que el

interés que pudiera suscitar el aprendizaje de lenguas extranjeras o una apertura hacia las teorías que se estaban dando en el exterior en materia lingüística era menor del que cabría esperar. Por no mencionar, además, que era una parcela de estudio relativamente reciente que aún no había despertado la curiosidad suficiente ni en las instituciones ni en las editoriales.

Tabla 3. Método en la primera mitad del siglo XX

COMPONENTE TEÓRICO	COMPONENTE PRÁCTICO
<p>1. TEORÍA LINGÜÍSTICA: Estructuralismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • La lengua es un conjunto de estructuras organizadas jerárquicamente en diferentes niveles: fonético fonológico, morfosintáctico y lexicosemántico. • Cada lengua es diferente, de ahí que los sistemas que las configuran también tengan su propia idiosincrasia y funcionen de diferentes formas • Se da prioridad al lenguaje oral • Los elementos de la lengua aparecen unidos a una situación • Se tiene que enseñar la lengua no algo sobre la lengua 	<p>1. OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la gramática • Dominar las estructuras gramaticales • Desarrollar prioritariamente las destrezas orales demostrando un buen nivel de corrección fonética
<p>2. TEORÍA DEL APRENDIZAJE: Conductismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay aprendizaje cuando se crean hábitos • El aprendizaje se consolida a través de la repetición y automatización 	<p>2. CONTENIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructuras gramaticales • Elementos léxicos agrupados por temas • Elementos fonético fonológicos • Aspectos culturales estereotipados <p>3. PROCEDIMIENTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práctica controlada y memorización de muestras ficticias (dialogadas generalmente) • Repetición y automatización de estructuras y elementos fonéticos y léxicos a través de ejercicios de repetición, reducción, transferencia de modelos... • Presentación de esquemas gramaticales explícitos y completos pero sin demasiadas explicaciones • Organización del vocabulario en familias léxicas y su asociación a imágenes
<p>AUTOMATIZACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS GRAMATICALES DEL SISTEMA LINGÜÍSTICO</p>	

2.1.2.1.3. Finales de los años 50: Gramática generativo-transformacional

La lingüística asiste a una nueva revolución teórica a finales de los 50, la del generativismo, cuyo máximo exponente fue el estadounidense Noam Chomsky, quien criticó la concepción conductista de la adquisición del lenguaje, alegando que éste no se desarrolla a partir de la formación de hábitos ni de la repetición de conductas surgidas ante un estímulo.

En opinión de Chomsky el lenguaje es innato y consustancial a la naturaleza humana., por lo que lo único que cabría investigar es cómo el sujeto forma/deduce las reglas del código a partir del aducto¹⁵ escuchado, es decir qué procesos mentales se dan en la adquisición y cómo influye la creatividad del hablante (Larsen-Freeman y Long, 1994:60-61).

Para refutar la teoría conductista, está el hecho de que “(...) *mucha de la lengua que se usa no es una conducta imitada, sino creada a partir del conocimiento subyacente de unas reglas abstractas*” (Richard y Rodgers, 1998:65). Otros contra-argumentos esgrimidos para defender su postura son por ejemplo que, independientemente de la calidad y cantidad de los estímulos recibidos, los niños aprenden su lengua materna más o menos en períodos similares y atravesando las mismas etapas; por otro lado, si el aprendizaje de la lengua se basa sólo en la repetición e imitación, ¿cómo es posible que los niños que adquieren su lengua materna o un sujeto que aprende una LE/L2 cometa errores que antes no ha escuchado en su entorno? (Baralo, 1999:16-18).

Chomsky concluye que aprendemos la lengua no a base de imitar sino de intentar crear significados y para ello nos abastecemos de la competencia, que no es otra cosa que una especie de saber lingüístico intuitivo, interno e innato que se va perfilando a medida que usamos la lengua. Es gracias a la competencia como formamos oraciones con un orden, una combinación léxica y una forma adecuados, o discernimos entre oraciones gramaticales y agramaticales (Pastor, 2004:173).

¹⁵ Aunque los términos input y output gozan de una gran difusión en el ámbito anglosajón e incluso fuera de él, en este trabajo se dará primacía a sus correspondientes en español: aducto y educto respectivamente. No descartando por ello la inclusión puntual de los términos en inglés. Se entiende por aducto (input) las muestras que un sujeto recibe en una lengua determinada, ya sean habladas o escritas; y por educto (output) las producciones, habladas o escritas, que realiza dicho sujeto en esa misma lengua.

Desde este planteamiento la sintaxis se convierte en el centro de estudio, el resto de unidades contempladas por los estructuralistas como palabras, fonemas, morfemas, etc., interesan por su relación con la sintaxis (Larsen-Freeman y Long, 1994:47).

Además, las teorías del generativismo consiguieron que los lingüistas y psicólogos se centraran en las propiedades mentales que emplea el ser humano para aprender y usar la lengua.

Respecto a la teoría de aprendizaje, cabe mencionar que los planteamientos de Chomsky figuran entre los cimientos del aprendizaje cognitivo del código¹⁶, que es un planteamiento didáctico que se desarrolla en Estados Unidos a mediados de la década de los 60. Dicho enfoque incorpora la reflexión consciente en torno a la gramática, y pretende una práctica, igualmente consciente, de la LE en situaciones comunicativas, reconoce de esta forma el papel de los procesos mentales que intervienen en el aprendizaje. Es por ello que fomenta la práctica significativa y la creatividad de los alumnos. En este marco, el profesor actúa como un guía y no tanto como fuente de conocimientos, es quien ofrece una variada gama de situaciones en las que los discentes puedan verter los conocimientos, tanto los nuevos como los previos. Desde esta perspectiva las actividades atienden al significado. A los alumnos se les incita a que generen y expliciten las reglas de la lengua, activando para ello sus conocimientos lingüísticos innatos y sus habilidades creativas (Richards y Rodgers, 1998:65). La presentación de las reglas gramaticales se hace de forma inductiva o deductiva, aunque siempre explícita.

El proceso de aprendizaje se focaliza en los alumnos, a quienes se les implica más en su aprendizaje al reconocérseles la capacidad de formular hipótesis sobre la gramática de la LE/L2, dejarles que las pongan a prueba, permitirles aprender de sus propios errores, contemplados como parte del aprendizaje, y, en caso de que sea necesario, reformular la hipótesis inicial. Tras ello, no hay tanto una intención normativa como una descriptiva, es decir, abren una puerta para describir y entender cómo operan los procesos mentales de los hablantes.

¹⁶ El enfoque del código cognitivo, no gozó de éxito duradero. Algunos autores como Zanón, en un intento de explicarlo, atribuye los motivos de este hecho a la influencia aún perdurable del método de gramática traducción y a la aparición de nuevas propuestas didácticas surgidas en los 70.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecodigocognitivo.htm

Dada la constante reformulación teórica del generativismo así como su acusada abstracción, la gramática generativo-transformacional no engendró ningún método concreto de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Sin embargo, las críticas que Chomsky hizo al conductismo y la forma en que éste consideraba que se desarrollaba la adquisición del lenguaje, contribuyeron al declive gradual de los Métodos estructuralistas con base conductista, al mismo tiempo que asentó los cimientos sobre los que se apoyarían métodos posteriores.

En España es en torno a los años 50 cuando empiezan a surgir los primeros métodos de español LE/L2 realizados por autores españoles (Santos, 1999:55).

2.1.2.1.4. Años 70: Gramática funcional-pragmática: Enfoque comunicativo¹⁷

En los años 70 se produjo un cambio decisivo en la manera de entender la naturaleza de las lenguas, lo cual repercutió en la forma que se creía que debían enseñarse éstas y en la forma de evaluar la adquisición del lenguaje verbal¹⁸.

De la misma forma que los planteamientos de Chomsky surgieron como contrapunto a las teorías conductistas por no ocuparse éstas de los mecanismos mentales que intervienen en el desarrollo del lenguaje, desde la sociolingüística también se reaccionó contra las ideas de Chomsky por excluir el uso en el estudio del lenguaje.

Así, al concepto de competencia lingüística de Chomsky le sucedería el de competencia comunicativa, que suponía valorar la lengua desde un enfoque mucho más amplio en el que el uso del código, y no el código en sí, pasaba a ser el centro de estudio. Halliday lo expresó de la siguiente manera: “*Después de un período de intenso estudio del lenguaje como construcción filosófica idealizada, los lingüistas han convenido tomar en cuenta el hecho de que las personas se hablan entre sí*” (Quiles, 2006:14). La lengua es entendida como comunicación.

¹⁷ Según nos aclaran Richards y Rodgers (1998:68-69), el término Enfoque funcional también ha sido denominado Enseñanza comunicativa, Enfoque nocional-funcional o Enfoque funcional. Sin embargo, otros autores como Isabel Santos (1999:65-67), diferencian el enfoque comunicativo de los planteamientos funcionales.

¹⁸ En adelante para referirnos al lenguaje verbal como sistema cuyos signos son las palabras, se empleará únicamente el término de lenguaje, en caso de que sea necesaria la referencia a otros lenguajes no verbales se hará la aclaración oportuna.

El concepto de competencia comunicativa empezó a gestarse en la segunda mitad de los años 60 del pasado siglo. Pero la primera conceptualización del término la realizó en 1971 Dell Hymes quien publicó un artículo titulado “On communicative competence”, que se enmarcaba en la tradición antropológica previa desde la cual se configuró en los años 70 la disciplina llamada etnografía de la comunicación. Sin embargo, sería ingenuo pensar que un concepto tan relevante como el de competencia comunicativa, surgió de la aproximación teórica de una única disciplina. A su aparición contribuyeron las teorías lingüísticas funcionalistas de M.A.K. Halliday o John Firth entre otros, las sociolingüísticas de William Labov o de Dell Hymes, la pragmática y la filosofía del lenguaje entre cuyos representantes figuran John Austin con su famosa obra *How to do things with words* donde plantea la noción de acto de habla que es recogida posteriormente por John Searle en un libro titulado precisamente *Speech act*.

Se constata, pues, que la base teórica sobre la que se asienta el concepto de competencia comunicativa es muy rica y pluridisciplinar.

La concepción de la competencia comunicativa que mejor ha calado en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de L2/LE es la de Michael Canale, quien en 1983 publicó el artículo “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En él Canale especificaba las subcompetencias incluidas en el concepto de competencia comunicativa, entre las cuales está la lingüística de Chomsky, pero no exclusivamente.

De esta forma los lingüistas británicos destacaron que para la enseñanza de lenguas era necesario centrarse en la competencia comunicativa y trascender la idea de enseñar una serie de estructuras.

El concepto de competencia comunicativa destaca el carácter funcional de la lengua como instrumento de comunicación, por lo que las funciones, y no los contenidos gramaticales, pasan a ser el elemento que vertebra la enseñanza. Por función lingüística entendemos aquello que hacemos con la lengua, es decir, dar y pedir información, expresar tristeza o alegría, felicitar, disculparse, dar consejos... Cada función precisa de unos exponentes lingüísticos, que vienen a ser el revestimiento gramatical de las funciones. Las frases, el vocabulario y los fonemas que se emplean para expresar cada función. Como M^a José del Río (1993:62) aclara, los exponentes lingüísticos no son propiamente el objetivo de la enseñanza aunque se haga referencia a

ellos, no se pretende juzgar la corrección gramatical *per se*, sino su adecuación, su ajuste o pertinencia según la situación¹⁹.

Se ha podido intuir ya a estas alturas que la enseñanza comunicativa de la lengua abarca una teoría lingüística de gran riqueza y, en opinión de Ricards y Rodgers (1998:74), un tanto ecléctica. Estos autores mencionan algunos rasgos de la teoría lingüística en la que se asienta la enseñanza comunicativa, por ejemplo: la percepción de la lengua como instrumento para expresar un significado. Se considera que la idiosincrasia de la lengua es servir para la interacción y la comunicación, de hecho, la estructura que cada lengua tiene, la materialización de la lengua, por decirlo de alguna manera, refleja los usos funcionales y comunicativos, por lo que son las categorías de significado funcional y comunicativo, junto con los elementos gramaticales y estructurales, las unidades fundamentales de la lengua. Ello implica que se incluyan elementos pragmáticos y discursivos en la descripción del sistema.

A diferencia de todo lo escrito sobre el enfoque comunicativo, poco se ha escrito sobre la teoría del aprendizaje en que se asienta. A pesar de ello, según Richards y Rodgers (Ibíd.75) es posible apreciar en la forma de proceder, elementos de una teoría del aprendizaje subyacente que estos autores enuncian bajo el nombre de *principio de la comunicación* (actividades que precisan del uso real de la lengua contribuyen al aprendizaje), *principio de la tarea* (aquellas actividades con las que se realizan tareas significativas mejoran el aprendizaje) y *principio del significado* (la lengua que resulta significativa al alumno contribuye al proceso de aprendizaje).

Es preciso, además, considerar la repercusión de los cambios producidos en el ámbito de la pedagogía. En este sentido cabe destacar las propuestas de la enseñanza constructivista (Pastor, 2004:156) que se centran en el discente como núcleo de todo el proceso de aprendizaje, y que contribuyen a paliar el descontento generado por una tradición de métodos de enseñanza tanto de la L1 como de la LE/L2 centrados en cómo el maestro podía enseñar ciertos contenidos más que en cómo los aprendía el alumno. El constructivismo, además, encaja con la idea de considerar al aprendiz como un ser activo, capaz de generar hipótesis y someterlas a prueba, de forma que, desde esta perspectiva, el aprendizaje se produce por un proceso continuo de reestructuración

¹⁹ Esta misma autora (1993:59) diferencia entre función, habilidades comunicativas (una concreción de las funciones, a diferencia de éstas, una categoría ilimitada) y exponentes lingüísticos, sin embargo, esta distinción no la hemos encontrado en otros manuales al uso, por lo que no la incluimos en nuestro trabajo.

de los conocimientos en el que las ideas previas se confirman, desechan, matizan o amplían, en tal proceso, el sujeto aprendiz desarrolla y activa estrategias cognitivas de muy diversa índole.

También del constructivismo se toman ciertas indicaciones para realizar la programación, tales como la formulación de los objetivos, la selección de contenidos con los que se considera que se alcanzarán los objetivos, con qué metodología y recursos, en qué fracción de tiempo y la evaluación del proceso.

Por lo que respecta a los métodos surgidos de la orientación comunicativa, es preciso decir que suponen la superación del límite oracional, ya que se trabaja la lengua a nivel discursivo²⁰ (Ibíd.160).

El objetivo último del enfoque comunicativo es que el discente desarrolle una competencia comunicativa que afecte de forma global a las cuatro destrezas: comprensión y expresión orales y escritas, que se trabajan de forma integrada. Se trata de dar mayor importancia a la habilidad para expresarse y hacerse entender, que a la correcta pronunciación o corrección gramatical, aunque se pretende un equilibrio entre ambas. Es decir, se busca que los elementos lingüísticos sean correctos y pertinentes en el contexto comunicativo en el que se utilicen y que el aprendiz vaya adquiriendo progresivamente una mayor autonomía de aprendizaje.

Para ello, entre los contenidos trabajados, además de los funcionales, gramaticales, léxico-semánticos y culturales, se incluyen contenidos estratégicos.

En lugar de organizar los contenidos a partir de elementos estructurales y gramaticales, el enfoque comunicativo lo hace a partir de categorías de significado y función. Se seleccionan las funciones para cada nivel de aprendizaje y a partir de ahí se piensa en los exponentes lingüísticos propios de cada función. La secuenciación de las funciones se hace en base a las necesidades comunicativas de los alumnos.

Dentro de los procedimientos empleados para trabajar los contenidos, figuran la inducción del funcionamiento de la lengua a partir de la práctica o la presentación de

²⁰ Dado que se tratará el enfoque comunicativo más adelante se describen aquí algunas de sus características más definitorias, sin pretender un análisis exhaustivo de ellas.

los contenidos a través de muestras de lengua. Las actividades planteadas tienen en cuenta una gran variedad de contextos comunicativos que resulten significativos al aprendiz.

Entre las actividades más utilizadas para conseguir desarrollar las destrezas comunicativas están las que implican el trabajo de los alumnos en grupo, teniendo cada uno una información diferente y viéndose en la obligación de compartirla para realizar con éxito la actividad planteada. Son actividades en las que se exigen intercambios de información comprensible, relevante e interesante. Más abiertas y creativas que las planteadas por métodos anteriores, en las que se deja que el discente asuma riesgos desde el principio. No se trata de controlar su educto, con lo cual la aparición de errores es mayor, sin embargo éstos no se contemplan como algo negativo, sino como un indicador del proceso de aprendizaje.

Las relaciones que se establecen entre el profesor y el alumno son más simétricas que las que se dan en los métodos estructuralistas, por ejemplo la función del profesor es más la de un guía que la de un transmisor de información, y se espera del alumno que sea activo desde los primeros contactos con la lengua meta.

Los planteamientos funcionales empiezan a manifestarse en los materiales didácticos de español L2/LE en los años 80, buenos ejemplos de ello son los métodos *Esto funciona* o *Para empezar*, ambos de Edelsa o *Antena* de SGEL.

Las ideas aportadas desde diferentes ámbitos que ayudaron a fundamentar el cambio hacia el enfoque comunicativo, se han tenido en cuenta a la hora de elaborar los diferentes niveles de competencia de las lenguas que aparecen en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español C1-C2*. (MOLINA C. A. (dir.)2006) a su vez basado en el anterior documento.

Tabla 4. Método en el enfoque comunicativo

COMPONENTE TEÓRICO	COMPONENTE PRÁCTICO
<p>1. TEORÍA LINGÜÍSTICA: Gramática nocio-funcional</p> <ul style="list-style-type: none"> • La lengua es un sistema orientado a la comunicación y la interacción • Su estructura refleja los usos funcionales y comunicativos, • Las unidades fundamentales de la lengua son las categorías de significado funcional y comunicativo, los elementos gramaticales y los estructurales. • La comunicación prioriza la transmisión de significado • El significado se transmite en una determinada situación comunicativa y en un contexto específico 	<p>1. OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la competencia comunicativa: ser capaz de actuar de manera adecuada en la comunidad lingüística que tiene la L2/LE como L1 • Desarrollar de forma integral las 4 destrezas • Interiorizar los elementos lingüísticos y no lingüísticos que caracterizan los diferentes actos de habla • Lograr un equilibrio entre la transmisión del significado y la corrección de la forma • Fomentar la autonomía de aprendizaje
<p>2. TEORÍA DEL APRENDIZAJE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno empieza a ser considerado como el centro de todo el proceso de enseñanza aprendizaje • Las actividades que precisan del uso real de la lengua contribuyen al aprendizaje • Aquellas actividades con las que se realizan tareas significativas mejoran el aprendizaje • La lengua que resulta significativa al alumno contribuye al proceso de aprendizaje • El aprendizaje se produce por un proceso continuo de reestructuración de los conocimientos • El sujeto aprendiz desarrolla y activa estrategias cognitivas muy variadas 	<p>2. CONTENIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funciones lingüísticas • Contenidos gramaticales y léxicos necesarios para realizar de forma satisfactoria esas funciones • Contenidos Estratégicos • Contenidos culturales <p>3. PROCEDIMIENTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay una mezcla de procedimientos estructuralistas con otros de tradición gramatical y otros que priorizan el uso en contextos donde el significado adquiere la mayor importancia • El eje vertebrador de la programación lo adquieren las funciones lingüísticas • Los exponentes lingüísticos se subordinan a las funciones • Propuesta de actividades que propicien la aparición de esas funciones en contextos variados, reales y significativos • Muestra de cómo funciona el sistema lingüístico de una lengua dada a través de la práctica
<p>LOGRAR UNA COMPETENCIA COMUNICATIVA QUE GARANTICE LA HABILIDAD DEL HABLANTE PARA PARTICIPAR ADECUADAMENTE EN SITUACIONES COMUNICATIVAS VARIADAS Y SIGNIFICATIVAS</p>	

El estudio de lenguas extranjeras y segundas lenguas también se aborda desde la universidad. Ya se ha hablado de los esfuerzos por fomentar la movilidad de los miembros del Espacio Europeo de Educación Superior y del papel que dicha movilidad ocupa. En este contexto, se reconoce como una de las necesidades más acuciantes la competencia para comunicarse en otra lengua (<http://www.ucm.es/info/mide/docs/introd.pdf> (p.8), por entenderse éste como un

requisito indispensable para el intercambio internacional de información en los diferentes campos del saber.

2.1.2.2. EN LA LENGUA MATERNA (LM)

2.1.2.2.1. Hasta los años 70: docencia centrada en el código escrito

Por lo que se ha podido ver en el anterior punto, nadie se cuestiona la necesidad de trabajar la expresión oral en una LE/L2. Sin embargo, trasladar esta idea a la lengua materna puede resultar un tanto extraño, ¿pues no hablan ya nuestros alumnos?

En el pasado se consideró que el lenguaje oral se adquiría natural, espontánea y autónomamente, por tanto no era preciso destinarle un tiempo concreto en el aula²¹, se presuponía que la oralidad no era sino un rasgo más de nuestra personalidad, una característica psicológica o, más bien, psicolingüística, que iba evolucionando desde la infancia (Ramírez, 2002:69).

Esta errónea presunción provocó que hubiera un total desinterés por trabajar la expresión oral en la enseñanza tradicional de la lengua materna y que ésta se centrara casi exclusivamente en el código escrito.

Dicha enseñanza era esencialmente gramatical y normativa, es decir centrada en diferenciar las formas correctas de las incorrectas. Esto era así en todas las etapas educativas, incluida la enseñanza universitaria. Sin embargo, a medida que se avanzaba en los niveles educativos, sí era posible constatar una tímida labor con el lenguaje oral, nos estamos refiriendo al interés que éste suscitó entre las clases dirigentes, que intentaron desarrollarlo prestando atención a la retórica y a la oratoria entre los estudiantes adultos (Ramírez, 2002:67, 70).

Por otro lado, no resultaba extraño comprobar que la lengua materna estaba presente en las antiguas carreras de letras, no tanto como herramienta que es, sino como objeto de análisis en sí mismo, de forma que se daba primacía a los aspectos formales. En dicho marco esta fórmula tenía sentido, puesto que se trataba en muchos casos de crear expertos en el conocimiento de esa herramienta. Este análisis de la lengua se enmarcaba en un modelo de universidad académico en el que el profesorado

²¹ Así, posteriormente se rectificará y desde el MEC, en los *Programas renovados de la EGB (Ciclo Medio)* se reconocerá: “(...)la enseñanza de la lengua oral carece de una tradición arraigada en nuestro país(...) por tenerse la idea de que a hablar se aprende espontáneamente” (Quiles, 2006:22)

impartía clases magistrales, esto es, volcaba toda su sabiduría, no en vano los profesores eran los poseedores de la información y del conocimiento, en una docencia dirigida a los alumnos aprendices, cuyo papel era totalmente receptivo y pasivo.

Poco a poco, desde algunas disciplinas como la dialectología, la sociolingüística o la etnografía del habla, comenzaron a surgir ciertos trabajos que pusieron de relieve la importancia del lenguaje oral y contribuyeron a destacar el papel eminentemente funcional de las lenguas que ya estaba siendo destacado desde otras disciplinas, tal y como ha quedado dicho al hablar de las LE/L2.

2.1.2.2.2. Años 80: inclusión del concepto de competencia comunicativa

No fue hasta los años 80 que el concepto de competencia comunicativa, que se había desarrollado inicialmente en la didáctica de L2/LE, cuajó en la didáctica de la lengua materna, pero de nuevo en niveles inferiores a los universitarios.

Podemos reconocer en los Planes y Programas de la renovación de la Educación General Básica (E.G.B.) de comienzos de los 80 el primer síntoma de una transformación didáctica, ya que se hacen eco del cambio al partir de la noción de uso de la lengua para seleccionar y secuenciar los contenidos que se van a trabajar en la clase de lengua. Del mismo modo se dan cabida a las destrezas orales, siendo la primera vez que se hacía distinción explícita entre expresión y comprensión oral. A pesar de todo, el cambio no fue radical ya que los Planes mantenían la prioridad del lenguaje escrito y la arraigada visión normativa de la enseñanza de la lengua que les conducía a valorar ciertos fenómenos lingüísticos del tipo al seseo o ceceo como defectos.

De todas formas, esta nueva concepción de la enseñanza de la lengua, fue más teórica que práctica, ya que la ausencia de materiales teórico-empíricos con los que poder trabajar en el aula desde un enfoque más comunicativo, provocó que, aunque las teorías del cambio se filtraban en el mundo educativo de la lengua materna y en las etapas anteriores a la universitaria, la didáctica coherente con dichas teorías se demorara.

Mientras tanto, en la etapa de secundaria, y en la universitaria especialmente, continuaban las clases magistrales como ideal al que se aspiraba.

2.1.2.2.3. A partir de los años 90: desarrollo del Enfoque comunicativo

Por lo que respecta a la etapa de primaria, es en 1990, cuando el enfoque comunicativo-funcional de la enseñanza de la lengua alcanza finalmente también a la enseñanza de la lengua materna. De esta forma la enseñanza de la lengua materna comienza partiendo de la creación de situaciones comunicativas, aprovecha el contexto que rodea al acto de comunicación, ya que en función de éste se empleará un registro u otro, y pretende que el discente domine ciertas estrategias comunicativas de carácter oral y escrito. Con ello se consigue focalizar la atención no ya en la corrección de las manifestaciones lingüísticas, sino en su adecuación a la situación comunicativa en la que surgen. De lo que se colige el abandono de la perspectiva normativa por otra descriptiva, en la que además la diversidad lingüística diatópica es valorada positivamente.

Se considera que los alumnos en primaria se expresan con un lenguaje espontáneo y coloquial, lo cual es suficiente para cubrir sus necesidades comunicativas. Sin embargo, al llegar a secundaria, las relaciones que los discentes mantienen con los adultos cambian, su entorno espera que se comporten como adultos, y por tanto que se comuniquen como tales, lo que implica una instrucción en las normas sociocomunicativas, una mayor versatilidad en el uso del lenguaje y un desenvolvimiento correcto y adecuado en de situaciones comunicativas variadas. Al mismo tiempo, es a partir de esta etapa de secundaria cuando la institución académica a la que pertenecen los alumnos, demanda un empleo del lenguaje para funciones nuevas y más complejas, como pueda ser la transmisión de conocimientos, lo que exige discursos elaborados y un mayor dominio del lenguaje para llegar a expresar a través de él todos los matices que se quieren comunicar²². De estas nuevas exigencias comunicativas se infiere que el desarrollo de la competencia oral en esta etapa pasa por facilitar a los estudiantes el acceso a los usos formales (Lomas y Osoro, 2003:160).

²² Sirvan de ejemplo las palabras transmitidas por el claustro de profesores del IES Joan Boscá de Barcelona ("las nuevas demandas de la educación, sf), que, ante la detección de las carencias expresivas de su alumnado, concluía diciendo: "*Si no se sabe transmitir es que no se sabe*" "*Si el alumnado no es capaz de expresar verbalmente aquello que sabe, ese conocimiento será inútil*". Laura Pla (Ibíd.), responsable del Departamento de Lenguas Extranjeras y ex coordinadora pedagógica del centro comenta "(...) *Había que buscar soluciones. Era básico que supieran exponer verbalmente de forma coherente, lógica y cohesionada cualquier materia y, además, era importante que supieran interactuar sobre cualquier cuestión de manera espontánea*"

La realidad nos demuestra que son evidentes las carencias relacionadas con la expresión oral en secundaria; los jóvenes tienen dificultades para comunicarse, no poseen un vocabulario preciso ni rico, ni una entonación adecuada al contexto comunicativo. Ante este panorama, Cassany (“Las nuevas demandas de la educación”), plantea una revisión de lo que se ha estado haciendo hasta ahora: *"Culpabilizamos a los estudiantes porque no cumplen todos estos requisitos, pero tal vez deberíamos pensar por qué llegan a la universidad con tantas carencias"*.

Quizá la respuesta esté en que, como reconoce Joan Badía, Director general de Innovación Educativa del Departamento de Educación, en el artículo “Las nuevas demandas de la educación” publicado en <http://www.sindicat.net/n.php?n=8884>, aún el currículo de secundaria no le concede toda la importancia que debiera a la expresión oral, y ésta tampoco se tiene presente a la hora de organizar las clases. No parece suficiente que el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio; BOE de 26 de junio de 1991, que establece las enseñanzas mínimas de la ESO, incluya el desarrollo de las destrezas comunicativas de comprensión y producción de textos orales entre los objetivos generales de etapa.

Por otro lado, aunque se pretende a través de la asignatura de lengua los usuarios sean más competentes en los usos del lenguaje escrito y oral, son numerosas las ocasiones en las que se ha señalado que *"(...) los temarios que han regulado en los últimos veinte años la enseñanza de esta asignatura, al incidir casi únicamente en la descripción del sistema de la lengua, no han contribuido al desarrollo de las destrezas comunicativas básicas"* (Lomas y Osoro, 2003:166), es decir, parecen temarios más propios de la escuela estructuralista que de una teoría lingüística acorde con el enfoque comunicativo.

Según informa Dolores Abascal (Ibíd.), algunos profesores y libros de texto han hecho esfuerzos por introducir actividades en las que se trabajan diferentes usos orales y escritos, sin embargo el tratamiento que se da a dichas actividades no es el mismo que el que se da a las actividades derivadas del cumplimiento de los programas, por lo que en el marco general de la asignatura de lengua ocupan espacios marginales y de poco peso, y esto ocurre especialmente con las actividades destinadas al lenguaje oral, que pasan a ser entendidas como pequeños descansos entre actividades más tediosas o duras.

Se critica que el currículo educativo se halla preocupado más por los contenidos en sí que por desarrollar la competencia comunicativa. Prueba de ello son las palabras de Pilar Pérez (2007), coordinadora de los contenidos mínimos de lengua fijados por el ministerio de educación, comenta para El país en “Leer más de tres líneas sin perderse”: *"En un libro de Lengua y Literatura de 1º de ESO [12 años], se pregunta qué es un narrador omnisciente, algo que no sabría responder la mayoría de titulados universitarios. Se está desenfocando el objetivo, que es que los niños comprendan lo que leen y sean capaces de expresarse con corrección oralmente y por escrito"*. Pilar además defiende que es preciso motivar al alumnado y que entienda que lo que se trabaja en el aula tiene una repercusión más allá de ésta, que hay una finalidad que no es otra que enseñarles a comunicarse. Por ello critica las metodologías más tradicionales: *"Enseñamos a los niños del siglo XXI con metodologías del siglo XIX"*

Es cierto que no le compete sólo a la asignatura de lengua trabajar el lenguaje oral, y que éste ha de ser abordado desde todas las materias, pero si ni siquiera se le da relevancia en la materia de lengua, ¿qué se puede esperar del resto?

Concordamos con Dolores Abascal (Lomas y Osoro, 2003:162) cuando afirma que *"Después de muchos años enseñando a los adolescentes el sistema de la lengua al margen de los usos que hacen de ella y de sus necesidades de comunicación, se constata que los ejercicios de léxico descontextualizados no han servido para ampliar su vocabulario, que la insistencia en el análisis de estructuras sintácticas no ha evitado malos usos de preposiciones, pérdidas de referentes en la sustitución pronominal u otras desviaciones de la norma, y que las redacciones aisladas o las esporádicas exposiciones orales, desvinculadas temática y metodológicamente de sus necesidades de comunicación, no han enseñado a hablar ni a escribir mejor a los alumnos de secundaria"* En su opinión (Ibíd.164), afín a los preceptos del enfoque comunicativo, *"La apropiación del discurso académico y de otros usos formales de la lengua (...) necesita de la observación, el ensayo y la reflexión continuada"*, por eso, para desarrollar la lengua oral es preciso ceder siempre la palabra al alumno, no tanto para abandonarlo a su suerte, como para que *"(...) mediante las participación en las interacciones que se generan en el aula, se convierta en hábil observador de usos lingüísticos más formales y en productor competente de nuevos discursos"* (Ibíd.165) y es que *"Sólo una participación reiterada y motivada en un ámbito de comunicación nos hace competentes en el tipo de discurso que en él se produce. Por eso la ampliación de la competencia oral en esta etapa educativa tiene que vincularse con las*

experiencias comunicativas y con las necesidades que aparecen en este tramo de edad" (Ibíd.160-161).

También Amador Guarro (2007), catedrático de didáctica, reflexiona en "Leer más de tres líneas sin perderse" sobre la metodología, y considera que hay que resolver el problema endémico de unas clases demasiado expositivas, en las que no se fomenta "(...) *la expresión oral, ni la exposición en público, el debate, los argumentos, que los alumnos busquen información, la interpreten y compartan con sus compañeros*".

Puede comprobarse por tanto, que, pese a la teoría, aún en la práctica el concepto de competencia comunicativa, uso y lenguaje oral no ha traspasado las fronteras del aula. Aunque sí se puede decir que, como informa Jesús Ramírez (2002:69), en la actualidad somos más conscientes de la necesidad de trabajar el lenguaje oral en la lengua materna en todas las etapas educativas en general, incluida la universitaria. Jesús reconoce que de forma gradual, es cierto que desde los 90 han ido sucediéndose métodos de oralidad, prácticas, estudios, publicaciones sobre experiencias concretas, bibliografía y programas de doctorado centrados en la comunicación oral y que incluso se ha abordado el tratamiento de ésta en relación con las nuevas tecnologías²³. Sin embargo, este mismo autor, aún hoy, percibe ciertas dificultades a la hora de poner en marcha programas concretos que la trabajen.

Ello no implica un total desinterés por el tema, hay una labor nada desdeñable que se está haciendo en este sentido. Por ejemplo, los centros de secundaria tratan de fomentar la expresión oral a través de algunas actividades como puedan ser: la creación de talleres de oralidad, la lectura en voz alta o el uso del teatro como recurso para aprender a expresarse e interactuar con los demás²⁴. Concretamente, en el IES Joan Boscá, una de las iniciativas que pusieron en marcha fue que los profesores de todas las materias crearan situaciones que exigieran la participación oral del alumnado. Se creó además una asignatura optativa de competencias básicas para 2º y 3º, que exigía la

²³ En este sentido Segarra en "Las nuevas demandas de la educación" (<http://www.sindicat.net/n.php?n=8884>) advierte del incorrecto uso que se puede hacer de algunos programas como el Power Point: "*Cuando un orador se limita a repetir lo que se ve reflejado en la pantalla del ordenador suele ser sinónimo de que sus recursos de oratoria son más bien escasos. El power point debe ser un punto de apoyo, un guión, nada más*".

²⁴ Precisamente, Joan Badía destaca la importancia de la lectura en voz alta y del teatro y señala que a pesar de ser recursos de un enorme valor educativo, no acaban de emplearse bien en los centros ("Las nuevas demandas de la educación").

elección de un tema, la búsqueda de información sobre él y la exposición ordenada de lo hallado ante los compañeros.

Todo ello está en relación directa con una práctica que poco a poco se va introduciendo en los centros y que consiste en exponer los créditos de síntesis de Secundaria ESO, es decir, los trabajos interdisciplinares que se presentan tras finalizar 1º, 2º y 3º, ante un tribunal de profesores que, además de escuchar, hace preguntas al hilo de los contenidos expuestos por los alumnos, con lo cual hay una mayor interacción.

Podemos decir que muchas de las medidas que se han tomado hasta ahora y se tomarán se apoyan en el hecho de que el profesorado experto universitario, los responsables de la administración educativa y los empleadores²⁵, reconocen las carencias expresivas de los más jóvenes. De tal forma que, para revertir esta situación las administraciones educativas plantean hacer exámenes orales a lo largo del período formativo del alumno, se piensa que al plantear unas pruebas que puntúan, los centros procurarán desarrollar y trabajar esta habilidad. Igualmente ministerios y consejerías competentes, barajan la posibilidad de incluir un examen oral en las pruebas de acceso a la universidad, aunque, de momento es una mera sugerencia, puesto que la aplicación y evaluación de estas pruebas es bastante compleja. Además en algunas comunidades como en Cataluña, se motiva el trabajo de esta competencia a través de un concurso de oratoria promovido por Educación y organizado con la intención de premiar la capacidad oral.

Hasta aquí lo concerniente a etapas anteriores a la universitaria, pero ¿qué sucede con el alumnado que ingresa en la universidad? cuando este alumnado, que arrastra carencias expresivas, llega a la universidad, éstas han de ser compensadas, entre otras cosas porque, además, desde los diversos ámbitos laborales se considera la expresión oral como una de las cualidades a valorar en el perfil del candidato ideal. Es por tanto necesario trabajar la comunicación oral en la universidad que es la que forma a los profesionales de los que se abastecen esos ámbitos laborales.

²⁵ María Segarra (2008), directora de formación de la Cambra, comenta en un artículo publicado en La Vanguardia.com titulado "Educadores y empleadores detectan carencias de léxico y comunicación oral en los jóvenes" que este tema está presente en muchas de las conversaciones que mantienen con los empresarios, y admite: "(...) empezamos a tener algún indicio de que es una necesidad y estamos pensando cómo trabajar en ello. Las demandas de los empresarios aún no son formales, pero existen".

Basta con introducir el término *expresión o comunicación oral* en un buscador de Internet para darnos cuenta de los múltiples escenarios laborales desde los cuales se intenta abordar la expresión oral: banca, abogacía, empresas, profesorado... Para satisfacer esta demanda, diversas entidades ofrecen numerosos cursos y talleres que trabajan la destreza oral de cara a un trabajo concreto.

El ámbito universitario, no puede hacer oídos sordos ante esta situación, es su responsabilidad ofrecer una formación de calidad a los trabajadores del mañana y ajustarla a las nuevas demandas laborales.

Es además éste un momento propicio para ello, pues la remodelación de los planes de estudio, la sustitución de las antiguas licenciaturas y diplomaturas por grados y el diseño de éstos, ofrecen la ocasión perfecta para la reflexión y modificación de los aspectos que no se adecuen a las demandas laborales actuales. Puesto que, como se afirma en el dossier “Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior”

(<http://www.ucm.es/info/mide/docs/introd.pdf> p.4) “*No se entiende una institución universitaria ajena a las demandas sociales, esto es, no se justifica una universidad inútil o disfuncional*”. En ese mismo documento (Ibíd.) se aclara que la institución educativa que conocemos hoy en día fue creada para dar respuesta a problemas del pasado, este diseño educativo ha quedado hoy en día obsoleto, dado que las necesidades sociales actuales son otras.

Se han producido cambios sociales de gran trascendencia, acompañados de otros científicos y tecnológicos, ello ha convertido a la sociedad actual en la sociedad de la información o del conocimiento, de la cual se abastecen los nuevos usuarios de la formación superior.

Estos cambios han conducido a una ulterior reflexión sobre el papel de la universidad actual, concluyendo que la universidad tiene cuatro funciones principales que son (Ibíd.3): una función docente, una función investigadora, una función profesionalizante y una proyección social. Al respecto de la función profesionalizante cabe decir que la universidad del mañana pretende trascender la mera formación relativa al ejercicio de una profesión y ofrecer una dimensión más amplia que abarque la formación integral de las personas. También la Ley de la Reforma Universitaria (L.R.U.) vigente hasta la entrada en vigor de la L.O.U., considera responsabilidad de la

educación universitaria la formación integral del alumno, ello supone incluir dentro del concepto de aprendizaje, además de la adquisición de conocimientos relativos a una profesión, el desarrollo de competencias diversas que sirvan para fines varios como: la construcción del conocimiento, la convivencia en condiciones de igualdad y equidad, el manejo de procedimientos de trabajo y el desarrollo de actitudes positivas hacia la profesión en la que los aprendices están siendo formados, “(...) *en suma, para su máximo desarrollo personal y para el máximo desarrollo de la sociedad en la que vive a través de su contribución como persona*” (<http://www.ucm.es/info/mide/docs/introd.pdf> p.9).

Es por ello por lo que se considera que un sistema educativo de calidad ha de dotar a sus usuarios de competencias básicas que les ofrezcan más posibilidades de ser empleados y que los convierta en ciudadanos aptos para participar de forma activa en la sociedad. Este planteamiento nos conduce inmediatamente a preguntarnos cuáles son esas competencias básicas. Para responder a esto podemos tomar como referencia el informe del Proyecto Tuning (2003), entre cuyas competencias instrumentales incluye comunicación oral y escrita en lengua materna.

En efecto, es posible observar a través de la información disponible en Internet²⁶ de los nuevos grados, que la comunicación oral figura como una de las competencias a tener en cuenta en el Grado en Física (Módulo transversal) de la Universidad Complutense de Madrid (http://www.fis.ucm.es/?page_id=34) o el Grado en Enfermería de la Universidad de Huelva, donde además, al describir el perfil de los estudiantes que accederán a él se especifica que posean capacidad de análisis crítico y facilidad de comprensión y expresión oral y escrita (<http://www.uhu.es/enfe/contenidos/grado/acceso.html>). La preocupación por la comunicación fluida la podemos detectar también en el Grado en Ingeniería en diseño industrial y desarrollo de producto de la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid, que incluye la asignatura Expresión gráfica II entre cuyos objetivos figuran “(...) *que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones, utilizando para ello de forma correcta los distintos tipos de expresión oral, escrita y gráfica*” (http://www.nebrija.com/carreras-universitarias/asignaturas/pdf/semestre2/Expresion_grafica_II.pdf).

²⁶ La pesquisa realizada en este punto se corresponde con la información disponible en Internet en agosto y septiembre de 2009.

Y si esto ocurre en grados más científicos, cuánto más en los relacionados con la lengua, sirva de ejemplo el Grado en Español de la Universidad de Burgos, que especifica, entre las competencias a desarrollar, la comunicación oral y escrita en la lengua materna y la capacidad de comunicación y perlocutiva (http://www.ubu.es/ubu/cm/titulaciones/tkContent?pgseed=1246863682368&idContent=118533&locale=es_ES&textOnly=false). Por su parte, la Universidad Europea de Madrid informa de que “(...) *los nuevos planes de estudio integran en sus dos primeros cursos materias básicas y habilidades transversales de comunicación oral y escrita e idiomas*” (<http://www.uem.es/es/conoce-la-uem/modelo-educativo/proceso-bolonia-en-la-uem-ees/que-significa-el-espacio-europeo-de-educacion-superior-para-ti>) todo ello con la intención de que, si el estudiante así lo estima oportuno, pueda cambiarse de un grado a otro convalidando asignaturas de forma inmediata, lo cual repercute en una gran flexibilidad.

El Grado en Lenguas Aplicadas a la Comunicación y al Marketing (mercadotecnia) de la Universidad Antonio de Nebrija pretende ofrecer un rompedor perfil profesional que aúne la formación empresarial y la humanística, para ello, entre sus objetivos aparecen adquirir estrategias comunicativas orales y escritas en diferentes lenguas “(...) *para conseguir una interacción eficaz en los ámbitos personal, social y profesional, superando las barreras lingüísticas y culturales*” (<http://www.nebrija.com/carreras-universitarias/lenguas-aplicadas-al-marketing/index.htm>).

A pesar de todo ello, el incluir la comunicación oral como una de las competencias a trabajar en diferentes grados, no deja de ser una continuación de las competencias que se incluían en los libros blancos de las antiguas carreras, por lo que en este sentido no supone una gran novedad.

Las universidades también trabajan el lenguaje oral en muchos de los nuevos grados a través de una oferta específica de asignaturas. En el Grado de Comunicación de la Universitat Oberta de Catalunya aparece la asignatura: Expresión oral y escrita, a la que se le destina un total de 6 créditos ECTS (http://www.uoc.edu/estudios/grados/comunicacion/plan_de_estudios/estructura/index.html), otro ejemplo lo encontramos en la Universidad Pompeu Fabra, en cuyo Grado en Interpretación y Traducción encontramos la asignatura: Técnicas de expresión oral, a la que se le destinan 4 créditos ECTS

(http://www.upf.edu/factii/es/factii_grau/pla/). Otro tanto ocurre en el Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad Carlos III de Madrid, que destina para el primer curso la asignatura: Técnicas de expresión oral y escrita, siendo ésta una asignatura de formación básica a la que se le destinan 3 créditos ECTS (http://www.uc3m.es/portal/page/portal/titulaciones_grado/com_aud/plan).

También es de formación básica la asignatura: Expresión oral y escrita, de 6 créditos, incluida en el Grado en Historia de la Universidad Autónoma de Madrid (http://www.uam.es/centros/filoyletras/nuevos_grados/Historia/guias_docentes/16870.pdf) o la asignatura: Lengua española: expresión oral y escrita, que se imparte en el primer curso del Grado en Filología clásica de la Universidad de Málaga (<http://www.uma.es/ordenac/docs/Tramite/TrAudGrFilClasica.pdf>). Así mismo, la Universidad de Valladolid incluye en el Grado en Historia y Ciencias de la Música la asignatura: Expresión oral y escrita, a la que se le dedican 6 créditos ECTS (http://www.musicologiahispana.com/estudios.php?sec_id=46).

Es posible también que las universidades ofrezcan cursos de expresión orales específicos orientados a las necesidades de los discentes. Es el caso por ejemplo de la Universidad de Burgos, que ofrece desde el Instituto de Formación del Profesorado, la posibilidad de asistir al curso: Habilidades para las exposiciones orales en el aula (http://www.ubu.es/ubu/cm/ubu/tkContent?pgseed=1254901271815&idContent=113143&locale=es_ES&textOnly=false), cuyo objetivo general no es otro que el de ofrecer herramientas que posibiliten un mejor ejercicio en el dominio de la oralidad y del pensamiento crítico, a través de las presentaciones y exámenes orales que hagan los discentes. Dicho curso contempla la posibilidad de explorar las posibilidades de herramientas informáticas, como el power point, para conseguir una exposición oral más convincente y ordenada.

Es posible, a pesar de lo visto hasta aquí, que aún queden lagunas que cubrir, así, Joan Badía, en “Las nuevas demandas de la educación” (<http://www.sindicat.net/n.php?n=8884>) ante la detección de las carencias expresivas del alumnado de primaria y secundaria, se pregunta “¿*Qué medios damos al profesorado de primaria y secundaria para que trabaje la expresión oral con el alumnado?*” En su opinión cada vez más el profesorado de estas etapas demanda para su formación cursos a través de los cuales desarrollar la expresión oral de sus estudiantes.

Por lo dicho hasta aquí podemos decir que el tratamiento del lenguaje oral está presente en la universidad española. Pero además, le expresión oral interesa también como ámbito de estudio en sí misma, por lo que muchos de los expertos en didáctica destinan estudios, proyectos, artículos o propuestas prácticas para trabajarla en el aula.

Por otro lado, los cambios sociales y de alumnado ya aludidos, obligan a modificar el modelo universitario seguido hasta ahora, y las nuevas asignaturas que trabajan el lenguaje oral, se enmarcan en un contexto en el que la interacción entre todas las personas del aula recobra importancia, puesto que se cree más efectivo “(...) *un aprendizaje activo, significativo, cooperativo y vivencial*” y en el que no tienen tanto sentido las clases magistrales de antaño, porque “(...) *el docente ha dejado de ser fuente del conocimiento para desarrollar funciones de guía, orientador, asesor y facilitador de recursos y herramientas de aprendizaje*” (<http://www.ucm.es/info/mide/docs/introd.pdf> p.10). Lo cual implica que además de saber comunicarse y relacionarse con los estudiantes, cree y gestione intercambios comunicativos entre sus estudiantes para que todo ello repercuta en un ambiente positivo en el aula.

Este nuevo perfil de profesorado está en sintonía con la enseñanza comunicativa de la lengua, nos adherimos a las palabras de Dolores Abascal (Lomas y Osoro, 2003:160) cuando informa de que “(...) *la primera vía para que la escuela pueda intervenir en el aprendizaje de la oralidad es la adopción de un método que favorezca los intercambios comunicativos y haga posible la participación activa de los estudiantes como observadores y productores de textos formales*” .

Se exige además que la nueva figura del profesor universitario también maneje las tecnologías de la información y la comunicación y que evalúe en sus estudiantes, además de los conocimientos, competencias y capacidades.

(<http://www.ucm.es/info/mide/docs/introd.pdf> pp.12-13) entre las que está el desarrollo del lenguaje oral.

2.1.3. VISIÓN DIACRÓNICA DE LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE

Tal y como afirma Puyuelo (1995:76) “*La evaluación del lenguaje se ha basado en muchas ocasiones en conocimientos empíricos y metodológicos de la psicología*”. Es desde el ámbito de la psicología desde donde se han producido las aportaciones y los avances más significativos sobre la evaluación de la lengua materna, que por otro lado se ha

centrado en el lenguaje infantil. En la actualidad la evaluación de las habilidades lingüísticas ha suscitado un creciente interés por parte de profesionales de la psicología clínica y la psicología educativa, y sigue centrándose, en el caso de la lengua materna, en las primeras etapas de adquisición, es decir, las correspondientes con las edades infantiles.

El propio concepto de *evaluación* ha experimentado una transformación a lo largo de los tiempos, y ello ha sido debido a la repercusión que han tenido sobre ella teorías y avances lingüísticos, psicológicos, pedagógicos y médicos. Como consecuencia de estos avances ha habido cambios en la concepción de la mente y la inteligencia, vistas ahora desde una perspectiva modular²⁷, y en la concepción del desarrollo y del aprendizaje, que se han pasado a contemplar como procesos constructivos que suceden en contextos de interacción. El aprendizaje, además, ha dejado de percibirse como un proceso lineal y en su lugar se entiende ahora como un proceso activo. Respecto al lenguaje se percibe como un proceso compartido que surge en procesos de interacción, tal y como lo definió Vygotsky (Mayor, 1994:5, 30).

2.1.3.1. AÑOS 50 LA EVALUACIÓN ESTRUCTURALISTA – CONDUCTISTA

La evaluación psicológica tradicional se basaba en pruebas psicométricas criteriosales, que hacían constantes referencias a la norma de la lengua y de las que quedaba excluida cualquier consideración sobre el contexto comunicativo. La evaluación se empleaba con la intención de detectar dificultades²⁸, transitorias o no, que tuvieran que ver con el lenguaje, diagnosticarlas y ver cómo éstas se podían paliar con un tratamiento adecuado, de ahí el establecimiento de un modelo de déficit (Ibíd.29) en el que se enfatizaba qué era lo que el sujeto analizado no podía hacer.

Por eso la evaluación del lenguaje oral en los años 50 y 60 servía para cumplir objetivos como clasificar una determinada patología hallada, definir una etiología, o

²⁷ Con la teoría de las inteligencias múltiples, Gardner, su autor, plantea la idea de que las actividades mentales humanas configuran módulos relativamente independientes en el funcionamiento, de tal forma que, la inteligencia lingüística constituye en sí misma un módulo conectado con otros como la inteligencia interpersonal, la cual podría explicar la diferencia alcanzada por diferentes sujetos en el desarrollo de la competencia comunicativa, esto a su vez implicaría trascender los aspectos formales del lenguaje a la hora de valorar su desarrollo (Mayor, 1994:32).

²⁸ Téngase en cuenta que, como informa M^a Ángeles Mayor (1994:24), existen numerosos términos para aludir al concepto de *dificultad lingüística*, tales como *trastorno*, *desorden*, *desventaja*, *alteración*, *disfunción*, *distorsión*, *defecto*, etcétera.

relacionar el lenguaje de los sujetos con la norma de esa lengua en función de unos criterios psicométricos seguidos.

La concepción sobre la inteligencia que imperaba en este momento se apoyaba en la existencia de una inteligencia general o habilidad cognitiva general, susceptible de ser expresada a través de una puntuación. De ahí que las pruebas para evaluar el lenguaje emplearan medidas cuantitativas. Los avances cognitivos concretos que se expresaban a través de ciertas tareas, se interpretaban como parte de un proceso mental más amplio. Así, para Piaget, el lenguaje surgía una vez que el niño se había desarrollado cognitivamente hasta un cierto punto en el que se había alcanzado la función simbólica. Estas ideas respondían a una visión unidimensional del desarrollo.

Por otro lado, el aprendizaje se concebía como un proceso lineal, por lo que la evaluación lingüística, en el caso de L2/LE, se adaptaba a la progresión en la que se habían planteado los contenidos.

La evaluación de este momento, influenciada por la corriente lingüística dominante en la época, el estructuralismo, provocaba que también en la L2/LE se centrara en la forma del sistema lingüístico, especialmente en la fonología y sintaxis.

En la evaluación de L2/LE, uno de los procedimientos más empleados como fuente fidedigna era el de preguntas de respuesta múltiple. Este tipo de evaluación permitía tener una idea objetiva del nivel de cada discente, ya que el evaluador no intervenía; permitía también valorar a muchos alumnos en poco tiempo, puesto que se hacía por escrito, y, si la prueba estaba bien elaborada, era bastante fiable. En cambio, como inconveniente más destacado, está el hecho de que, aunque podía indicar qué conocimiento lingüístico tenía el discente (competencia lingüística), no orientaba sobre su competencia comunicativa real, por lo que resultaba una evaluación un tanto forzada y artificial.

2.1.3.2. AÑOS 60: INFLUENCIA DE LA GRAMÁTICA GENERATIVO - TRANSFORMACIONAL EN LA EVALUACIÓN

En los años 60 las ideas de Chomsky junto con otras teorías lingüísticas o psicológicas como las de Vygotsky, Piaget, Ausubel, o Skinner; hacen que la evaluación se centre en algunos aspectos del procesamiento de la información, así como aspectos

relacionados con el contenido, o lo que es lo mismo, se hizo hincapié en la semántica, al tiempo que se proseguía con el estudio sobre la forma del lenguaje, sintaxis especialmente, iniciado en la década de los 50.

Durante los años 60 cristaliza el modelo psicolingüístico, lo que se relaciona directamente con un incremento en el empleo de test estandarizados como recurso dominante para *medir* especialmente la lengua materna infantil. Este tipo de evaluación es motivada por el mantenimiento de ideas anteriores respecto al desarrollo de la inteligencia. Es decir, se seguía percibiendo el desarrollo cognitivo como un desarrollo lineal.

Sin embargo, derivado de las ideas de Chomsky, surgió un modelo alternativo para evaluar el lenguaje, que propició el diseño de instrumentos diversos con los que poder establecer perfiles de desarrollo referidos a la competencia gramatical del niño, un ejemplo de esto es el *Developmental Sentence Analysis*. A partir de este modelo se llegó a analizar sistemáticamente las producciones lingüísticas de los niños, creándose así las primeras gramáticas infantiles centradas en cómo el niño desarrolla las reglas relativas a la lengua, es decir, en sus habilidades psicolingüísticas.

2.1.3.3. A PARTIR DE LOS 70: EVALUACIÓN DESDE EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Desde el enfoque comunicativo, la evaluación no se focaliza en la dimensión formal del código, ni se da primacía al contenido, sino que se contempla la interacción que surge entre forma, contenido y uso. Ello implica abarcar otros aspectos relativos a las subcompetencias que integran la competencia comunicativa. El tipo de pruebas surgidas desde esta perspectiva son globales, puesto que se basan en una concepción unitaria de la lengua, y abarcan más aspectos además de los puramente lingüísticos.

Se propone partir de la observación de las intervenciones lingüísticas reales de los alumnos y diseñar prácticas lo más reales posible, lo cual supone reconstruir un contexto comunicativo. Y es que, con la aparición de la pragmática, se viene a constatar la enorme trascendencia del contexto y cómo puede influir éste sobre el significado. Se empiezan a analizar las conversaciones entre varios interlocutores y “(...) *se plantea la necesidad de considerar diferentes contextos e identificar en cuáles de ellos se manifiesta más claramente la competencia del sujeto*” (Mayor, 1994:33).

Además se considera que existen diversos tipos de inteligencia y diferentes estilos de aprendizaje. Es una evaluación más dinámica, que se centra en los procesos que subyacen al lenguaje y a la comunicación, y en la habilidad para aprender en unas circunstancias ambientales específicas. Para ello se hace evidente que es preciso recurrir a medidas cualitativas.

Desde la perspectiva comunicativa se contempla la evaluación como un hecho que permite obtener información susceptible de utilizarse posteriormente en el proceso de aprendizaje (Puyuelo, 1995:76).

Como afirma Susana Pastor (2004:182-183), una evaluación de este tipo es más subjetiva que objetiva y resulta complejo otorgar una valoración numérica a una intervención que integra tantos aspectos evaluables. Pese a todo, es una forma de evaluación caracterizada por su validez.

2.1.4. USO DE LA DRAMATIZACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

El uso de la dramatización en la enseñanza puede ser contemplado desde dos perspectivas: como recurso metodológico y como objeto de estudio en sí mismo.

2.1.4.1. DRAMATIZACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS L2/LE

En la enseñanza de L2/LE la práctica teatral es, en opinión de Isabel Tejerina, un recurso reciente (Tejerina, 1994:288). Esta misma autora (Ibíd.290), sin embargo, asegura que en el ámbito anglosajón, caracterizado por una arraigada tradición teatral, el empleo de la dramatización como recurso en la enseñanza-aprendizaje de la lengua está plenamente consolidado. En este sentido destaca el papel pionero de A. Maley y A. Duff autores de *Techniques in language learning* de 1978, quienes alzaron sus voces a favor de la utilización de la dramatización en la enseñanza-aprendizaje de L2 o LE, llegando a manifestar que se desconfiara de todo aquel estudio sobre el lenguaje que pretendiera ser serio y no contara con el teatro entre sus componentes.

Entre los defensores del drama como recurso para mejorar el lenguaje verbal están también los profesores M. Melville, L. Langenheim y M. Rinvolucrí autores de *Towards the creative teaching of english* de 1980, S. Karbowaka Hayes con *Drama as second language. A practical handbook for language teachers* de 1984 o G. Porter Ladousse con *Role play* de 1987.

Esta postura cuenta con sus detractores y partidarios más moderados, entre los últimos los hay que defienden un uso dosificado y no exclusivo de de la dramatización, es el caso por ejemplo de Charlyn Wessels, autora de *Drama* de 1987.

2.1.4.2. DRAMATIZACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA LM

La relación entre escuela y las técnicas teatrales en España es, a juicio de Isabel Tejerina (1994:267) más deficitaria que en otros países. El espacio destinado al teatro o dramatización ha ido reduciéndose a un número un tanto escaso de representaciones, cuyos actores, previamente seleccionados, han de ensayar, normalmente fuera del horario escolar, unas obras que muchas veces se justifican por la conmemoración de ciertas festividades.

El primer reconocimiento oficial de las técnicas teatrales o dramatizadas en la política educativa española data de 1970 y se corresponde con la Ley General de Educación (L.G.E.). De ella emanaron una serie de Orientaciones pedagógicas y Programas renovados que formaron un entramado legal cuyas consecuencias se pueden rastrear hasta hoy.

A partir del año 84, aparecen los primeros documentos para la Reforma de las enseñanzas. Dicha reforma supondrá la consolidación del papel teatral y dramático dentro del currículum. Como Vázquez señala (Cutillas, 2005:174) *“El objeto último del teatro deja de ser el espectáculo ante un público, para centrarse en la expresión integral y la creatividad del alumnado. A su vez, deja de ser una actividad de carácter voluntario, para convertirse en un objetivo al que todos deben acceder”*. Destacándose como medio motivador para ayudar al alumnado a comunicarse, a expresar sentimientos y pensamientos, a tener confianza en sí mismos y como medio para ejercitar una buena pronunciación, entonación, gestos y movimiento (Ibíd.202).

Rosario Navarro (2006:14) examina el papel que otras leyes como la L.O.G.S.E. y la L.O.C.E. conceden al drama, y concluye que en ambas leyes hay una visión parcial del drama, contemplándose en la primera como ámbito artístico y en la segunda como recurso educativo. Al mismo tiempo que se pregunta por el desarrollo educativo que le dará la L.O.E. a la dramatización.

En la universidad la dramatización es tratada desde diversas perspectivas: como asignatura, como objeto de estudio e investigación en el que se centra toda una serie de publicaciones y como recurso práctico.

Si hablamos de la dramatización como asignatura, vemos que aparece tanto en másteres, como en los nuevos grados y en las antiguas titulaciones²⁹. Como ejemplo de los másteres, podemos mencionar la asignatura: Técnicas de dramatización y escritura dramática, de carácter optativo y perteneciente a la especialidad Artes Escénicas y Patrimonio Teatral del Máster Estudios Hispánicos: Aplicaciones e investigación. A esta asignatura se le conceden 6 créditos y se imparte en la Universidad de Valencia (<http://parnaseo.uv.es/posgrado/Gu%C3%ADas%20curso%202008-2009/T%C3%A9cnicas%20dramatizaci%C3%B3n.pdf>). Sin embargo en este caso se trata más bien de análisis de textos y de cuestiones relacionadas con la escritura dramática más que de ejercicios de dramatización en sí.

Respecto a los grados, podemos encontrar información en Internet relativa al Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, impartido en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Castilla la Mancha, que cuenta entre sus asignaturas con la de Expresión Corporal y Danza, en la que se pretende *“Utilizar las herramientas básicas de dramatización, escenificación y mimo, que favorezcan el desarrollo de la creatividad, la improvisación, la espontaneidad y la comunicación no verbal”* (<http://www.uclm.es/to/cdeporte/gradoAFD/pdf/plan/39306.pdf>). En el Grado en Artes Escénicas de la Universidad Antonio de Nebrija (http://www.nebrija.com/carreras-universitarias/asignaturas/pdf/semestre1/Introduccion_al_hecho_dramatico.pdf) se incluye la asignatura obligatoria: Introducción al hecho dramático, que se imparte en el primer semestre del primer curso, aunque en ella se tratan nociones de dramaturgia orientadas a la puesta en escena, como un complemento más de la formación del actor.

En las antiguas titulaciones la vemos especialmente presente en Magisterio. Por ejemplo, dentro de la especialidad de Educación Musical de la Universidad de Sevilla aparece como asignatura cuatrimestral: Música y su dramatización, de carácter optativo y con 4'5 créditos

²⁹ La información correspondiente a la presencia de la dramatización en titulaciones y grados, es la disponible en Internet a agosto y septiembre de 2009.

(http://www.us.es/estudios/titulaciones/planes/plan_92_8/asignatura_920019). Con los mismos créditos figura la asignatura: Dramatización en la escuela, que la Universidad Complutense de Madrid incluye en la titulación de Maestro, especialidad de Educación Infantil (<https://ucmnet.ucm.es/oferta/es/anyo200910/asignaturas/plan0051/asig115069.html>). La Universidad de Valladolid por su parte incluye la asignatura de: Dramatización, en la titulación de Maestro, especialidad de Audición y Lenguaje (http://www.uva.es/consultas/guia.php?menu=presentacion&ano_academico=0809&codigo_plan=195&codigo_asignatura=15695&grupo=1). También en la Diplomatura de Magisterio, pero en la especialidad de Educación Primaria, está la asignatura optativa para 3º: Texto y juego dramático, ofertada en la Universidad de León, para la que se destinan 6 de los antiguos créditos (<http://www.unileon.es/temario.php?cod=1003151>).

A pesar de esta presencia en las carreras de Magisterio, encontramos voces como la de Rosario Navarro Solano (2006:11) quien critica el vacío casi absoluto que hay respecto a la formación en dramatización en la Universidad Pública en general, y de forma específica señala “(...) *la casi nula formación en dramatización en los planes de estudio de Maestro en la Universidad pública española*”. Esto, como si de un efecto dominó se tratara, provoca:

1. Que el uso de la dramatización sea inexistente o deficiente en los centros educativos.
2. Que muchos de los centros que recurren a la dramatización, la entiendan como el paso previo a una representación teatral posterior y no sepan valorarla como técnica o recurso en sí mismo para el desarrollo de la creatividad y la interacción (Ibíd.12).
3. La demanda de formación en este tema por parte de los profesores. Demanda que, a su juicio, es satisfecha a través de una gran cantidad de cursos sobre dramatización promovidos generalmente por ámbitos desvinculados del universitario (Ibíd.18).

Esta autora critica también el hecho de que en la formación inicial del profesorado, no se trabaje o se trabaje poco con esta herramienta, en su artículo “Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional” (2006/2007:169), donde además aconseja que se modifique la situación, puesto que

“(…) se corre el riesgo de que ésta no se lleve al aula, aún cuando aparezca explícita como parte del currículum escolar” y aún cuando diversos estudios han demostrado los beneficios que aporta el trabajo con la dramatización. En cambio Rosario Navarro considera acertado el papel que le dan a la dramatización las Instituciones educativas españolas, al menos oficialmente (2006:12).

Esta autora defiende (2006/2007:169) que una correcta formación en dramatización es la que incluye conocimientos de las características del drama en la educación y que presta atención al desarrollo de las habilidades pedagógicas: planificación, control de tiempo, estructuración de las sesiones, observación, implicación, atención al proceso personal y del grupo, dinamización del grupo, revisión y evaluación.

Por su parte Núñez Cubero (Navarro, 2006/2007:169) señala que la formación en dramatización del profesorado tiene dos finalidades, por un lado se persigue que los profesores o futuros profesores vivencien y exploren los límites de la dramatización, lo que supone ser conscientes de los procesos internos que se ponen en marcha a través de ella y poder valorar este recurso desde el papel del alumno; y por otro lado creer en lo que se hace, algo que se desprenderá de la experimentación que haya tenido con este recurso.

Al igual que ocurre con el lenguaje oral, existe una segunda perspectiva desde la cual trabajar la dramatización, nos referimos a la investigación. Sirva de ejemplo la tesis de Motos titulada *Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria*, artículos como el titulado *Propuesta metodológica para la asignatura Dramatización del plan de estudios de Magisterio, Educación Infantil*, que se trata de una experiencia llevada a la práctica en la asignatura de Dramatización, impartida en el plan de estudios magisterio, especialidad de educación Infantil, de la Universidad Autónoma de Madrid. Seminarios como el seminario de dramatización de textos alemanes organizado por la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Extremadura en 2008 o libros publicados desde el ámbito universitario que tratan este tema.

Una tercera perspectiva, desde la cual la universidad aborda la dramatización es desde el aula de teatro, presente en muchas de las universidades españolas, entre ellas

la de Burgos, Murcia, Almería, Granada, Alcalá de Henares, Zaragoza, Autónoma de Madrid, etc.

Dado que nuestra investigación se desarrolla en la Universidad de Burgos, podemos decir que la creación de esta aula de teatro data de 1997, y su creación surgió con el objetivo de programar una serie de actividades culturales al servicio de la comunidad universitaria. Entre esas actividades destacan el Festival de Escena Abierta, el Ciclo de Teatro Joven, el Festival de Teatro de la UBU, las Noches del (Teatro) Clunia o Muestras de Teatro Universitario http://www.ubu.es/ubu/cm/ubu/tkContent?pgseed=1253486626322&idContent=102152&locale=es_ES&textOnly=false.

Pero además, ofrecen formación a través de cursos y talleres, de ellos destacamos dos, realizados en el curso académico 2008/2009: Cómo hablar en público e Iniciación al teatro. El primero de ellos, parece estar destinado, no tanto a mejorar la expresión oral como a acabar con el miedo escénico, a deducir por lo que aparece en la información relativa al curso: *“En este curso realizaremos un proceso de relajación y de preparación de nuestro cuerpo; ejercitaremos la respiración y la vocalización, así como el lenguaje de nuestra expresión corporal. Todo ello con un objetivo claro: hablar delante de un público”*

http://www.ubu.es/ubu/cm/ubu/tkContent?pgseed=1253486706571&idContent=102105&locale=es_ES&textOnly=false.

El segundo curso se aborda con vistas a la formación de actores y actrices. Sus objetivos son: *“Iniciar en el conocimiento de la preparación física y sensorial del actor. Dotar de los elementos básicos de la interpretación. Capacidad de análisis y estudio de textos dramáticos. Desvelar las facultades creativas del alumno. Acercamiento al conjunto multidisciplinar que constituye el hecho teatral”* http://www.ubu.es/ubu/cm/ubu/tkContent?pgseed=1253486706559&idContent=102103&locale=es_ES&textOnly=false.

La metodología a seguir incluye para ello ejercicios de técnica interpretativa y juego dramático basados en la utilización de la improvisación en sus múltiples variaciones. Durante el curso, los participantes deberán hacer una representación de un monólogo y/ o una escena o acción dramática; para lo cual será necesario desarrollar la

expresión corporal y oral, y poner en marcha mecanismos de desinhibición. Todo ello deja entrever que la dramatización no se emplea como recurso valioso en sí mismo, sino como paso previo a la representación, cuyo sentido último se justifica a la luz de la representación teatral.

Esta sospecha se ratifica cuando leemos los contenidos de los dos módulos ofertados: Módulo I: “*Relajación y reconocimiento. Expresión corporal. Ritmo y psicomotricidad. Juego de voz. Juegos de voz. Iniciación al juego dramático. La acción y la reacción. Iniciación al texto desde el punto de vista del actor*” y Módulo II: “*Entrenamiento básico del actor. La sensibilidad. La emoción. La imaginación. La acción física. Expresión oral. La improvisación como base de la técnica actoral para la creación del personaje. Puesta en práctica de las habilidades interpretativas en la puesta en escena de una escena*” http://www.ubu.es/ubu/cm/ubu/tkContent?pgseed=1253486706559&idContent=102103&locale=es_ES&textOnly=false.

2.1.5. PUBLICACIONES SOBRE EL LENGUAJE ORAL Y DRAMATIZACIÓN

2.1.5.1. EN LENGUA EXTRANJERA (LE) /SEGUNDA LENGUA (L2)

Las publicaciones e investigaciones sobre el lenguaje oral en L2/LE son bastante numerosas en el ámbito anglosajón, a modo de ejemplo citamos títulos con carácter eminentemente práctico como los pertenecientes a la serie de libros de recursos para profesores de Oxford: *Conversation* de Rob Nolasco y Lois Arthur, *Listening* de Goodith White o *Classroom Dynamics* de Jill Hadfield, este último autor lo es también de otros títulos como *Advanced communication games* de la editorial Nelson. Como era de esperar, Cambridge ofrece libros del estilo dentro de su serie Handbooks for language teachers como el titulado *Keep talking* que incluye actividades comunicativas para la enseñanza de la lengua. En todos estos ejemplos se pueden encontrar propuestas didácticas a través de las cuales trabajar el lenguaje oral. Aunque no sólo, también en el ámbito anglosajón existen publicaciones teóricas como *Studies in Language testing* de Anne Lazaraton, que trata el aspecto de la evaluación del lenguaje oral a través de un enfoque cualitativo o *La enseñanza de la comunicación oral: un marco metodológico* de William Littlewood.

En el ámbito español como LE/L2 existen menos publicaciones que en el caso del inglés, si bien se puede detectar un aumento del interés por este tema en los últimos años. Algunas de las editoriales consultadas, como Santillana, no cuentan entre sus

catálogos con libros específicos destinados a la realización de actividades orales de comprensión, expresión o interacción. El único aspecto que la editorial Anaya trabaja del lenguaje oral es la ortofonía, a través de la serie *Ejercicios de fonética*, que se presenta en tres libros correspondientes a los niveles Inicial, Medio y Avanzado-Superior, e incluye ejercicios de correcta dicción de fonemas y sílabas, la entonación, la acentuación o las variedades fonéticas del español, tanto de España como hispanoamericanas. Anaya además presenta Audioclásicos adaptados, una serie de lecturas oralizadas de obras clásicas de la literatura, que no dejan de ser lenguaje escrito en su forma primaria.

Sin embargo, ese panorama no se mantiene en otras editoriales. Entre el repertorio de Difusión, por ejemplo, encontramos dos títulos *De dos en dos* y *Acuerdos* que incluyen propuestas prácticas destinadas a trabajar con el lenguaje oral. *De dos en dos* se centra en el nivel básico e intermedio, incluye 72 ejercicios de expresión oral de corte interactivo; por otro lado *Acuerdos* se orienta más al español de los negocios.

Por su parte la editorial Edinumen tiene varios manuales destinados a propiciar la conversación en diferentes niveles que llevan por título *Conversemos en clase* dirigidos al nivel A1 y A2, y *Hablemos en clase* para los niveles B1 y B2. *Conversemos en clase* ofrece actividades estructuradas en varios bloques: Prioridades, Iniciación a la discusión, Los toros desde la barrera, Argumentos, Calumnias, Rumores, Personal e intransferible, Test y Todos los caminos llegan a Roma. *Hablemos en clase* trata de fomentar la conversación y suscitar la discusión ofreciendo argumentos a favor y en contra sobre un tema o mediante aseveraciones matizadas.

La editorial SGEL ofrece entre su vasto repertorio algunos títulos centrados en el lenguaje oral, tal es el ejemplo de *Escucha y aprende. Manual de apoyo para estudiantes y docentes de español como lengua extranjera*, formado por veinte unidades destinadas al nivel inicial, que pretenden desarrollar las destrezas relacionadas con la comprensión oral, por lo que incluye cien grabaciones repartidas en dos cd. Las audiciones, basadas en la comunicación real, ofrecen muestras de lengua en contextos variados y habituales. Esta misma editorial tiene además en su haber el libro titulado *Bien dicho* creado con el objetivo de contribuir al desarrollo de las destrezas comunicativas orales, especialmente la expresión y ¡Exprésate!

También la editorial Edelsa incluye cierto material relacionado con el lenguaje oral. Este material abarca desde lo más normativo, ejemplificado con títulos como *Tiempo... para pronunciar* o *Fonética, entonación y ortografía* a propuestas más interactivas y comunicativas como puedan ser *Dual. Pretextos para hablar* que incluye cien actividades dirigidas al nivel Inicial, Intermedio y Avanzado, con las que trabajar contenidos gramaticales, funcionales o léxicos o *Actividades comunicativas*. De corte más teórico es *La destreza oral* perteneciente al *Programa de Autoformación y perfeccionamiento del profesorado de E/LE*.

Menos publicaciones hay centradas en la dramatización. De nuevo podemos constatar que son más numerosas en el ámbito anglosajón, donde además de los títulos y autores antes mencionados, encontramos otros como: *Drama techniques* de Alan Maley y Alan Duff o *Drama with children* de Sarah Phillips.

Entre las editoriales que trabajan el español como LE o L2 ésta es aún una línea poco tratada, pero por otro lado, aunque escasos, sí hay algún ejemplo como el de la editorial Edelsa que ofrece propuestas dramatizadas para la clase de ELE en su libro *Propuestas para dinamizar la clase de ELE* de L. Dorrego, M^a. A. del Hoyo y M. Ortega, este libro, a excepción de unas diez actividades, es el mismo libro que el titulado: *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*, de Luis Dorrego y Milagros Ortega. Por su parte, la editorial Edinumen cuenta con *Tablas* más orientado a trabajar el teatro que la dramatización, de hecho incluye seis breves obras de teatro y contempla los diferentes aspectos implicados en su representación.

2.1.5.2. EN LENGUA MATERNA (LM)

El progresivo reconocimiento que se ha ido otorgando al lenguaje oral, se ha visto a su vez reforzado por un número creciente de estudios. En este sentido el primer intento significativo fue el de Joan Tought de 1979 titulado *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los 7 años*. A éste le seguirían los trabajos de otros autores como el de 1987 de Margarita Recasens cuyo título es *Cómo estimular la expresión oral en la clase* que incluía algunas indicaciones de gran utilidad para trabajar con la oralidad en el aula como contenido educativo.

Los años 90 fueron ubérrimos en publicaciones sobre el lenguaje oral. Las revistas le destinaron algunos de sus volúmenes íntegramente o incluyeron artículos sobre él.

Verbigracia: el número 9 de la Revista *Lenguaje y Textos* o el número 3 de la revista *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, titulado *Hablar en clase*, ambos destinados en su totalidad a la enseñanza de la lengua oral. Otras revistas que incluyen artículos sobre el tema son *Signos. Teoría y práctica en la educación*; *Comunicación, lenguaje y educación* o *Primeras noticias: comunicación y pedagogía*.

También de los años 90 son las obras de Carlos Aller *Juegos y actividades del lenguaje oral. Procesos didácticos*, de 1991 y Dolors Badía y Montserrat Vilà *Juegos de expresión oral y escrita* de 1993 que incluyen actividades variadas. Más teórica es la obra de Reyzábal *La comunicación oral y su didáctica* que se ha convertido en todo un clásico sobre el tema. Teórica, pero muy útil para trabajar con el enfoque comunicativo la lengua materna, es la obra de M^a José del Río *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo* de 1993. Y sobre Educación secundaria sale a la luz en 1994 el libro de Bernadette Walsh *Comunicarse: un aprendizaje y una habilidad en Secundaria*. Todas estas publicaciones han contribuido a dotar de identidad a la didáctica del lenguaje oral. Sin olvidar que el Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura celebrado en Tarragona también estuvo centrado en la lengua oral.

Ya entrados en el siglo XXI encontramos por ejemplo publicaciones como la de Pilar Núñez Delgado de 2001 *Hablar, escuchar y leer en Secundaria*. De los libros destinados a primaria, destacan las obras de Margarita Recasens *Comprensión y Expresión oral* de 2003, que incluye una sucinta introducción teórica a la que le sigue un vasto conjunto de actividades, lo mismo que en la de M^a del Carmen Quiles *La comunicación oral* de 2006. De la misma autora y el mismo año es *El discurso oral en las aulas de primaria*. Un año anterior, en 2005, vieron la luz las publicaciones de Barragán *Cómo trabajar la lengua oral en el centro* y, bajo la coordinación de Bosch, *La lengua oral en la escuela. Diez experiencias didácticas*.

De carácter más académico y teórico e indicado más para adultos, está el libro de Leonardo Gómez Torrego *Hablar y escribir correctamente* de 2006, autor que también lo fuera de *Hablar y escribir correctamente Tomo I*. En 2007 aparece el libro de Carlos Javier Morales *Guía para hablar en público. Método completo y práctico para las más diversas situaciones*. En 2009 se publica la *Gramática normativa del español actual*, este mismo año

Jesús Mesanza López publica *Hablar y escribir correctamente: barbarismos, impropiedades y dudas en el español oral y escrito*.

Respecto a las publicaciones relacionadas con la dramatización comentar que los años 80 se inauguran con la publicación del libro de A. Mantovani, *Teoría del juego dramático*, editado por el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación. En él se recogen las ideas de la argentina María Martín así como las experiencias docentes de los autores como profesores de Dramática Creativa. Además, por estos años sale a la luz una serie de materiales encaminados a beneficiar el uso de la dramatización como recurso, entre ellos destacan los trabajos de Mantovani (1980), Faure y Lascar (1981), Cervera (1982), Herans, Patiño (1983), Cañas (1984), Motos (1985), Motos y Tejedo (1987) *Prácticas de dramatización* o CODA de Estudios Teatrales (1988).

En esta línea es preciso mencionar también el papel que desempeñaron tanto las escuelas de verano como las jornadas pedagógicas. Siendo de especial relevancia el Encuentro Teatro Educación organizado en Madrid por el Centro de Pedagogía de la Expresión en 1983.

La publicación de libros sobre dramatización para trabajar en las clases con los alumnos nativos continuó siendo abundante en los 90, sirvan de ejemplo los siguientes títulos: *Didáctica de la expresión dramática* de 1992 y *Actuando* de 1993, cuya autoría se debe a José Cañas, o *Dramatización y teatro infantil* publicado en 1994 de Isabel Tejerina, *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro* de 1995 de Encarna Laguna, *Vamos a hacer teatro. Nivel II "Método de iniciación al teatro para la educación primaria"* de 1996 que debemos a José Jiménez Ortega o *Técnica y representación teatrales* de 1998 de Liuba Cid y Ramón Nieto.

El nuevo siglo se inaugura con títulos como *¿Quieres que juguemos al teatro?* "Propuesta para hacer teatro en educación infantil y primaria" del año 2000 de José Cañas. Esta tendencia a publicar libros sobre dramatización se puede rastrear hasta la actualidad. Muestra de ello son *Taller de teatro* (2004) de Angels Marcer o *Taller de teatro: juegos teatrales para niños y adolescentes* (2006) de Pepa Lavilla. En parte se explica por el interés que suscita el tema en sí y gracias también a la existencia de editoriales como Ñaque-La avispa, especializadas en las artes escénicas y que incluyen entre sus publicaciones libros destinados a la docencia. Algunos de los títulos de Ñaque son *Con*

los pedagogos de hoy: sesiones de trabajo, Jugar al juego de Christine Poulter, *Un taller de drama* (1998) y *El taller de Teatro* (2001) ambos de Fernando Bercebal, del colectivo El Glayu es *Teatro para educar* y de Georges Laferrière, *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica "La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica"* publicado en 2001.

Encontramos también títulos mucho más teóricos como el publicado por Grao en 1994 *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso* de Antonio García del Toro, o el proyecto educativo de 2008 *De la conversación a la dramatización: la expresión oral: la participación*.

Fruto del interés que suscita la temática entre la comunidad universitaria son por ejemplo *Claves para la enseñanza artístico-creativa: la dramatización* de 2009, cuyos autores, Amando López Valero, Isabel Jerez Martínez y Eduardo Encabo Fernández, forman parte del profesorado de la universitario. La Universidad de Castilla la Mancha edita en 1997 *Teatro infantil y dramatización escolar*.

Otras editoriales, completan todo este material con títulos centrados en los aspectos más lúdicos de la dramatización. Es el caso de la Editorial el Drac y su serie Maquillaje que incluye 17 títulos con ideas para disfrazar y maquillar. De la misma editorial, pero pertenecientes a la serie Papel, están los títulos *Fáciles máscaras de papel para niños "Crea con patrones"*, *Sorprendentes máscaras, coronas, sombreros y viseras de papel* (2005). Éstos son sólo algunos de los muchos ejemplos que se podrían citar dentro de este apartado.

*Admirose un portugués
de ver que en su tierna infancia
todos los niños en Francia
supiesen hablar francés.
«Arte diabólica es»,
dijo, torciendo el mostacho,
«que para hablar en gabacho,
un fidalgo en Portugal
llega a viejo, y lo habla mal;
y aquí lo parla un muchacho».*
Nicolás Fernández Moratín

2.2. ADQUISICIÓN – DESARROLLO DE LA LENGUA

2.2.1. BASES DEL DEARROLLO DEL LENGUAJE

En este epígrafe se incluyen aquellos factores biológicos, cognitivos y sociales que los diferentes estudios han señalado como influyentes en el desarrollo del lenguaje. Dichos factores se incorporan a este trabajo por considerar que ayudan a tener una imagen más exacta de la complejidad que supone hablar de *adquisición o desarrollo del lenguaje*.

El análisis que presentamos incluye algunos subepígrafes que a su vez se bifurcan para ofrecer la información pertinente desde la perspectiva de lengua materna y desde la perspectiva de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Todo ello con el objetivo de analizar diferencias y semejanzas entre ambos procesos.

Por otro lado téngase en cuenta que, pese a que los sujetos objeto de nuestra investigación son adultos y pertenecen al ámbito universitario, es preciso retroceder a los primeros años de vida para hablar de desarrollo de la lengua materna, puesto que es en esta etapa cuando se producen los avances más significativos.

2.2.1.1. BASES BIOLÓGICAS Y PERCEPTIVAS

Nuestro organismo está dotado de ciertas estructuras, como el oído o el aparato fonador, que posibilitan la aparición y evolución del lenguaje. En opinión de Serra *et alter* (2000:96), antes de que el lenguaje existiera, la base biológica que hoy lo hace factible ya estaba presente en la especie y no se modificó con la aparición del lenguaje, aunque cabe suponer que el sistema nervioso implicado se haya ido especializando cada vez más a partir de las estructuras disponibles en un principio.

Investigaciones recientes (Martínez *et al.*, 2007:6) parecen refutar esta idea al sugerir que sí ha habido modificaciones en la base biológica a lo largo de la evolución de la especie. Por otro lado, coinciden en resaltar también el hecho de que la existencia de dicha base biológica no implica la presencia del lenguaje.

Tras el análisis de los huesos pertenecientes a un humano del pleistoceno, encontrados en la Sima de los Huesos (SH) de la Sierra de Atapuerca (Burgos), I. Martínez *et al.* (Ibíd.) se pronuncia al respecto diciendo: “(...) *we agree that the presence of modern-human-like anatomy of the hyoid bone in a fossil specimen cannot be taken to demonstrate the existence of speech capacities (...) However, the presence in the SH fossils of a modern-human-like hyoid shows that some of the skeletal characteristics implicated in speech production in modern humans are very ancient features of the genus Homo. At the same time, the skeletal characteristics of the outer and middle ear associated with modern human auditory capacities and speech perception are also present in the SH hominins*”.

Gracias a los fósiles del oído medio encontrados en Atapuerca se sabe que los *homo heidelbergensis*, podían diferenciar sonidos como lo hacemos nosotros. Su base craneal, así como la de sus descendientes, los *neandertales*, revela que, por la situación en la que estaba la laringe respecto a la boca, probablemente podían articular fonemas. Lo cual no es garantía de que lo hicieran en realidad.

Para determinar cuándo aparece el lenguaje, los investigadores completan este estudio de fósiles con el de la cultura de estos primeros humanos, en busca de pruebas de pensamiento simbólico, puesto que se considera difícil que se desarrolle un pensamiento simbólico complejo sin la existencia del lenguaje. Los restos más antiguos hallados hasta la fecha de manifestaciones de pensamiento simbólico se remontan a más de 200.000 años, por lo que los especialistas consideran que habría que remontarnos entre 200.000 y 500.000 años para encontrar la aparición del lenguaje.

2.2.1.1.1. Órganos biológicos de la especie humana y lenguaje

Seguidamente nos centramos en algunos aspectos que integran la base biológica, como son los órganos de los que disponemos y que hacen factible el desarrollo del lenguaje (oído y aparato fonador) el cerebro y los genes. Aunque, como se verá en el epígrafe 3, no son los únicos elementos biológicos innatos de los que disponemos para favorecer la aparición y desarrollo del lenguaje.

- *El oído*

Desde que nacemos estamos dotados para percibir los sonidos, el oído es funcional, si bien, la corteza auditiva del neonato no está aún madura y su oído medio permanece lleno de líquido, de ahí que las frecuencias graves aún no las perciba exactamente como lo hará con el tiempo (Owens, 2006:78).

Ya desde el nacimiento el bebé experimenta una especial atracción por la voz humana, que, por otro lado, no siempre es utilizada para transmitir elementos lingüísticos. A los pocos días de nacer, los bebés diferencian frecuencias, intensidad de sonidos o duración, así como la prosodia de su propia lengua en relación con otra lengua diferente, por muy alto que sea el grado de parentesco entre ambas lenguas.

Una vez percibidos los sonidos, los bebés los “clasifican” de forma inconsciente, lo cual es una tarea mucho más compleja de lo que a simple vista pudiera parecer, puesto que supone por un lado diferenciar sonidos lingüísticos de los que no lo son³⁰, y por otro identificar los sonidos de la que será su lengua materna. A este respecto hay que tener en cuenta que los sonidos del habla son sonidos compuestos, esto quiere decir que están formados por la suma de sonidos simultáneos: el de la voz y el de las resonancias de la laringe y la nariz, sin olvidar la repercusión que tienen las modificaciones de la cavidad bucal en la producción de los diversos sonidos (Serra *et alter*, 2000:116). Por si esto fuera poco, además los bebés han de pasar por alto las diferencias individuales que cada hablante imprime en la realización de un mismo fonema, así como las alteraciones que sufre un mismo fonema en la fonética sintáctica.

A pesar de estas dificultades, el bebé a los 2 meses ya es capaz de categorizar sonidos lingüísticos ejecutados por diferentes hablantes. A los 3 meses identifica el cambio de voz y de entonación de su madre al leer, al dirigirse a ellos o al hablar una segunda lengua. Un poco más tarde, entre los 8 y 10 meses, los bebés focalizarán su atención para catalogar sólo los sonidos de su propia lengua.

Según Serra *et alter* (Ibíd.119) ante estas posibilidades no hay que presuponer la existencia innata de un dispositivo especial para percibir los sonidos del habla, más

³⁰ En efecto, el bebé inconscientemente atiende a la información relevante desatendiendo otros estímulos acústicos que pudieran, quizá, resultar más llamativos o ser más persistentes.

bien, tales posibilidades auditivas se aplican a todos los sonidos complejos, entre ellos los lingüísticos, pero no exclusivamente³¹.

- El aparato fonador

Los bebés han de almacenar en su memoria una cantidad suficiente de fonemas para llegar a componer palabras³².

Los movimientos de la cavidad bucal de un neonato no son todos los que con el tiempo podrá realizar. Paralelamente a su desarrollo, el bebé irá adquiriendo un mayor control de la parte delantera de su boca. Estos avances posibilitarán la aparición de gorjeos y risas. A medida que aumenta el tamaño de la cavidad oral y el bebé consigue alcanzar una mayor precisión en los movimientos de la lengua y los labios, éste puede producir una variedad más amplia de sonidos³³.

El control de su boca y la posibilidad de ejecutar diferentes movimientos bucales se irá enriqueciendo hasta llegar a los 11 meses (Owens, 2006:83).

- El cerebro

- El cerebro y la L1

A) *LA LATERALIZACIÓN DEL CEREBRO Y EL LENGUAJE*

Relacionada con el cerebro y con el lenguaje está la lateralización, proceso por el que los dos hemisferios consolidan su especialización en funciones diferentes.

Generalmente se asocia la capacidad del lenguaje oral con el hemisferio izquierdo del cerebro, que es el que percibe las diferencias acústicas entre los fonemas y controla los movimientos de la boca. Si bien, también el derecho es dominante en ciertas funciones relacionadas con el lenguaje oral tales como el tono emocional del habla, la comprensión y expresión de la prosodia, la semántica y el lenguaje metafórico, el empleo de fórmulas fijas que utilizan los hablantes sin analizar o el reconocimiento de

³¹ Así, por ejemplo, entre los 2 y 3 meses los niños reconocen melodías.

³² Antes de la pronunciación de la primera palabra se desarrolla todo un historial de experimentación sonora que el bebé realiza de forma espontánea y aleatoria. Entre esa experimentación se encuentra el balbuceo. No se conocen las causas por las que el bebé balbucea, es una actividad que tiene sentido en sí misma, y cuyo origen es ajeno al lenguaje. Incluso los niños con deficiencias auditivas balbucean, lo cual confirma que el desarrollo vocal inicial es independiente de la retroalimentación auditiva. No obstante, a lo largo de la evolución de la especie esta actividad se ha aprovechado con una finalidad comunicativa y lingüística.

³³ Por ejemplo, para producir los fonemas /i/, /e/ es necesario controlar el movimiento de la mandíbula inferior, pero para la articulación de la /u/ se ha de coordinar el movimiento de la mandíbula, la lengua y los labios.

rostros, entre otras³⁴. De ahí que para procesar los sonidos que escuchamos y otorgarles un significado sea necesaria la participación de ambos hemisferios. Luego, aunque los hemisferios puedan realizar diferentes funciones, éstas se combinan de manera que las acciones de cada uno de ellos se complementan. La dominancia del hemisferio izquierdo se constata en el caso de los diestros y en la mayoría de los zurdos (Owens, 2006, 112).

No hay consenso entre los diferentes autores a la hora de especificar cuándo se produce la lateralización, algunos plantean que puede tener lugar durante el desarrollo del feto, otros que después del nacimiento de forma gradual.

B) EL PERÍODO CRÍTICO

Como ha quedado explicado, el lenguaje está relacionado con el cerebro. De forma que el desarrollo de aquél permanece vinculado a la maduración de éste, que alcanza su peso definitivo a los 12 años aproximadamente. Además, a lo largo de los años y gracias en parte al crecimiento del cerebro, aumentan la capacidad de memorización y las conexiones interneuronales. Lo que determina el tipo de conexión entre las neuronas es la experiencia, si bien, el cableado o entramado básico que forman las neuronas está determinado por los genes.

Los neurofisiólogos Penfield y Roberts en 1959 y en 1967 Lenneberg (Larsen-Freeman y Long, 1994:149), adalid de la teoría maduracionista del desarrollo del lenguaje, plantearon la idea de que la dotación genética para el lenguaje no está disponible indefinidamente, sino que existe un período crítico especialmente idóneo para aprender la lengua materna de forma eficaz. Serra *et alter* (2000:129) matizan que en el llamado período crítico todos los componentes que intervienen en el lenguaje se encontrarían en “(...) una armonía evolutiva que explicaría la velocidad del aprendizaje. *Precisando algo más se consideran que la interacción entre la intencionalidad, la experiencia*

³⁴ Bates *et alter* realizaron una investigación en 1995 de la que concluyeron que “(...) las lesiones del hemisferio izquierdo generan déficits en la percepción y producción de palabras o frases. En los primeros momentos de la adquisición el niño va construyendo un programa articulatorio por imitación; de ahí que el análisis perceptivo sea tan importante como el motor. Si las lesiones afectan al hemisferio derecho se producen retrasos en la comprensión de las palabras y en el uso del gesto comunicativo. O, dicho de otra manera, las lesiones del hemisferio izquierdo producen retrasos en la producción de las primeras palabras y, posteriormente, en la sintaxis. Cuando la lesión radica en el hemisferio derecho se manifiestan retrasos en el desarrollo semántico” “Reflexión sobre la adquisición desde la perspectiva lingüística” en *Cauce. Revista de Filología y su didáctica* nº 26, 2003:419.

comunicativa, el nivel madurativo, el nivel de las habilidades y los conocimientos adecuados forman una masa crítica necesaria para el buen aprendizaje”.

Durante este período el cerebro sería más dúctil, tendría mayor plasticidad, por lo que, si un hemisferio estuviera dañado, sería posible la transmisión de sus funciones al otro hemisferio. La pérdida de dicha plasticidad se debería a diferentes causas³⁵, para Scovel (Larsen-Freeman y Long, 1994:149) sería indicio de una disminución de la “(...) *flexibilidad en la programación neurofisiológica de los mecanismos de coordinación musculares*” y tendría repercusiones negativas en los órganos de articulación.

No todos los autores coinciden en la duración de ese período crítico, así, mientras Lenneberg plantea el límite en torno a la pubertad, 10 ó 12 años, Krashen (Ibíd.151) lo sitúa a los 5 años.

Aceptar la existencia del período crítico no implica admitir que transcurrido éste la adquisición de la lengua materna no sea posible, sino que, según Serra *et alter* (2000:129), se realizará de una forma más lenta y, seguramente, por otros medios de procesamiento menos adecuados. Existen casos que parecen confirmarlo, como el de sujetos aislados que después de la pubertad, al enseñarles su primera lengua, no han logrado adquirir un nivel equiparable al de los nativos. Newport (Galeote, 2007:73), una de las investigadoras que más ha trabajado en esta cuestión, concluye que los sujetos que comienzan a adquirir el lenguaje después de la pubertad, en general tienen un control decreciente sobre todos los aspectos del lenguaje, a excepción de los más sencillos. Por su parte, María José del Río (1993:34), situándose en la perspectiva de la enseñanza- aprendizaje de la L1 en un contexto académico, afirma que “*El desarrollo del lenguaje continúa como mínimo hasta la adolescencia. Después de estas edades aún pueden evolucionar aspectos parciales del lenguaje, por ejemplo los contenidos, el vocabulario y, desde luego, las habilidades comunicativas*”.

- El cerebro y L2/LE

A) LA LATERALIZACIÓN DEL CEREBRO Y EL LENGUAJE

³⁵ Según apuntan Walsh y Diller (Larsen-Freeman y Long, 1994:150), la pérdida de flexibilidad se debería a los diferentes ritmos a los que evolucionan los diversos tipos de neuronas en el proceso de maduración. Entre las causas señaladas por Seliger y Scovel (Ibíd.149) están: la lateralización, el rápido crecimiento del cerebro en comparación con el resto del cuerpo, una mayor producción de neurotransmisores, así como una mayor velocidad de transmisión sináptica, un aumento de vías neuronales en el córtex cerebral y el proceso de mielinización.

En la adquisición secuencial de segundas lenguas existe la teoría, defendida entre otros autores por Krashen, Galloway, Obler (Larsen-Freeman y Long, 1994:183), Vaid y Hall (Baker, 1997:168), de que el hemisferio derecho participa mucho más que en el desarrollo de la lengua materna, especialmente en los primeros estadios de la adquisición. Cuando el sujeto ya ha adquirido una cierta competencia en esa segunda lengua, progresivamente la intervención del hemisferio derecho va disminuyendo y paralelamente aumenta la intervención del hemisferio izquierdo.

De tales datos Vaid y Hall (Ibíd.168-170) deducen que el hemisferio derecho es más apto para cuestiones inmediatas y emotivas relacionadas con el lenguaje, y el izquierdo se ocupa de aspectos más analíticos, tales como la sintaxis. Estos dos autores especifican que tampoco esto es así en todos los casos de adquisición de segundas lenguas y consideran que, cuando hay un aprendizaje formal, el hemisferio derecho se usa menos que cuando la segunda lengua se adquiere de forma natural y se emplea para la comunicación sencilla.

Otra variante a considerar es si la adquisición de la segunda lengua es tardía o temprana. En el primer caso hay una mayor intervención del hemisferio derecho. En opinión de Vaid y Hall (Ibíd.169) se puede constatar que tanto en monolingües como en bilingües, pese a que existen diferencias individuales, la tónica general es el predominio del hemisferio izquierdo.

Pero ésta no es una cuestión zanjada, ya que no existe consenso entre los diversos autores. Algunos como Mehler, Levrier o Cohen (Galeote, 2007:75) demostraron que la lateralización sólo se da en la lengua materna. Posteriormente, Mehler (Ibíd.) realizó unos experimentos con sujetos bilingües a través de los cuales observó que “(...) *la lengua materna activa las zonas clásicas del hemisferio izquierdo, mientras que una lengua adquirida posteriormente muestra unos patrones de activación bastante más difusos y una mayor variabilidad entre los sujetos*”. Tales diferencias pueden estar originadas por las técnicas empleadas para estudiar la lateralización, que, como apuntan Larsen-Freeman y Long (1994:183), presentan ciertos problemas y limitaciones. Por otro lado, la interpretación de los resultados obtenidos no es siempre fácil, ya que sobre ellos planea el interrogante de si el hecho de que un hemisferio participe más en una capacidad que el otro, implica que tal capacidad está lateralizada o es simplemente una cuestión de dominancia. Quizá, como sugiere Genesse (Ibíd.) el *quid* de la cuestión está en que la

investigación se ha centrado en el estudio de la especialización de los hemisferios en relación con el procesamiento del lenguaje, y no en la relación que hay entre la lateralización y el aprendizaje lingüístico, que, aunque parezca lo mismo es probable que no lo sea.

B) *EL PERÍODO CRÍTICO*

La existencia de un período óptimo para el desarrollo del lenguaje ha sido un tema retomado desde segundas lenguas o lenguas extranjeras. Newport (Galeote, 2007:74) admite la existencia de ese período crítico como algo consustancial a la evolución del ser humano, opina que “(...) *los efectos de la edad de adquisición son efectos relacionados con el estado madurativo del aprendiz*” y afirma que, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, cuando se está experimentando un cambio madurativo (adolescencia-adulto), se produce un decaimiento gradual en la actuación, que por otro lado se mantendrá constante durante la edad adulta.

Por su parte, Seliger o Scovel (Larsen-Freeman y Long, 1994:149), defienden que la pérdida de la plasticidad neurológica provoca una disminución de las habilidades necesarias para adquirir una segunda lengua. Marta Baralo (1999:33-34) señala que en caso de ser así el conocimiento lingüístico necesario para la producción e interpretación se tendrá que construir a través de la gramática interiorizada de la lengua materna, o se trataría de construir un conocimiento de la segunda lengua similar al que se pueda tener de otras áreas del currículo, como historia o música, es decir, empleando los mecanismos de inteligencia general. Siguán y Mackey (1986:119) matizan diciendo que aunque la idea de un aprendizaje indirecto de otro código haya tenido mucha popularidad “*nadie ha aportado pruebas concluyentes en su favor*”.

Marta Baralo, Genesse o Harley entre otros niegan existencia de un período crítico. Baralo (1999:26) considera que “(...) *no hay pruebas convincentes sobre la existencia de un período crítico que convierta la edad en un factor decisivo para la adquisición de una lengua extranjera*”. La alusión a la edad no es azarosa, ya que, en el fondo, el planteamiento del período crítico está sujeto a la edad.

Parece una creencia bastante extendida la idea de que cuanto más temprano se comience a tener contacto con una lengua mayor competencia se podrá alcanzar en ella. Resulta una deducción lógica pensar que a mayor tiempo de exposición y de

práctica mayores ventajas (Ruiz Bikandi, 2003:40). Pero de dicha ventaja no se colige que todo aquél que se acerque a una L2/LE después de la infancia no pueda llegar a ser bilingüe.

Se han llevado a cabo diferentes tipos de estudio sobre esta cuestión y otras relacionadas, por un lado están los estudios a corto plazo y por otro los estudios a largo plazo (Larsen-Freeman y Long, 1994:140-148).

Los primeros, realizados durante los momentos iniciales de la adquisición de la L2/LE por parte del aprendiz, han revelado que los niños más pequeños son mejores que los niños mayores, jóvenes y adultos en cuestiones fonéticas. Por su parte los adultos demuestran tener cierta ventaja, en el proceso inicial de la adquisición, en aspectos regidos por reglas, especialmente la morfosintaxis³⁶. Esta ventaja es temporal, puesto que después los niños se equiparan con los adultos en este plano de la lengua. Cummins explica este avance argumentando que la experiencia acumulada por el adulto como usuario de su L1 se trasvasa al desarrollo de la L2/LE. También el grupo de los jóvenes o adolescentes experimentan esta ventaja, de hecho, estos estudios parecen señalar a este sector poblacional como el que más rápido y de forma más eficaz aprende la L2/LE.

Los estudios que analizan un largo periodo de la adquisición de la L2/LE, constatan que los niños que adquieren la L2/LE hasta 6 años son los únicos que consiguen un nivel equiparable con el de los nativos en fonética. Los jóvenes llegan a comunicarse fluidamente pero el acento de su L1 es perceptible. En general se considera que cuanto más tarde comience la aproximación a la L2/LE más huellas habrá de la L1. Autores como Scarcella (Ibíd.148) señalan que en la edad adulta no es posible tampoco alcanzar un nivel pragmático semejante al de los nativos.

En el caso de familias inmigrantes cuya L1 no coincide con la del país receptor, se ha comprobado que los padres comprenden menos que sus niños el habla encubierta, es decir, aquél que se ve perjudicado por *ruidos* ajenos a la comunicación y que la entorpecen.

³⁶ Kornakov (2001:166) informa de que, además de estos estudios hay otros que defienden que también en la adquisición temprana de una L2 se desarrolla una mejor habilidad sintáctica.

Ante estas diferencias de adquisición se han apuntado causas diversas, algunas biológicas como la lateralización o la pérdida de plasticidad del cerebro, que están en definitiva emparentadas con la hipótesis del período crítico; otras cognitivas, como que la ASL por parte de los adultos y por parte de los niños son procesos cognitivos diferentes, otras de corte interactivo, como que el aducto recibido por los niños más pequeños es muy reiterativo, sencillo y claro, por lo que la complejidad se dosifica más y se presenta de una forma progresiva, además en general suelen tener más situaciones que los adultos en las que se ven forzados a hablar la L2. Hay causas que aluden al hecho de que los niños, pueden estar más motivados para aprender una L2, ellos, a diferencia de los adultos, no tienen tantos prejuicios sobre la cultura y hablantes de la lengua meta, ni suelen tener una imagen muy consolidada sobre sí mismos como hablantes de su L1 que les haga mostrarse inhibidos al tratar de expresarse en una L2/LE, y en caso de que estas reacciones se den, por lo general resulta más fácil que las modifiquen. Penny Ur (1997:286-297) al comparar a los niños y adultos como aprendices de L2/LE, se percató de que los adultos tienen mayor capacidad de entendimiento, su pensamiento lógico está más desarrollado (el adulto necesita comunicar ideas más complejas), es más consciente de los errores y eso le provoca cierta preocupación por la perfección formal.

Barry McLaughlin aclara (2006:73) que, de todas estas posibles causas, *“Las pruebas de base biológica del período crítico fueron puestas en tela de juicio, y los argumentos demostraron que las diferencias podían reflejar, más bien, factores psicológicos y sociales a favor de los niños, en lugar de biológicos”*, también Marta Baralo concuerda con esta idea: *“Parece razonable pensar que las notorias diferencias que se dan (...) tienen que ver más con otros factores, algunos externos y objetivos y otros intrínsecos del individuo que aprende y más subjetivos que con una simple cuestión de edad”*. Larsen-Freeman y Long (1994:150) respecto a las causas cognitivas informan de que no hay pruebas fiables de que niños y adultos adquieran una L2 por distintos procesos y con distintas secuencias o errores, y sí hay constancia de que ambos grupos aprenden de la misma forma la L2.

En esta misma línea, Baralo (1999:24) matiza que las diferencias de resultados en la adquisición de la lengua meta entre sujetos de edades diferentes, dependen además de la situación en la que se desarrolla dicha adquisición. Así, un niño alcanza gran éxito en una situación de inmersión o de bilingüismo (L2), el adulto también puede llegar a adquirir un nivel casi nativo siempre y cuando se den de forma positiva otras variables

como la distancia social, la integración en el país de acogida, la oportunidad de utilizar la lengua en intercambios satisfactorios, etc. Sin embargo, en una situación alejada del contexto natural de la lengua meta, que plantea la adquisición como producto de unas cuantas horas semanales (LE), no se tiene constancia de que los niños sean mejores aprendices que los adultos.

Sobre las diferentes situaciones en que se desarrolla la adquisición, Penny Ur (1997:287) afirma que en un contexto de inmersión (pongamos por caso una familia de inmigrantes que se traslada a un país con una lengua vernácula diferente a su lengua materna) es posible que, pese a las diferencias derivadas de la edad, los niños y adultos aprendan de igual forma, pero la edad se convierte en un factor clave dentro del aula, sus intereses son diferentes, la mayoría de adultos se acerca a un curso de una lengua extranjera con un objetivo de aprendizaje y de forma voluntaria, las clases con alumnos adultos son más disciplinadas y cooperativas, los adultos son más tolerantes y pierden menos su motivación y su atención, aunque es más difícil motivar a un adulto que a un niño, pero el niño se desmotiva con mayor facilidad. Los niños además no han desarrollado aún sus habilidades cognitivas y dependen mucho más de un aprendizaje por intuición. Por su parte Fernanda Rodríguez Torras (1986:166) concluye que *“(...) el trecho recorrido en un aprendizaje temprano de la lengua, puede ser recuperado posteriormente a la edad de 10 u 11 años p.e., de forma más rápida, a no ser que este aprendizaje infantil se haya realizado en una situación de exposición natural o casi natural a la lengua”*.

Por otro lado McLaughlin (2006:73) resalta que las necesidades comunicativas de adultos y de niños no son las mismas, en su opinión esta creencia de que los niños son más rápidos aprendiendo una L2 y alcanzan mejor nivel, es un espejismo que procede del hecho de que *“El niño no tiene que aprender tanto para adquirir la competencia comunicativa como tiene que aprender el adulto”*, Kornakov (2001:161) profundiza sobre esto mismo, apuntando que *“(...) the criteria and demands with respect to child bilingualism and to their self expression in the L2 are considerably lower than to the adult one. Moreover, children’s mistakes while speaking in L2 differ in character, nature and gender, from those of an adult”* y más adelante (Ibíd.168): *“(...) the linguistic standards expected from a child are generally much lower and less sophisticated than what it is assumed any adult will achieve and produce”*. Además estos dos autores tratan de explicar por qué los niños más pequeños son mejores fonéticamente en la L2, en su opinión la causa puede ser biológica, ya que

mientras el aparato articulatorio de los niños está creciendo y desarrollándose, éstos pueden realizar cualquier sonido, independientemente de lo complejo que sea. En los adultos los órganos de fonación y de articulación están más acostumbrados a unas posiciones que son las que adoptan al producir los sonidos de la L1, sin embargo, aunque las interferencias fonéticas con su L1 son más fuertes, es posible con un adecuado entrenamiento y motivación superarlas. Llegados a este punto cabría hacer la reflexión de si a la hora de enseñar la fonética en una L2 se hace de la forma adecuada.

- Funcionamiento del cerebro en la comprensión y expresión orales

El lenguaje precisa de la implicación de determinadas áreas del cerebro. El cerebro funciona no a través de la suma de unidades separadas entre sí, sino holísticamente, gracias a las conexiones que se dan entre las neuronas.

La comprensión oral se produce de la siguiente forma: a través del tálamo las señales auditivas se reciben en el tronco del cerebro, de ahí se envían a una zona de cada corteza auditiva, denominada circunvolución de Heschl. En esta zona y en las áreas asociativas aledañas se analiza la información auditiva separándose la información lingüística del ruido de fondo. Para discernir qué tipo de información acústica entra dentro de cada apartado, nuestro cerebro aprovecha los conocimientos acumulados a través de las experiencias previas. Dicha información lingüística se procesa analizándose por un lado la información paralingüística (dentro de la cual estaría la entonación, la velocidad, el ritmo o el énfasis), que se remite al lóbulo temporal derecho, y por otro el código en sí, que se remite al lóbulo temporal izquierdo. Allí, más concretamente en el área de Wernicke, y con la implicación de la circunvolución angular (por la que recordamos las palabras dichas) y la supramarginal (que procesa unidades sintácticas mayores como las palabras), se produce el análisis lingüístico. Al aplicar las reglas lingüísticas se extraen los significados, que a su vez dependerán de los conceptos y las palabras almacenados en la memoria.

Las anteriores zonas son también activadas por el proceso de producción oral. En alguna de las múltiples áreas de memoria de la corteza se genera la base conceptual de lo que vamos a decir. El área de Wernicke se encarga de la estructura. El mensaje se transmite hacia el área de Broca ubicada en el lóbulo frontal. Esta área es la que coordina todos los detalles para que la verbalización del mensaje se efectúe correctamente. La señal pasa inmediatamente a las zonas de la corteza motriz que

activan los músculos encargados de la respiración, la fonación, la resonancia y la articulación (Owens, 2006:114-118).

Aunque, como se puede apreciar, varias de las funciones que intervienen en el proceso lingüístico se pueden ubicar en ciertas zonas del cerebro, no siempre se conoce la localización exacta de todos los pasos del proceso, ya que muchas de estas áreas tienen funciones múltiples. Por otro lado, en palabras de Owens (Ibíd.118): “(...) *la descripción de la localización de una función no explica cómo se realiza esa función*” aunque, como reconocen Serra *et alter* (2000:126), sí constata el hecho de que “(...) *existe una base biológica común sobre la que se organiza el lenguaje*”. A este respecto Owens (2006:131) reconoce que “*El cerebro humano parece estar diseñado para ajustarse y facilitar el desarrollo del lenguaje, y la mayoría de los lingüistas coincide en que existe una base biológica que lo sustenta. Sin embargo, la biología por sí misma resulta insuficiente para explicar el proceso de desarrollo del lenguaje*”.

- Los genes

En 2001 se realizó una investigación en la que se descubrió que el gen FOXP2 estaba mutando en diferentes miembros de una misma familia con disfunciones lingüísticas, ello permitió la identificación del gen FOXP2 como el gen del lenguaje.

A pesar de esta identificación, resultaba difícil creer que un solo gen pudiera regular una función tan sumamente compleja como es la del lenguaje, en la que están implicadas tantas áreas del cerebro y diferentes órganos del cuerpo humano. Por lo que los investigadores se han embarcado en la ambiciosa labor de analizar este gen.

Así, han comparado la proteína que produce dicho gen en dos especies: la del chimpancé y la del humano. A través de esta pesquisa se ha comprobado que sólo dos aminoácidos son diferentes entre la proteína producida por el gen FOXP2 del chimpancé y la del humano. Esta diferencia, aparentemente nimia, tiene una gran trascendencia, puesto que provoca que los humanos activen una red de genes diferente a la de los chimpancés³⁷, de forma que cambia la estructura del cerebro y se posibilita la aparición del lenguaje, lo que no ha sucedido en el resto de primates. Este mismo gen actúa además en otros órganos, especialmente en lo referido a actividades de

³⁷ Robert Sala en “Descubierto el gen que permitió crear el lenguaje” señala que “ (...) *no es preciso que se hayan producido muchas mutaciones genéticas distintas, que era improbable que hubieran ocurrido al mismo tiempo, para explicar cómo los humanos desarrollaron el lenguaje*”.

coordinación motora, posibilitando que el aparato fonador pueda realizar la secuencia de movimientos necesaria para el habla.

Por lo tanto, la evolución de este gen, que formaría parte del mecanismo biológico que subyace al desarrollo del lenguaje verbal, podría explicar cómo apareció la capacidad de procesar el lenguaje y la de hablar.

Llegados a este punto, resta por averiguar cómo influye esa red de genes alterada por la versión humana del FOXP2 en el lenguaje. Es decir, estudiar cómo el lenguaje humano está regulado a nivel molecular.

2.2.1.1.2. Conclusión

En conclusión podríamos señalar que contamos con unos recursos biológicos que posibilitan, facilitan y, en cierto modo, respaldan el acceso al lenguaje, pero que por sí mismos no son suficientes para explicar la adquisición del lenguaje.

2.2.1.2. BASES COGNITIVAS

2.2.1.2.1. Lenguaje y pensamiento

La relación entre desarrollo cognitivo y desarrollo lingüístico es un tema recurrente en la investigación sobre adquisición del lenguaje. Owens (2006:126) considera que la mayoría de los teóricos están de acuerdo en que el desarrollo lingüístico depende del desarrollo cognitivo. La figura más representativa de esta postura sería Piaget, para quien el lenguaje es un indicador más del desarrollo cognitivo del niño. Pero no todos los autores conciben la relación entre pensamiento y lenguaje de la misma forma. Así para Vygotsky el conocimiento, que es previo al lenguaje, está influenciado por éste. En su opinión a través de la comunicación los niños desarrollan ciertas capacidades cognitivas que emplean posteriormente para interpretar lo que sucede a su alrededor. Para él el lenguaje tiene varias dimensiones simultáneas: como sistema de comunicación interpersonal y como sistema cognitivo, esto es, de representación de la realidad.

La hipótesis del determinismo lingüístico de Benjamín Whorf (Serra *et alter*, 2000:26; Owens, 2006:130) defiende la idea de que cada cultura concibe la realidad de una forma diferente en función de su historia y sus circunstancias espacio-temporales. Esta concepción de la realidad queda plasmada en la lengua propia de cada comunidad,

lo cual implica que el lenguaje, reflejo de la cultura en la que surge, determina el pensamiento. Un claro ejemplo de esta idea lo podemos encontrar en el aprendizaje de segundas lenguas, donde las categorías de la lengua materna influyen sobre las de la segunda. Pinker (Serra *et alter*, 2000:29) refuta esta postura argumentando que si el pensamiento dependiera del lenguaje entonces no sería posible la evolución cultural, el cambio. En su opinión no todo nuestro pensamiento está codificado en palabras, también existe un pensamiento visual y no lingüístico. Pinker considera además que el pensamiento es independiente del lenguaje, por lo que es posible aprender cualquier lengua comprendiéndola sin ningún problema.

Lo cierto es que, independientemente de la lengua que se aprenda, parece que el desarrollo cognitivo influye en el aprendizaje de ciertos conceptos; así por ejemplo los niños tardan en aprender la noción de *hoy*, *ayer* y *mañana*, o aprenden los colores *rojo*, *azul* y *amarillo* antes que el *verde*, *marrón* o *naranja*. Su dificultad para utilizar correctamente los conceptos de *antes* y *después*, o los de los parentescos familiares, está relacionada con el desarrollo de la reversibilidad. A este respecto Cromer (Galeote, 2007:79) especifica que no es suficiente con comprender el concepto para codificarlo gramaticalmente.

Owens (2006:131) admite que aún no se sabe con exactitud qué relación que hay entre pensamiento y lenguaje, aunque reconoce el estrecho vínculo que hay entre ambos, pero advierte que ello no implica que el uno sea causa de la evolución del otro. También Baker (1997:185) se pronuncia al respecto diciendo que: *“Es improbable que exista un patrón simple de causa y efecto. Una situación más probable es el proceso continuo de interacción entre lenguaje y cognición”*.

Por su parte Bohannon y Bonvillian (Galeote, 2007:79) consideran que los estudios que han relacionado el desarrollo cognitivo y el lingüístico, asumen implícitamente que las habilidades que emergen en el mismo punto del desarrollo comparten los mismos mecanismos subyacentes, y esto no tiene por qué ser así.

Por otro lado, también existen opiniones que niegan la vinculación entre el desarrollo lingüístico y el cognitivo, y por ende la supeditación de uno al otro. Para argumentarlas se amparan en la existencia de casos de sujetos que tienen algún tipo de

deterioro cognitivo y no lingüístico, o a la inversa³⁸. Es lo que sucede con personas hiperlingüísticas o con el síndrome de Turner, que muestran un retraso cognitivo pero un excelente nivel lingüístico. El déficit cognitivo y por tanto conceptual se refleja ligeramente en el nivel semántico y pragmático del lenguaje, pero no en el morfosintáctico ni en el fonológico. También los niños con síndrome de Williams presentan un bajo coeficiente intelectual, pero destacan en la gran fluidez, la habilidad sintáctica y en el vocabulario, siendo en estos aspectos superiores a otros niños con una edad mental equivalente a la suya³⁹.

También hay ejemplos inversos, como el caso del TEL (Trastorno Específico del Lenguaje) en el que el lenguaje se encuentra gravemente afectado, pero no se registran retrasos cognitivos evidentes. De estos casos es fácil concluir que no existe tal asociación entre el lenguaje y las capacidades cognitivas, y de nuevo volver a la idea de que el lenguaje es una facultad específica, independiente de otras capacidades.

Recientes experimentos con savants parecen sugerir lo contrario, nos preguntamos qué explicación le darían los expertos a personas con el síndrome del sabio, como es el caso del británico Daniel Tammet, quien, ya inmerso en la edad adulta, en una semana ha sido capaz de aprender el islandés suficiente como para mantener una conversación fluida con nativos⁴⁰.

M^a Rosario Portillo Mayorga (2003:420) matiza sobre este aspecto y señala que, aunque *“En la actualidad existen pruebas de que el desarrollo cognitivo del niño no tiene una importancia clave en la adquisición”*, sin embargo, *“En líneas generales puede afirmarse que desde la etapa escolar el niño con una gran inteligencia manifiesta una acusada superioridad verbal”*. En su opinión (Ibíd.421) *“(…) la habilidad para adquirir la lengua es un desarrollo biológico relativamente independiente de la inteligencia hasta la etapa escolar; en cambio, a partir de esta etapa (…) sí existe una relación significativa entre el lenguaje y la capacidad cognitiva”*.

³⁸ Galeote (2007:80) destaca que en este campo fueron pioneros los estudios realizados por Curtis y Yamada 1981.

³⁹ Si es posible adquirir la sintaxis la morfología y la fonología con un desarrollo cognitivo limitado y deteriorado entonces la adquisición de la morfosintaxis y de la fonología han de implicar un desarrollo independiente de otros desarrollos cognitivos. Parece, pues, evidente que se hace necesario el estudio de la adquisición del lenguaje en sus diferentes niveles, es decir, concibiendo el lenguaje como un sistema formado por otros subsistemas relacionados entre sí pero diferentes en su desarrollo (Owens, 2006).

⁴⁰ Este reto se le propuso con motivo del aniversario del Channel Five, canal que realizó un documental al respecto en 2005.

Otro hecho a considerar es que cada lengua además tiene sus propias dificultades intrínsecas, es decir, no todo depende del sujeto que aprende (sus experiencias, su estado cognitivo, etcétera) ni de la cultura en la que se inserta esa lengua, ni de la calidad y cantidad del aducto recibido. Las lenguas son diferentes entre sí, y las complejidades de cada una no coinciden⁴¹.

2.2.1.2.2. Desarrollo cognitivo/inteligencia y adquisición de lenguas: bilingüismo-monolingüismo

Puede parecer arriesgado tratar el tema de la inteligencia asociado al desarrollo de lenguas, más si tenemos en cuenta que se habla de diferentes tipos de inteligencia. Sin embargo esta asociación ha sido muy tratada. Al hilo de ella, especialmente se ha contrapuesto el monolingüismo y el bilingüismo, en busca de posibles diferencias en cuanto al desarrollo de la inteligencia entre un grupo y otro. Sin entrar en esta distinción, aunque hablando dentro de la perspectiva de la lengua materna, María José del Río (1993:36-37) parece tenerlo claro: *“No siempre los niños con un nivel intelectual correcto demuestran unas habilidades comunicativas adecuadas, y al revés, es posible encontrarse delante de alumnos o alumnas que, sin ser los más inteligentes de un grupo, sin embargo tienen unas habilidades comunicativas elevadas”* de lo cual se deduce que *“(…) las habilidades comunicativas no mejoran necesariamente como consecuencia de un trabajo centrado en aspectos cognitivos o intelectuales”*.

En el marco de segundas lenguas o lenguas extranjeras, la posible relación entre lenguaje y pensamiento, genera nuevos interrogantes cuya respuesta precisa, como ya hemos dicho, de la comparación entre monolingües y bilingües.

Algunos de esos interrogantes son: ¿es un bilingüe más o menos inteligente que un monolingüe?, ¿conlleva el bilingüismo ventajas cognitivas o supone una carga extra para el cerebro ya que hay que destinar tal cantidad de recursos que no es posible progresar en otras áreas de aprendizaje? ¿Funciona su cerebro de la misma forma que el del monolingüe en lo tocante al almacenamiento y procesamiento de la información?

⁴¹ Al respecto Slobin (Galeote, 2007:80) expone que *“(…) cada lenguaje plantea al niño un conjunto diferente de problemas a resolver para descubrir el tipo de nociones a proyectar y los medios para esa proyección”*.

Respecto a la relación que pueda existir entre inteligencia y monolingüismo-bilingüismo, y las ventajas o perjuicios que pueda conllevar ser competente en varias lenguas, cabe señalar que la respuesta cuenta con un amplio historial de investigación. Así, en un primer momento, que abarcaría desde principios del siglo XIX hasta los años 60 del siglo XX, se consideró que los bilingües eran inferiores intelectualmente a los monolingües y que el desarrollo de dos o más lenguas acarrea perjuicios intelectuales. Esta conclusión se extrajo de los resultados de unos test de inteligencia que se hicieron con bilingües y monolingües, dichos resultados en parte se explican, según Baker (1997:174) por ciertas deficiencias metodológicas⁴².

Posteriormente muchos estudios han intentado superar esas limitaciones metodológicas de las que adolecían las primeras pruebas y han llegado a la conclusión de que el bilingüismo aporta ventajas cognitivas⁴³, permite mayor flexibilidad mental y facilita el pensamiento abstracto e independiente de las palabras.

Sobre si el cerebro de un bilingüe funciona de la misma forma que el de un monolingüe algunos estudios han demostrado que los bilingües desarrollan más el pensamiento divergente, esto es, pensamiento creativo, imaginativo, elástico o libre. Poseer una competencia alta en dos o más lenguas favorece la fluidez, originalidad y elaboración del pensamiento. Además, debido a que los bilingües han de usar diferentes palabras para designar el mismo referente, tienen una red de asociaciones mayor.

Por otro lado, los sujetos que han adquirido dos lenguas y poseen un nivel alto en ambas, tienen mayor conciencia de la arbitrariedad de los sistemas lingüísticos, así como de la azarosa asociación entre referentes y nombres. También se da entre ellos

⁴² Baker (1997:159-163) señala que los resultados de estas pruebas no son fiables ya que no tuvieron en cuenta variantes como la edad de los sujetos, el grado de fluidez en cada lengua, el tipo de bilingüismo adquirido, el contexto socioeconómico y lingüístico (si el bilingüismo se da en un entorno aditivo o sustractivo) etcétera. En otras palabras, para que los estudios resultaran eficaces habría que intentar equiparar las características de los sujetos al máximo, procurando que la única diferencia entre ellos fuera la de monolingüismo-bilingüismo.

Por otro lado en dichas pruebas se trató de medir la inteligencia, se daba por hecho que hay un tipo de inteligencia, pero ¿realmente es así? Cabe preguntarse también qué entendían por inteligencia y si realmente esas pruebas la medían. Los estudios más recientes sobre adquisición de segundas lenguas no otorgan tanta importancia a los test de inteligencia, entre otras cosas porque determinar qué es inteligente y qué no lo es supone juicios de valor subjetivos. Además existe el interrogante de si la inteligencia es o no determinada en cierta medida por la genética, o si es modificable por la experiencia y hasta qué punto puede influir ésta.

⁴³ Cummins trata de explicar esta idea en la teoría de los umbrales, en la que defiende que el bilingüismo puede aportar ventajas cognitivas siempre y cuando se alcance una competencia elevada en ambas lenguas, las ventajas no surgen en los primeros niveles de la adquisición. Para más información véase: (Cummins, 2002:53-54, 200-205; Baker, 1997:193-196). Por su parte, Amparo Morales (1997:266) recuerda que la mayoría de estudios hechos al respecto ha demostrado que las ventajas sólo se pueden apreciar en casos de bilingüismo aditivo.

una mayor tendencia a analizar el lenguaje, lo cual en parte puede justificarse por el mayor autocontrol que han de ejercer sobre sus lenguas para evitar las interferencias; una mayor consciencia sobre qué es y no gramatical y, como es de esperar, una mayor consciencia metalingüística⁴⁴, que en opinión de Cummins, Galambos y Hakuta (Baker, 1997:180) sólo es posible cuando el nivel de adquisición de varias lenguas es elevado.

Según algunos expertos, los bilingües equilibrados poseen mayor empatía para situarse en el papel del receptor y son más conscientes de las necesidades comunicativas de sus interlocutores, por lo que están más acostumbrados a satisfacerlas. También se ha defendido que los bilingües son más sensibles a la dimensión social y comunicativa del lenguaje, en parte debido a que se han enfrentado a numerosas situaciones en las que se han visto en la obligación de interpretar los indicios contextuales, para saber qué lengua y qué registro son los más apropiados en cada caso. Por su parte, Reynolds (Ibíd.184) cree que poseer dos lenguas requiere un mayor uso de estrategias de aprendizaje, aporta una duplicación de los recursos para afrontar tareas verbales y aumenta el uso del lenguaje como instrumento cognitivo regulador.

Para justificar estas ventajas, Cummins (Ibíd.182) se apoya en el mayor número de experiencias y de referencias culturales que tienen los bilingües frente a los monolingües. Por otro lado, el hecho de tener una mejor competencia metalingüística puede deberse a que tienen la opción de comparar varios sistemas cada vez que lo estimen oportuno.

Por su parte Colin Baker (Ibíd.185-186) aporta un contrapunto de cautela ante todo este panorama. En su opinión muchos de los resultados pueden explicarse más que por el bilingüismo, o además de éste, por factores ambientales, de motivación, de la cultura del hogar y de la comunidad. También las expectativas de los experimentadores pueden influir sobre los resultados, ya que ha de tenerse en cuenta que casi toda la investigación se inicia dando por hecho que el bilingüismo produce efectos cognitivos

⁴⁴ En opinión de Marta Baralo (1999:32) *“La consciencia metalingüística, es decir, la posibilidad de tratar la lengua como un objeto, es una capacidad que no existe en el niño y no sabemos hasta qué punto puede influir en el proceso de adquisición de una L2 o LE”*. Este comentario difiere del enfoque psicolingüístico de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito a niños pequeños, que se basa en el desarrollo de la consciencia fonológica y en las asociaciones que han de establecer los niños entre grafemas y fonemas-sonidos. Por otro lado, si, como sugiere Baralo, el niño naturalmente no reflexiona sobre su lengua, ello no significa que esté imposibilitado para ser entrenado en esa práctica.

beneficiosos. Por otro lado, el hecho de que en unos contextos concretos se obtuvieran esos resultados con bilingües equilibrados, éstos no tienen por qué ser representativos de todos los bilingües equilibrados de todo el mundo, ni significa que las conclusiones se puedan extrapolar a los bilingües menos equilibrados, puesto que se cree que la competencia en segunda lengua por debajo de un cierto nivel umbral puede no aportar ningún beneficio cognitivo.

Sin embargo, estas críticas no implican la negación sistemática de los resultados obtenidos, Colin Baker (Ibíd.186) se rinde ante las evidencias y admite que los bilingües sí tienen algunas ventajas cognitivas sobre los monolingües, pero, en su opinión, no todas estas ventajas son permanentes. Efectos más duraderos y estables pueden ser una mayor sensibilidad para ponerse en el papel del receptor y detectar sus necesidades comunicativas y un pensamiento más divergente; aunque la edad y el paso del tiempo pueden lograr que los monolingües alcancen iguales avances y destrezas cognitivos.

Baker se cuestiona también si es el bilingüismo el que potencia el coeficiente intelectual, o es que una persona con un coeficiente intelectual alto tiene más posibilidades de ser bilingüe. Es decir, ¿qué relación se establece entre inteligencia y adquisición de una segunda lengua? La investigación sugiere que coeficiente intelectual y bilingüismo están relacionados positivamente, pero eso no implica que el uno sea causa del otro. Llegados a este punto, quizá sea conveniente recurrir a la distinción establecida entre inteligencia y aptitud.

- Inteligencia-aptitud

Se entiende por inteligencia una capacidad general y por aptitud una capacidad lingüística específica (Ibíd.135). La mayoría de los autores concuerdan en considerar la aptitud como una variante cognitiva (Larsen-Freeman y Long, 1994:157)⁴⁵. Para Carroll (Ibíd.152-153) la aptitud está a su vez formada por la habilidad para codificar la fonética, la habilidad para aprender por repetición materiales de la lengua extranjera, la habilidad para aprender inductivamente una lengua infiriendo las reglas que gobiernan su sistema lingüístico y la habilidad para identificar qué funciones gramaticales desempeñan las palabras en una estructura determinada.

⁴⁵ Aunque no todos los autores admiten su existencia, este es el caso por ejemplo de Neufeld, Oller o Perkins (Larsen-Freeman y Long, 1994:155), quienes aceptan la existencia de un factor general, que podría ser identificado con la inteligencia, y que explicaría las diferentes competencias lingüísticas alcanzadas por los sujetos.

Por otro lado Carroll (Ibíd.156) admite la posibilidad de que inteligencia y aptitud se superpongan en determinadas ocasiones, de forma que resulte difícil constatar la existencia de ambas; sin embargo hace hincapié en la idea de que no son la misma cosa, ya que la aptitud y la inteligencia se correlacionan de diferente forma con la adquisición de la segunda lengua. Algunos estudios, como los de Genesse o los de Ekstrand (Ibíd.155), parecen apoyar esta idea, al sugerir que la aptitud está más relacionada con el éxito en la adquisición oral de segundas lenguas y la inteligencia con las habilidades más académicas, especialmente lectura, escritura⁴⁶.

2.2.1.2.3. Estrategias

Empleamos una copiosa cantidad de estrategias en el desarrollo de la lengua. Por estrategia se entiende “(...) cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse” (Consejo de Europa, 2002:10) y poder así maximizar la eficacia (Ibíd.61). Más específicamente, en el caso de las lenguas se puede añadir que “Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de una lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta” (Ibíd.60-61).

Algunas de éstas se dan tanto en la lengua materna como en la segunda, por ejemplo la repetición⁴⁷, el agrupamiento o la tendencia a la simplificación en todos los planos de la lengua (algo característico de los primeros estadios del desarrollo). También en los diferentes niveles de la lengua aparece la hiper o sobregeneralización

⁴⁶ Es decir, la aptitud se correlaciona positivamente con lo que Cummins ha dado en llamar *destrezas comunicativas interpersonales básicas* o *dominio conversacional* y la inteligencia con lo que este autor denomina *dominio cognitivo del lenguaje académico*.

⁴⁷ La repetición fue utilizada por los conductistas como recurso didáctico más importante en el desarrollo del lenguaje, aunque en opinión de Isabel Santos (1999:24) ni es el único ni el más importante. En cambio C. Muñoz (1992:67-68, 72) defiende que no se está prestando la suficiente atención a esta estrategia, algo que ella atribuye en parte a la influencia de la teoría nativista de Chomsky. Muñoz (Ibíd.72-73) destaca que la repetición en la conversación de un hablante no nativo con otro, nativo o no, cumple también diferentes funciones: facilitar el procesamiento del lenguaje del interlocutor, darse tiempo para estructurar el mensaje que se va a decir a continuación o para buscar las palabras adecuadas, para mantener la conversación, identificar el tema de la conversación, etcétera. También, como se verá en el epígrafe 3, es muy utilizada por el hablante nativo en conversaciones con los no nativos, ya sea para reparar errores o evitarlos, o para mostrar al hablante no nativo su reacción ante lo que acaba de decir. C. Muñoz (Ibíd.74) considera que la repetición es una estrategia más empleada en aquellas situaciones conversacionales que precisan de mayores esfuerzos por mantener la interacción.

de aquellas reglas inferidas o aprendidas, lo cual provoca que muchos de los errores que cometen los niños al desarrollar su lengua materna coincidan con los de quienes aprenden esa misma lengua como segunda lengua⁴⁸.

Por otro lado, Marta Baralo (1999:47-50) opina que, entre quienes aprenden una segunda lengua, existen ciertas estrategias universales; cita como ejemplo la transferencia desde la lengua materna, la generalización o traspaso de sus reglas a la lengua meta o la reformulación de hipótesis, ésta última también aplicable a la lengua materna.

En la adquisición de segundas lenguas se desconocen qué estrategias emplea el aprendiz en una determinada circunstancia, así como la forma en la que puedan afectar esas estrategias a la producción y comprensión de la lengua meta (Ibíd.47). La dificultad de investigar sobre todo ello, en parte deriva de la necesidad de considerar las variantes contextuales, culturales o individuales como el conocimiento que el sujeto posea de la lengua meta, la edad o el tipo de situación que ha de ser resuelta; de factores como estos depende que se emplee una o otra estrategia, teniendo en cuenta además que, tal y como señala Rubin (Pastor, 2006:291), la tendencia a usar una estrategia frente a otra en una misma situación, cambia a lo largo del tiempo.

Se han propuesto múltiples clasificaciones de las estrategias que pueden estar implicadas en el desarrollo de la lengua. La primera distinción que cabe hacer al respecto es: estrategias de aprendizaje (relacionadas con aspectos cognitivos) y estrategias de comunicación (relacionadas con aspectos comunicativos-interactivos). Para Isabel Santos (1999:38) las estrategias de aprendizaje son aquéllas que se orientan al proceso mientras que las de comunicación lo hacen al producto, aunque reconoce la contribución de las estrategias de comunicación al proceso de aprendizaje.

Algunos autores consideran que no es pertinente esta distinción porque ambos tipos de estrategias son la misma cosa (Ibíd.), lo cierto es que a veces resulta difícil discernir entre unas y otras. El Marco (Consejo de Europa, 2002:47-98), por su parte, sólo alude a las estrategias de comunicación.

- *Estrategias de aprendizaje*

⁴⁸ Esta estrategia explicaría, entre otras cosas, la tendencia a regularizar ciertas formas irregulares: *abrido, *hacido por *abierto y hecho*.

Todos nacemos con ciertas capacidades que se activan automáticamente, por lo que no se pueden modificar de forma intencionada⁴⁹. Progresivamente, a partir del contacto con el entorno y sus interlocutores, dichas capacidades van siendo más versátiles y sofisticadas, las capacidades de aprendizaje de lenguas también se desarrollan en el transcurso de la experiencia del aprendizaje. Monereo (1997:25) matiza y aclara que, cuando las capacidades se están desarrollando, el término adecuado sería *habilidades* y no *capacidades*⁵⁰.

Así como las capacidades suponen una respuesta inconsciente, las habilidades se van desarrollando con la práctica, por lo que es posible intervenir en su evolución. Se pueden analizar conscientemente, de tal forma que, como si de un espejo se tratara, podemos percibir nuestra propia imagen cognitiva, identificando cuáles son los puntos fuertes y cuáles los débiles. Según el reflejo obtenido, podemos igualmente autoevaluar nuestros recursos y pensar en posibles cambios a la hora de emplear las vías usadas para el aprendizaje y los procedimientos seguidos. Este análisis puede conducir a que el aprendiz active ciertas estrategias de aprendizaje⁵¹.

Las estrategias de aprendizaje han sido definidas en múltiples ocasiones, una de las definiciones más completas podría ser la ofrecida por Monereo (Ibíd.34): “(...) *proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en la que se produce la acción*”.

⁴⁹Entiéndase por capacidades “(...) *un conjunto de disposiciones genéticas que tenemos desde el momento de nacer (y probablemente antes) que nos permiten ejecutar una serie de conductas muy relacionadas con nuestra supervivencia*” (Monereo, 1997:25).

⁵⁰ Una definición de habilidades sería: “(...) *capacidades que pueden expresarse mediante comportamientos en cualquier momento, ya que han sido desarrolladas a través de la práctica, es decir, por vía procedimental*” (Monereo, 1997:25).

⁵¹ Su designación no implica que la adquisición se desarrolle en un contexto formal, ya que son aplicables también a una adquisición secuencial natural. Entre ellas están por ejemplo: utilizar recursos para organizar la información y poder manejarla, utilizar la primera lengua como punto de partida para la comprensión y producción de la segunda lengua, recordar una palabra clave en la segunda lengua relacionándola con otra(s) de la lengua materna, aplicar conscientemente reglas para producir o entender la segunda lengua, contextualizar alguna palabra o frase en secuencias lingüísticas significativas. Relacionar los conceptos con otros ya almacenados en la memoria, utilizar conocimientos lingüísticos y/o conceptuales previos para facilitar un aprendizaje lingüístico nuevo. Utilizar la información disponible para inferir el significado de unidades nuevas, predecir resultados y completar información que falta. Reducir la ansiedad, animarse, controlar emociones...

En el ámbito de la instrucción formal es posible y recomendable enseñar dichas estrategias para mejorar la autonomía de aprendizaje. Esta idea se apoya en la visión del aprendiz como centro del proceso didáctico, ya que es él quien genera el conocimiento. El objetivo último es conseguir que los discentes autorregulen su aprendizaje, lo cual implica planificar (el estudiante piensa cómo resolver una situación, planifica qué va a hacer intentando anticipar los resultados y ajustarse al objetivo perseguido en la actividad), controlar (o regular la aplicación de las estrategias que va a seguir, estando dispuesto en todo momento a modificar su actuación en caso de alejarse del objetivo inicial) y evaluar los resultados en función del objetivo inicial.

Para fomentar su uso y desarrollo en el aula el profesor ha de:

- Modificar las variantes implícitas en cada actividad (extensión, duración, agrupamiento, objetivos, recursos...), así indirectamente consigue que los alumnos modifiquen sus procesos mentales y alcancen un mayor conocimiento estratégico. Al mismo tiempo el docente podrá mantener un diálogo metacognitivo con sus discentes para facilitar la introspección y reconocimiento de las propias estrategias, enseñándoles a reflexionar sobre las condiciones cambiantes de cada situación planteada, para que la forma de actuar esté ajustada a esas condiciones.
- Actuar de guía, orientar a sus alumnos en la toma de decisiones favoreciendo siempre el conocimiento declarativo, para que los discentes conozcan qué estrategias les resultan más rentables y los procedimientos a seguir en condiciones diversas. En este sentido es preferible explorar la gama de procedimientos que se pueden aplicar a una situación dada, antes que dar de ante mano una secuencia fija de procedimientos a seguir para resolver dicha situación.
- Ofrecer la posibilidad de ensayar nuevas estrategias en situaciones en las que tenga sentido y sea pertinente su uso.

Progresivamente el docente tratará de ceder la gestión de todo el proceso de aprendizaje al discente, para que se responsabilice de su propia evolución, esto es, que aprenda a aprender. Para ello C. Monereo Font (Ibíd.93-108) sugiere cinco pasos a seguir:

- I. Presentación de la estrategia
- II. Práctica guiada
- III. Práctica en contextos variados

IV. Uso estratégico y aumento de la responsabilidad

V. Práctica independiente

Algunas de las estrategias de aprendizaje han sido calificadas como metacognitivas⁵². O'Malley (Larsen-Freeman y Long, 1994:184) establece una correlación positiva entre el dominio de la lengua meta y el uso de estrategias metacognitivas, en su opinión quienes tienen mayor habilidad en la lengua meta poseen un dominio metacognitivo superior al de los principiantes. Asimismo considera que las estrategias metacognitivas son más usadas por los estudiantes de nivel medio que por los principiantes.

- Estrategias de comunicación

Ya Michael Canale (Pastor, 2006:179, 183) en su famoso artículo de 1983 incluía dentro de la competencia comunicativa una competencia estratégica, con la que aludía a las estrategias de comunicación exclusivamente, aquéllas que evitan y solucionan los problemas de la comunicación⁵³.

Para Tarone las estrategias de comunicación son las más usadas por el hablante no nativo para comunicarse independientemente de si su competencia lingüística es elevada o no. Según Pinilla Gómez (Santos, 1999:43), las estrategias de comunicación son activadas conscientemente por los aprendices para resolver algún problema de índole comunicativa, especialmente léxico, todas ellas se caracterizan por su naturaleza intencional.

El MCER (Consejo de Europa, 2002:61) advierte que *“El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación”*; de tal forma que, en este documento, se recoge información relativa a las estrategias de comprensión, de expresión, de interacción y de mediación que se dan en los diferentes momentos de la

⁵² Entre ellas están: delimitar, ordenar y planear lo que se va a aprender, evaluar el aprendizaje analizando los problemas y evaluando las soluciones, retrasar la producción oral para centrarse primero en la comprensión auditiva. Prestar de ante mano atención global a un ejercicio de aprendizaje ignorando ciertos elementos irrelevantes. En otros casos atender de forma selectiva a ciertos aspectos concretos del input, o detalles situacionales que indicarán la retención del mismo, etc.

⁵³ Entre ellas están evitar un tema o abandonar un mensaje, cambiar de código, hacer traducciones literales desde la lengua materna, parafrasear, pedir ayuda directa o indirectamente, pedir aclaraciones, verificaciones o repeticiones, etc. Rubin (Pastor, 2006:291) cree que aquellos aprendices que anteponen su deseo de comunicación al nivel que tienen en la segunda lengua y actúan desinhibidamente, serán mejores aprendices que quienes antepongan a su deseo de comunicarse la atención a la forma y al significado, controlando tanto sus producciones como las de otros.

intervención lingüística, éstos son: la planificación, la ejecución, el control y la reparación. Pero, dado que este trabajo se orienta hacia la expresión en interacción, sólo se hace aquí referencia a las estrategias de expresión y de interacción.

Poner en marcha estrategias de expresión implica que el aprendiz busque los recursos necesarios para equilibrar el potencial del que dispone con la tarea que pretende realizar en esa L2/LE. A la hora de la planificación es posible que el aprendiz movilice sus recursos internos para preparar de forma consciente los contenidos de su intervención, ello supone tomar decisiones sobre la forma y el estilo que va a dar a su intervención, valorando el efecto que puede tener en una situación dada y ante un destinatario concreto. También desde la planificación es posible que el aprendiz localice ciertos recursos de los que poder ayudarse en el caso de que en el transcurso de su intervención surja algún problema, por ejemplo, en un escrito, el servirse de un diccionario previendo que no encuentre la palabra que necesita.

Ante la tarea que el aprendiz ha de realizar en la L2, éste puede valorar los recursos con los que cuenta, en caso de que considere que no son suficientes para realizar con éxito la tarea que se proponía ejecutar, el aprendiz puede optar por reajustar esa tarea a los medios lingüísticos de los que dispone, para ello echará mano de estrategias de evitación. Por el contrario, si el aprendiz valora a la alza los recursos de los que dispone para expresarse en la L2/LE, puede recurrir a estrategias de aprovechamiento, que son las que le permiten encontrar los medios para una realización exitosa de la tarea inicial. Estas valoraciones positivas o negativas de los recursos movilizados se pueden realizar durante la planificación, si bien, es en la ejecución donde quedan plasmadas.

En la ejecución por tanto, dependiendo de si el aprendiz ha valorado sus posibilidades a la baja o a la alza, optará por estrategias de evitación o aprovechamiento. Entre estas últimas figuran por ejemplo: que el aprendiz adapte las expresiones de su lengua materna a la L2/LE, o que intente probar si lo que recuerda vagamente puede funcionar en un momento concreto o que recurra a sus conocimientos previos para rentabilizar las opciones de éxito, etcétera.

El control del éxito o fracaso de lo que está diciendo lo podrá ejercer, en el caso de actividades interactivas, gracias a la retroalimentación, gestual y verbal, ofrecida por

su interlocutor. En el caso de actividades no interactivas, el aprendiz puede recurrir a la monitorización a la que aludía Krashen⁵⁴ y controlar así, de forma consciente, su educto. En ambos casos, el control ejercido sobre su producción permitirá que el aprendiz realice cuantas autocorrecciones, modificaciones o reparaciones, crea oportunas.

Las estrategias de expresión y las de comprensión están también implicadas en la interacción, aunque hay algunas estrategias que pueden considerarse específicas de la interacción. Por lo que respecta a la planificación de la interacción oral una estrategia de interacción puede ser la activación de esquemas mentales o diagramas que representen la estructura de la interacción comunicativa y los posibles intercambios que se puedan dar. También el aprendiz puede optar por valorar la distancia que hay entre los interlocutores y qué conocimientos y opiniones puede poseer su receptor respecto a lo que el aprendiz quiera expresar. En función de esta valoración tomará ciertas decisiones y planificará los intercambios comunicativos.

En el momento de la ejecución, los interlocutores adoptan estrategias relativas a la adopción de turnos, a la toma de palabra o estrategias para mostrar su cooperación, para pedir ayuda, en caso de necesitarla en el transcurso de la interacción, o para mantener vivo un tema o un enfoque respecto a la tarea que estén realizando.

El control del éxito o no de la intervención requiere de la comparación entre los esquemas mentales que se pretendían aplicar y los que realmente se han aplicado, supone valorar si la conversación transcurre como uno desea y si es necesario pedir u ofrecer aclaraciones sobre lo dicho y reparar o subsanar el malentendido o la ambigüedad.

2.2.1.2.4. Estilos cognitivos

El estilo cognitivo tiene que ver con el modo en que se procesa la información. Aunque el discente tiende a desarrollar especialmente un estilo cognitivo, se aconseja que diversifique esta preferencia trabajando varios estilos, puesto que así será más versátil para afrontar todo tipo de situaciones de enseñanza aprendizaje. Así que, siempre que no sea posible agrupar a los discentes por características homogéneas, lo

⁵⁴ Para esta cuestión véase el apartado 2.2.2.2.1. Stephen Krashen: el componente biológico en la ASL.

mejor es aplicar en el aula una metodología variada, para que los discentes, al verse en la tesitura de amoldarse a otros estilos cognitivos, se enriquezcan con su uso.

Atendiendo a varias cualidades, se han considerado diversos estilos cognitivos, a continuación se comentan algunos de ellos.

- *Analíticos frente a Holísticos*

En la predilección por un estilo cognitivo u otro también influye la lateralización del cerebro. En la mayoría de las personas el hemisferio izquierdo se especializa en el pensamiento lógico, analítico, en la abstracción de campos y en el procesamiento lineal de la información, lo cual favorece la ordenación de varios estímulos en una secuencia. El hemisferio derecho es el responsable del procesamiento simultáneo, estructural, de encajar partes con un todo. De acuerdo con lo anterior, se ha estudiado especialmente si los estilos cognitivos son analíticos u holísticos; quienes aprenden analíticamente, tomando la lengua palabra por palabra y analizándola en sus componentes, tienen preferencia por métodos deductivos, y con ellos consiguen resultados mejores, además se suelen corresponder con aquellos aprendices que reúnen datos y consiguen hablar la lengua meta fluidamente pero con fallos. En cambio los aprendices holísticos, que se aproximan a la lengua como un todo, prefieren métodos inductivos, formulan reglas, y al hablar vacilan más que los anteriores, pero cometen menos errores.⁵⁵

- *Dependencia frente a Independencia de campo*

Otro factor a examinar es si el sujeto es más o menos dependiente del campo, es decir, si puede aislar un elemento de un espacio visual con mayor o menor dificultad. La razón de asociar esta característica a la adquisición de segundas lenguas es porque se consideran procedimientos semejantes, en tanto en cuanto el aprendiz de una segunda lengua también ha de aislar elementos en un contexto dado. Naiman *et aliter* (Larsen-Freeman y Long, 1994:77) comprobaron que los estudiantes más independientes, es decir, quienes mejor abstraían de un contexto un elemento, eran también mejores en imitación y comprensión auditiva. Posteriormente otras investigaciones han ratificado la correlación positiva entre independencia del campo y éxito en el aprendizaje de una segunda lengua, siempre y cuando ésta adquisición se desarrolle en el aula. Para una adquisición menos controlada, por ejemplo la natural, es

⁵⁵ Relacionada con esta distinción está la que hiciera Ventriglia (Larsen-Freeman y Long, 1994:181) quien diferencia tres tipos de aprendices: ensartadores: son aprendices analíticos que aprenden el significado de cada palabra primero y posteriormente los reúnen hasta construir el significado que quieren transmitir. Los entrelazadores: son menos analíticos, procesan la lengua meta por fragmentos más globales y la asimilan por partes, se arriesgan más que los ensartadores. Los compositores procesan la lengua meta atendiendo a los patrones de entonación, al significado de los contornos entonativos.

probable que sea mejor un sujeto dependiente de campo, ya que suele ser característico de las personas dependientes de campo una mayor empatía, habilidad que favorece la comunicación con otras personas, y por ende la mejora en el desarrollo de la segunda lengua⁵⁶.

- Extensión categorial

Otra de las propiedades analizadas, y en función de la cual se pueden diferenciar dos nuevos estilos cognitivos, es la de la extensión categorial. Hay personas con tendencia a categorizar ampliamente, es decir, a incluir en una categoría más elementos de los que en realidad estarían dentro de ella; y personas con tendencia a categorizar de forma restringida, esto es, a excluir elementos de una categoría cuando éstos sí pertenecen a ella. Algunos autores han relacionado el modelo categorizador individual con la mayor o menor tendencia a arriesgarse en la conversación, además Schumann y Brown (Ibíd.179) han establecido relaciones entre el modelo categorizador amplio y un aumento de errores de sobregeneralización, así como entre el restringido y una mayor reflexión metalingüística que provoca la elaboración de más reglas de las necesarias a través de las cuales poder comprender mejor la lengua meta. Quizá por ello Naiman *et alter* (Ibíd.) concluyen que lo ideal es no tener ni un modelo categorizador amplio ni uno restringido.

- Reflexividad frente a Espontaneidad

Precisamente la reflexividad, que conlleva la toma de decisiones lentas y meditadas ante lo desconocido, frente a la espontaneidad, que implica la toma de decisiones rápidas, ha sido también una variante analizada en el estudio de los estilos cognitivos, llegando a la conclusión de que esta variante influye sobre todo en la lectura, de forma tal que los sujetos más impulsivos leían peor y viceversa.

- Auditivo frente a Visual

Otra de las variantes estudiada y relacionada con la lectura es el modo de representación mental, es decir la predilección por un modo auditivo o visual, quienes tienen preferencia por un estilo auditivo pueden experimentar más dificultades en la lectura rápida. Pero lo cierto es que esta diferenciación no es demasiado útil ya que hay muchas personas ambimodales.

⁵⁶ Al hilo de la dependencia o no de campo han surgido nuevos interrogantes como ¿el ser dependiente o no de campo es una cuestión neurofisiológica? Se ha relacionado la independencia del campo con pensamiento analítico y por tanto con la dominancia del hemisferio izquierdo, y la dependencia del campo con la dominancia del hemisferio derecho. Investigadores como Cohen (Larsen Freeman y Long, 1994:179) se han planteado si la dependencia o no de campo podría ser una cuestión cultural, estudios realizados a este respecto, como los de Hansen (Ibíd.) han confirmado que las sociedades más industrializadas y con un nivel tecnológico más alto son más independientes y analíticas y las sociedades más rurales son más dependientes de campo.

2.2.1.2.5. Conclusión

El desarrollo cognitivo o crecimiento intelectual tiene que ver con las estrategias de atención, discriminación, almacenamiento, organización y recuperación de la información que el niño pone en marcha a lo largo de su crecimiento. En todo este proceso el desarrollo de la capacidad para utilizar símbolos es imprescindible. No están claras las relaciones que se establecen entre pensamiento y lenguaje, aunque sí parecen influirse mutuamente. Esto no significa que el desarrollo cognitivo sea suficiente para explicar todo el proceso de adquisición del lenguaje, aunque repercuta en él.

2.2.1.3. BASES SOCIALES

A juicio de Ignasi Vila (1990:19) el desarrollo cognitivo está relacionado con el desarrollo social de forma que éste es causa del desarrollo de aquél, por eso manifiesta: “(...) *no creemos en un desarrollo cognitivo prioritario a la vida social, permitido por la actividad solitaria del niño, pensamos que la vida social en la que se insertan adulto y niño desde los primeros momentos de la vida es la fuente no sólo de habilidades sociales, sino también del propio desarrollo cognitivo*”. Por su parte Garton (2001:14) afirma que “(...) *el desarrollo del conocimiento deriva de las capacidades innatas preestablecidas en el niño, o, por otra parte, que la experiencia regula el desarrollo del pensamiento infantil a través de la oferta de estimulación para el progreso del conocimiento.*”⁵⁷.

Respecto a aquéllos que defienden las bases biológicas como el elemento determinante gracias al cual es posible desarrollar el lenguaje, Serra *et alter* (2000:93) precisan que, aunque actualmente todo grupo humano emplea un sistema de comunicación simbólico para comunicarse entre sí⁵⁸, este hecho no ha sido constante a lo largo de toda la existencia de los homínidos⁵⁹, el lenguaje surge como adaptación de la especie al medio social para favorecer su supervivencia, de donde se deduce que no es

⁵⁷ Aunque la interacción no es señalada directamente por Garton (2001:15) como causa del desarrollo cognitivo, sí lo destaca como imprescindible: “*El desarrollo cognitivo se entiende como un proceso activo que requiere de la facilitación social para un progreso óptimo*” y (Ibíd.25) “*Muchas de las raíces del desarrollo cognitivo se pueden encontrar en las interacciones sociales entre las madres y sus hijos. Buena parte del desarrollo inicial a través de la interacción social implica tanto el lenguaje como la cognición.*”.

⁵⁸ No se trata de aprender signos asociados a un referente de forma aislada, sino de usarlos combinándolos, según los significados que se quieran transmitir, dentro de un sistema con sus propias reglas e integrar junto con ellos conocimientos pragmáticos.

⁵⁹ Se sabe que los cromagnones sí se comunicaban entre sí con un sistema de símbolos, pero no se tiene certeza de que homínidos anteriores a ellos lo hicieran (Serra *et alter*, 2000:93).

innato y por tanto no se transmite en la especie de forma genética ni está determinado biológicamente.

Sin embargo, no se puede decir que haya una ruptura entre lo biológico y lo social, de hecho, la base biológica examinada en el epígrafe 2.2.1.1 Bases biológicas y perceptivas, está a su vez relacionada con la base social, porque se considera que nacemos con una cierta predisposición a la interacción⁶⁰ y con un conjunto de conductas que la favorecen y a partir de las cuales se establece la comunicación preverbal.

Algunos datos nos llevan a la conclusión de que el componente biológico-innato es más importante de lo que a primera vista pudiera parecer para la comunicación y más concretamente el lenguaje. Así por ejemplo la distancia óptima de enfoque visual para los neonatos es de 27cm, que es más o menos la distancia que hay en la mayoría de las interacciones con los adultos que les cuidan. Desde el comienzo el neonato muestra predilección por los rostros humanos, en especial por los ojos. El llanto habitúa al bebé a que el aire pase por sus pliegues vocales y le ayuda a que modifique sus patrones de respiración. Por otro lado el amplio repertorio de expresiones faciales con el que cuenta el bebé, le permite manifestar diferentes estados: rabia, tristeza, alegría o sorpresa... Esta variedad es posible gracias a la gran madurez de su sistema facial en contraste con el resto del cuerpo.

2.2.1.3.1. La comunicación en la lengua materna

- Desarrollo de la comunicación en el bebé

Bates, Camaioni y Volterra (Owens, 2006:166-170) al considerar el desarrollo de la comunicación en el bebé establecen varias etapas: prelocutiva, ilocutiva y locutiva.

- Etapas prelocutiva: Recursos genéticamente disponibles para la interacción

⁶⁰ Ya se ha mencionado la especial atracción del bebé por la voz humana. Lo mismo le sucede con los rostros, sobre todo si son expresivos. A los pocos días de nacer los bebés muestran predilección por imágenes en movimiento de caras estructuradas, les atraen los límites entre la cara y el pelo. Si las caras están estáticas su interés por rostros estructurados se evidenciará más tarde, en torno a los 2 meses. Los bebés están tan bien sintonizados hacia el rostro humano, que llegan a sonreír cuando se les muestra un dibujo de una circunferencia en cuyo interior se han representado dos ojos (Owens, 2006:77, 161). Curiosamente esa sonrisa no aparece si se le enseña la circunferencia por un lado y los ojos por otro. Trevarthen (Serra *et aliter*, 2000:143), apoyándose precisamente en las diferencias de comportamiento del niño ante los humanos y ante los objetos, defiende que los niños están innatamente motivados para la interacción.

Abarcaría desde el nacimiento a los 8 meses más o menos. Se caracteriza por lo que M^a Victoria Secall (Siguán, 1984:63) denomina *expresión refleja*. En esta etapa se da una interacción muy básica gracias a que el bebé dispone genéticamente de unos recursos que utiliza de forma refleja⁶¹. Entre los citados recursos están: la succión⁶², los gorjeos, el llanto, las sonrisas, los gestos o las miradas.

El niño atiende a estímulos variados, si bien su participación está ausente de intencionalidad alguna. Lo curioso es que pese a que los bebés no tratan de transmitir un significado a través de esas conductas reflejas los adultos se lo dan y actúan en consecuencia, Serra *et al* (2000:152) lo denominan por eso *periodo de intenciones compartidas*. Poco a poco, debido a la reiteración de las respuestas adultas, los bebés consiguen entender en qué consiste la comunicación⁶³.

La ausencia de intencionalidad está estrechamente vinculada a la gran ruptura que hay para el bebé entre el ámbito físico y el ámbito social. Como aclaran Brioso y Sarriá (Lebrero, 1997:243) esta escisión hace que el niño dirija su atención a uno u otro ámbito “(...) *sin que pueda aún plantear su coordinación en un acto integrado. El niño desarrolla esquemas de actuación específicos para cada uno de ellos: esquemas de objeto y esquemas de persona*”.

Pero la interacción que se da en esta etapa no se ha de catalogar como interacción social si tenemos en cuenta que, según Garton (2001:22), ésta “(...) *supone la implicación activa de ambos participantes en el intercambio, llevando a él diferentes experiencias y*

⁶¹ Algunos de estos recursos ya se han comentado anteriormente.

⁶² La succión no es en sí misma una conducta a partir de la cual se pueda inferir un significado, pero es pertinente hablar de ella en este apartado por el carácter social que algunos estudiosos como Kaye (Lebrero, 1997:241), le han otorgado. Ella interpretó las constantes pausas que hace el bebé en el acto de succión como un elemento socializador, ya que, en su opinión, no tienen una justificación fisiológica, por lo que apunta que la causa puede encontrarse en la concesión de un breve tiempo a la madre para que intervenga en el acto. De ser así ésta sería una forma muy básica de adopción de turnos, por lo que estaríamos hablando de la existencia de un esquema primario de estructura dialogada determinado genéticamente. Lo que sí está constatado es que ya con 4 meses los bebés aprovechan el acto de succión para establecer interacción con sus madres ya que mientras maman las observan.

⁶³ Encarnación Sarriá Sánchez y Ángeles Brioso Díez (Lebrero, 1997:241) afirman que: “(...) *si el niño llega a comunicarse posteriormente es porque desde el principio es tratado por los que le rodean como si ya fuera capaz de expresar deseos y sentimientos*”. Vila (1990:13) también resalta este hecho: “(...) *lo más notable del comportamiento del adulto consiste en su obsesión por establecer protoconversaciones tras el nacimiento*”. Pero no todos los investigadores concuerdan en esa apreciación, algunos deducen que esa adjudicación de intencionalidad no es necesaria para desarrollar el lenguaje, apoyándose en que no todas las culturas valoran positivamente la precocidad verbal de los niños y por lo tanto los adultos no intentan comunicarse con los bebés, ni deducen intenciones comunicativas de las conductas de los bebés (Owens, 2006: 225).

conocimientos, tanto cualitativa como cuantitativamente". Podemos concluir que en esta primera etapa no ha habido comunicación como tal si además consideramos que como afirman Brioso y Sarriá (Lebrero, 1997:240), "(...) *lo que caracteriza a la comunicación, hablando en sentido estricto, es el hecho de que determinadas señales se produzcan con la finalidad intencionada de provocar ciertos cambios o efectos en el otro*".

- Etapa ilocutiva: aparición de la intencionalidad

Durante esta etapa, que se extendería aproximadamente de los 8 a los 12 meses, el niño se comunica, al igual que en la primera etapa, a través de gestos y vocalizaciones⁶⁴. Sin embargo esta etapa se diferencia de la anterior porque en ella tiene lugar un gran avance: la aparición de la intencionalidad, que empezará a desarrollarse en torno a los 8 ó 9 meses⁶⁵.

Como ha quedado dicho, durante la etapa prelocutiva los adultos interpretan las conductas reflejas del bebé y responden a las intenciones que creen que transmiten. El adulto reitera sus respuestas y a base de repetirlas el bebé llega a predecir el efecto de su conducta, es decir, a darse cuenta de que a través de la manipulación consciente de sus recursos reflejos iniciales puede conseguir ciertas respuestas de sus cuidadores.

Cuando el niño percibe la utilidad que supone dominar una herramienta como el lenguaje y en la medida que las expectativas del niño son satisfechas efectiva y rápidamente por el adulto, la motivación del pequeño para establecer nuevos contactos aumenta y en consecuencia el lenguaje sigue desarrollándose⁶⁶. Poco a poco el niño es

⁶⁴ Pero no todos los gestos y vocalizaciones del bebé llevan la intención de transmitir un significado, así que surge la duda: ¿cómo diferenciar una conducta intencional de otra que no lo es? es decir, ¿cómo saber cuándo el niño está intentando comunicar algo? Para intentar aclarar la diferencia Sarriá (Lebrero, 1997:248) define el Acto Comunicativo Intencional (ACI) como "(...) *grupo de conductas que en conjunto poseen la capacidad efectiva de transmitir un mensaje (a un receptor destinatario del mismo), que son realizadas por un sujeto (emisor), de forma voluntaria con ese mismo fin, bien siendo éste el único objetivo o integrado con otros objetivos*". Bates y Bruner (Ibíd.) han sugerido la existencia de varios indicadores a través de los cuales el cuidador puede deducir que el niño quiere comunicarse, algunos de estos indicadores son: el contacto ocular con el receptor, la organización de sus conductas, la existencia de un referente observable relacionado con el mensaje, la utilización de patrones sonoros y de entonación de su propia invención. En caso de que no se le entienda o no se responda como espera, otro de los indicios de que el niño está comunicando es la perseverancia de su conducta, que la intensifica, reitera o modifica hasta que consigue su objetivo o hasta que el fracaso es evidente.

⁶⁵ No todos los autores están de acuerdo con esta idea, vg. Trevarthen (Lebrero, 1997:242), desde una aproximación innatista, defiende que los bebés desde el comienzo tienen una intencionalidad y una sociabilidad latentes y que éstas desempeñan un papel fundamental en la evolución de la interacción que se establece entre el bebé y su madre especialmente en lo referente a la cooperación y anticipación de las señales emitidas por otro.

⁶⁶ Señala Owens (2006:163) a este respecto: "*Cuando los padres ofrecen respuestas positivas inmediatas, se incrementa la motivación de sus hijos para comunicarse*". También Halliday considera que los niños se percatan del valor funcional y significativo del lenguaje antes de poder expresarse lingüísticamente de forma convencional. Por su parte Ignasi Vila (1990:12) propone que sea el uso el que guíe el estudio del lenguaje en el niño, en su opinión lo

capaz de planificar, diseñar y ajustar su conducta para conseguir un objetivo, con lo cual aparecen conductas diferentes para objetivos diferentes, gradualmente el adulto aprende a interpretar esas conductas y la comunicación va siendo más eficaz.

La aparición de la intencionalidad es posible gracias a que los niños son capaces, ahora sí, de integrar en un solo acto esquemas de persona y esquemas de objeto, de forma que si en la etapa anterior el bebé quería obtener un objeto su primera reacción era estirar el brazo para intentar alcanzarlo sin percatarse de que el cuidador podía actuar en su beneficio. A partir de ahora cada vez que desee un objeto mirará alternativamente al objeto y al cuidador, lo incluirá intencionadamente para transmitirle un mensaje. Lo cual supone que el niño considera al adulto como un agente autónomo capaz de completar sus acciones e implica comprender la relación entre medios y fines al utilizar al adulto como un medio para la consecución de un fin.

A medida que estas interacciones, generalmente diádicas, se suceden, los niños se van apropiando de los procesos cognitivos de sus cuidadores, esto favorece el desarrollo cognitivo y el lingüístico. En este sentido Owens (2006:189) precisa que la estructura semántica y las funciones pragmáticas se derivan de la interacción social.

No hay consenso entre los expertos a la hora de señalar los motivos que posibilitan la aparición de la intencionalidad, autores como Piaget, Bates, Camaioni o Volterra (Serra *et aliter*, 2000:142, 146) piensan que es posible gracias a la evolución cognoscitiva del niño, otros como Vygotsky, Lock o Kaye (Ibíd.142) hacen hincapié en la importancia de la interacción social.

- Etapa locutiva

Se inicia con la primera palabra del niño y se corresponde con la comunicación verbal. El niño aprende a desarrollar mediante signos lingüísticos las anteriores funciones comunicativas y otras nuevas, de forma tal que todo el bagaje gestual acumulado anteriormente va quedando relegado a un segundo plano, si bien los gestos se seguirán utilizando a lo largo de toda la vida, pero su valor estará supeditado al lenguaje verbal, enfatizándolo, acompañándolo o aclarándolo.

importante no es examinar el desarrollo de las estructuras gramaticales como defendía Chomsky, sino trascender el aspecto gramatical del lenguaje y considerar el uso que se hace de él, Vila (Ibíd.) sugiere que "(...) *podemos pensar que el uso o la función precede a la lengua o a la estructura*".

Si durante el primer año el niño ha aprovechado la interacción para influir en los demás, en el transcurso del segundo año el niño pretende llamar la atención. Durante la edad preescolar el niño refina sus capacidades conversacionales, para convertirse en mejor comunicador; aprende a introducir temas nuevos y a mantenerlos durante más tiempo, haciendo comentarios pertinentes y relevantes, adoptando un vocabulario más preciso, incluyendo expresiones variadas; aprende además a terminar la conversación que se hace más fluida porque poco a poco se acostumbra a hacer suposiciones sobre el conocimiento de su interlocutor, y a ajustar su discurso a él (Owens, 2006:92, 102).

- La interacción y el aducto maternas

• Durante la etapa prelocutiva e ilocutiva del bebé⁶⁷

Si por un lado el bebé está desde su nacimiento “equipado” con una serie de elementos que posibilitan la interacción, por otro también los padres o cuidadores están atentos para ajustar su conducta a las capacidades del niño. Así por ejemplo, en el habla dirigida al bebé y al niño pequeño se han apreciado una serie de modificaciones respecto al habla estándar que es mantenida con otros grupos sociales de otras edades.

a) Plano fonético: Fonéticamente está correctamente articulada, suele tener una altura tonal superior, la utilización de tonos altos se usa sobre todo para la interacción con bebés, habiéndose constatado, por otro lado, la preferencia que éstos tienen por los tonos altos y variables.

La pronunciación de las palabras que tienen un mayor contenido semántico es más duradera de lo normal, el ritmo de elocución es más lento, las vocales se articulan con mayor duración y las pausas son más largas, con lo que se ofrece la posibilidad de percibir más claramente los límites de las palabras en la cadena hablada. Los patrones de acentuación son igualmente muy marcados para captar a través de ellos la atención del bebé, a este efecto también la entonación sufre constantes variaciones. Progresivamente estas modificaciones se irán atenuando.

⁶⁷ Aunque se hace referencia al estilo de habla materno todas las modificaciones descritas en este epígrafe suelen ser en general propias de los adultos y niños mayores que rodean al bebé, lo que sucede es que culturalmente la madre es quien ha ejercido el papel de cuidadora y por ello su actuación se considera básica en la socialización. Por otro lado, pese a que los padres también hacen adaptaciones de este tipo hay estudios que revelan que les cuesta más saber qué ha querido decir el niño y que en sus intentos de interacción las rupturas comunicativas son más numerosas (Owens, 2006:215). Otros estudios señalan que las simplificaciones en el habla aparecen ante la presunción de cualquier hablante novel como es el caso de los extranjeros.

b) Plano morfosintáctico: Morfosintácticamente son intervenciones correctas, completas, con muy pocas estructuras inacabadas, en las que se evita la elisión de elementos y los cambios repentinos de construcción. Están formadas por enunciados cortos, siendo escasa la variación en la longitud de la frase. La mayoría son oraciones simples, también aparecen las compuestas, predominando las coordinadas respecto a las subordinadas. Asimismo los modificadores son menos numerosos.

Inicialmente abundan las oraciones con una modalidad interrogativa, lo cual da pie al establecimiento de proto-conversaciones a través de las cuales se van fijando ciertos elementos pragmáticos como la adopción de turnos. Además de la sencillez sintáctica, es destacable la repetición constante. Con el tiempo, tanto la longitud como la complejidad de las estructuras irán en aumento, siendo aún frecuente que, durante la edad preescolar del niño, la madre use reiteradamente diminutivos y el parafraseo.

c) Plano semántico: Semánticamente incluyen un léxico reducido. Suelen ser palabras muy generales y de uso frecuente, gradualmente irán siendo más precisas. También la diversidad de vocablos que los adultos emplean al dirigirse al niño, aumentará progresivamente en función de la edad de éste. Incorporan términos infantiles, tales como “*minimo*”, “*tocotó*” etcétera; algunos de ellos se corresponden con onomatopeyas como “*el guau guau*”, en un intento de simplificar la palabra a la que sustituyen, ya sea porque se considera compleja en su articulación, porque la reduplicación silábica caracteriza el lenguaje infantil y su forma es por tanto más cercana y asequible o porque esas formas estén muy extendidas en la comunidad.

d) Plano pragmático: Desde el punto de vista pragmático hay que señalar que en un principio los temas están muy limitados al aquí y ahora, de ahí las numerosas referencias al entorno, que facilitan la asociación entre referente y significante, reforzada además por las constantes repeticiones⁶⁸. No sólo el contenido sino también la sintaxis están influenciados inicialmente por el contexto, de forma que poco a poco el aducto irá siendo más descontextualizado. Es muy común la verbalización de las acciones que el bebé está haciendo, así como de los estados que en cada momento se

⁶⁸ Garton (2001:39), de acuerdo con Snow (Ibíd.), afirma que el hecho de circunscribir el lenguaje al aquí y ahora, es decir, las limitaciones semánticas repercuten en la sintaxis, que se simplifica: “(...) ya que las oraciones en tiempo presente tienden a ser declarativas breves o preguntas, mientras que los comentarios tienden a referirse al color, a la acción o a la localización del referente propuesto. Así pues no hay razón para usar un lenguaje complejo cuando las funciones a cumplir son de un alcance restringido”.

supone que éste tiene, o de las acciones en las que conjuntamente se participa con él: el baño, la alimentación, la higiene, etcétera. (Galeote, 2007:88; Owens, 2006:174-178, 210-221; Serra *et alter*, 2000:165-171).

- Durante la etapa locutiva del niño

Se han analizado también las modificaciones corporales que la madre hace para mantener la atención del niño e incluirlo en la comunicación: sus intervenciones lingüísticas las dirige al niño desde una distancia muy corta. Para acompañar y enfatizar el significado de sus mensajes constantemente mueve la cabeza y hace uso de un amplio repertorio de expresiones faciales. Las miradas son de suma importancia para establecer el contacto y continuarlo, además las madres controlan las miradas de sus hijos y en función de ellas varían su comportamiento comunicativo.

Los ajustes en su habla, así como sus conductas, se irán modificando con el paso del tiempo con el objetivo de que el niño participe más en la interacción. Las madres realizan dichas modificaciones intuitivamente en función de la tarea, del desarrollo de las capacidades lingüísticas, cognitivas, sociales y físicas que creen que tiene su hijo en cada momento, así como de las reacciones que van mostrando sus hijos ante los cambios de la interacción. Madre e hijo se influyen y autorregulan recíprocamente, ya que ésta adapta su lenguaje a él y es sensible a las reacciones que el niño muestra, y el estado del niño depende en gran medida la conducta de su madre.

Las madres motivan a sus bebés para que se comuniquen interpretando cualquier conducta que ellos den en la intervención de su turno como válida, en caso de no obtener respuesta de sus hijos procuran no desistir y reiteran su conducta o intentan establecer la comunicación por otros medios.

Cuando los niños empiezan a hacer sus primeras vocalizaciones, las madres tienden a imitarlos, con ello inicialmente llaman la atención del niño y posteriormente producen una estructura dialogada, lo cual tiene su proceso ya que en un principio se da la simultaneidad de vocalizaciones superponiéndose tanto las del niño como las de la madre, pero a fuerza de modificar sus conductas la madre consigue la alternancia de turnos⁶⁹. Después, con 4 meses, los niños serán quienes inicien esos intercambios de

⁶⁹ Según Owens (2006:162) existen estudios que afirman que cuando el cuidador responde verbalmente a los gorjeos del niño hay el doble de posibilidades de que el niño siga vocalizando que si el cuidador responde con otra

vocalizaciones que discurrirán en un formato dialogado fluidamente (Owens, 2006, 163-164).

Los contextos son aprovechados por las madres en beneficio de la comunicación, el lenguaje no surge aislado sino en contextos, durante el baño, la alimentación, la vestimenta, el juego, etcétera. En ellos se dan acciones y un lenguaje habitual, que por su carácter reiterativo el niño puede llegar a interpretar e incluso predecir⁷⁰. Como Bruner mantiene (Galeote, 2007:84) “(...) *la íntima relación entre el conocimiento del niño del contexto social, en especial de las rutinas que ocurren dentro de él y el lenguaje que escucha acompañado de la interacción social, ayuda al niño a romper el código del lenguaje*”. Se ha comprobado que cuando los niños empiezan a hablar se expresan con oraciones más extensas y mayor complejidad semántica en aquellos contextos más familiares.

Por otro lado, las madres recurren a gran cantidad de preguntas totales, lo cual favorece la comunicación ya que son muy fáciles de responder, permitiendo con ello el transcurso de la comunicación sin cortes. Se intenta que el niño cumpla su turno, aunque sea de forma breve. Posteriormente, cuando el niño tiene 3 ó 4 años, la madre ocupa sus turnos con lacónicas respuestas para cumplir así con las exigencias del discurso dialogado, sin restarle mucho tiempo a la intervención de su hijo. Repiten entonces parte de la información que su hijo les ha ofrecido en sus intervenciones, para que se sienta así escuchado. Además retoman el tema cuando el niño se desvía de él, garantizando de este modo la cohesión. Pero con esta edad aún el niño no es muy ducho en mantener muchos turnos respecto a un tema, algo que progresivamente se irá modificando durante su edad escolar.

Parte de la intervención maternal y adulta en general está orientada a la enseñanza explícita de ciertas convenciones sociales relacionadas con el lenguaje. Así, se le

conducta como pueda ser sonreír o una caricia. De lo que no hay duda es de que con estas respuestas maternas se favorece el balbuceo y el intercambio de turnos.

⁷⁰ A estas rutinas de interacción Bruner (Lebrero, 2001:32; Lebrero: 1997:245-251, 274-275, Galeote, 2004:83-86) las denomina con el término de formatos. Destaca de los formatos su estructura similar a la conversación, de ahí el intercambio de turnos, regidos por reglas convencionales; la alternancia de papeles que permiten al niño darse cuenta de la reversibilidad de los mismos, así como el hecho de que la interacción se va construyendo con la aportación de ambos interlocutores, de forma tal que las respuestas de uno y otro dependen de las intervenciones anteriores, además en los formatos tanto los elementos semánticos como las relaciones semánticas entre los referentes son muy restringidos y, dado el entorno recurrente, son comprensibles para el niño y predecibles. Bruner (Ibíd.) diferencia dos tipos de formatos: los de atención conjunta y los de acción conjunta. Los primeros aluden a aquellas situaciones en las que el adulto y el niño atienden al unísono a un objeto. Los formatos de acción conjunta por su parte hacen referencia a situaciones en las que tanto el niño como el adulto actúan sobre el objeto, insertando su conducta en el diálogo.

enseñan al niño reglas pragmáticas como saludos, despedidas, agradecimientos, etcétera, justo en el contexto que tales actos de habla se precisan según las convenciones sociales, y cuando el niño no los realiza los padres se lo piden.

La enseñanza de la lengua incluye otros aspectos, como la compensación de ciertos errores que el niño pueda hacer al hablar o proporcionar retroalimentación para evitarlos. Las madres se centran en esta corrección desde que sus hijos tienen 2 años aproximadamente. Ellas ofrecen una retroalimentación específica orientada a que el niño se percate del fallo en su producción y pueda remedarlo, de no percatarse el niño no usará esa corrección y los esfuerzos adultos serán en vano.

Entre los procedimientos a través de los cuales se fomenta la corrección están: demandar clarificación, repetir lo dicho por el niño con una entonación cercana a la pregunta o la sorpresa, o hacer expansiones. Las expansiones son una versión adulta de los enunciados del niño que mantienen el orden de las palabras que éste ha propuesto anteriormente. Los niños interpretan las expansiones como una invitación a repetir lo dicho por sus padres, por lo que imitan las correcciones. Casi un tercio de las expansiones se imitan.

Relacionadas con las expansiones están las extensiones, mediante ellas, los padres ofrecen al niño información semántica. Son comentarios que los padres hacen sobre temas sugeridos por el niño. Dado su carácter explícito, ambos procedimientos, expansión y extensión, son muy informativos y especialmente útiles cuando se ofrecen en el momento preciso y de forma repetitiva. Si bien, pese a que no se discute su papel beneficioso en la adquisición del lenguaje, sí se discute sobre su necesidad ya que no se emplean tampoco en todas las culturas, por lo que algunos autores como Pinker y Marcus (Ibíd.98) han concluido que no son esenciales para el desarrollo del lenguaje⁷¹. Además, por encima de la gramaticalidad de los enunciados, los padres dan prioridad al significado que quieren transmitir sus hijos centrándose en corregir si son o no veraces.

- *El papel del aducto maternal en la adquisición de la Lengua Materna*

⁷¹ Marcus (Galeote, 2007:98) propone que sólo la evidencia positiva puede ser considerada necesaria, así si los padres dicen algo los niños asumen que es correcto, sin tener que escucharlo muchas veces. Pero según Gold (Ibíd.) existe en todas las culturas, según Galeote (Ibíd.), "(...) la única forma de explicar la adquisición del lenguaje es proponiendo la existencia de un fuerte componente innato".

Este tipo de habla dirigida al niño no es propia de todas las culturas, sino que se da sobre todo entre las clases medias de los países occidentales. Las diferencias en la interacción entre adulto-niño además dependen del sexo del bebé, si el niño es prematuro o si está en un hogar monoparental, el número de hijos de la familia, los ingresos económicos, la edad de los padres, etcétera. Sin embargo, a pesar de las fluctuaciones de todas estas variables, los niños aprenden la lengua en plazos similares.

Algunos autores arguyen que son necesarias las modificaciones que adultos y niños mayores hacen en el habla dirigida a los más pequeños⁷². Hay quienes apuntan que es la causa del desarrollo lingüístico como Nelson o Benedict, otros como Newport o Gleitman (Galeote, 2007:88) le restan importancia al subrayar que no es determinante aunque facilita el desarrollo del lenguaje en el proceso de adquisición⁷³.

Furrow (Ibíd.89) sugirió que quizá los efectos de esos ajustes del input adulto no son los mismos en todas las edades ni en todos los estadios de desarrollo del lenguaje.

2.2.1.3.2. La comunicación en Lengua Extranjera/Segunda lengua

- La interacción entre el hablante nativo y el hablante no nativo

En cuanto a los estudios sobre el aducto desde la perspectiva de segundas lenguas, es importante destacar que dichos estudios son más recientes que los realizados en lengua materna, si bien incluyen un enfoque más amplio. Estos estudios se han centrado en analizar qué características se dan con mayor frecuencia en el habla dirigida a no nativos (niños o adultos) respecto al habla entre nativos.

En un principio se analizó el aducto de forma aislada, para pasar después a analizar las características conversacionales entre hablantes nativos (HN) y hablantes no nativos (HNN). A través del análisis que se detalla a continuación, se podrán apreciar las similitudes entre ambas hablas simplificadas: la dirigida al niño en el desarrollo de su lengua materna y la dirigida al hablante no nativo.

⁷² Pueden servir de ejemplo el caso de personas que no reciben ningún aducto y no llegan a aprender el lenguaje satisfactoriamente, o el caso de los niños sordos que no experimentan retrasos evolutivos importantes si se les estimula con lenguaje de signos desde una edad temprana (Owens, 2006:173).

⁷³ Estudios de Shipley, Gleitman y Smith revelaron que el niño no atiende al lenguaje adulto que es más complejo que el suyo o que no les resulta familiar.

- El aducto del HN en la conversación con el HNN

a) Plano fonético: Fonéticamente el habla que los nativos dirigen a los no nativos es un habla cuya articulación es más cuidada, clara, emitida a un ritmo más lento de lo que se hace en la conversación con otros nativos, emplea más pausas y la entonación es mucho más marcada. El habla dirigida a los hablantes no nativos además contiene menos contracciones de las que son habituales entre hablantes nativos. Por otro lado, en muchas ocasiones los hablantes nativos tienden a emplear un volumen superior, como si con ello quisieran compensar las posibles dificultades de comprensión.

b) Plano morfosintáctico: Morfosintácticamente es un habla caracterizada por incluir expresiones bien formadas, sintácticamente más simples, lo que se traduce en menos nudos oracionales por unidad, menos oraciones subordinadas, con mayor regularidad en el orden estandarizado de los sintagmas, con oraciones más cortas en las que se intenta evitar excepciones a las reglas más generales. Las marcas que revelan las relaciones gramaticales, tienden a subrayarse más y a aparecer en mayor medida que en los discursos con hablantes nativos. El hablante nativo procura elaborar enunciados con pocas elisiones y sobreentendidos, se explicitan más todos los elementos, de ahí que haya menor referencia anafórica y una mayor repetición de los referentes aludidos en el discurso. La repetición es una de las constantes en este tipo de habla, no sólo de palabras aisladas sino de enunciados completos; junto con ella también son un mecanismo muy común las reformulaciones. Los verbos suelen aparecer en presente; hay menor referencia temporal al pasado o al futuro, ya que, al igual que en el caso de la adquisición de la lengua materna infantil, la referencia tiende a circunscribirse al aquí y ahora.

El empleo de la modalidad interrogativa es más abundante en los discursos con los hablantes no nativos, y dentro de ésta destaca el mayor uso de preguntas totales sobre las parciales, que aseguran la fluidez de la conversación, otro tanto sucede con las preguntas que Hatch (Larsen-Freeman y Long, 1994:115) llama *de elección*, en las que la respuesta está presente en la pregunta y el receptor sólo ha de elegir, sin necesidad de pensar una respuesta. Además las preguntas sirven para medir la comprensión, pedir aclaración y verificar si lo que se ha entendido es lo que se quería comunicar.

Relacionado con el plano morfosintáctico, un rasgo importante que se ha destacado desde los primeros estudios es la tendencia a sacrificar la gramaticalidad del enunciado

en pro de un acceso al significado más inmediato, sobre todo con hablantes no nativos cuya competencia comunicativa en general y específicamente lingüística, es muy baja, aunque también puede deberse a otras causas como la espontaneidad de la conversación. Dicha agramaticalidad puede ser fruto de la expansión, la refundición o la sustitución. Pese a que los primeros estudios constataron la existencia de esa agramaticalidad por parte de los hablantes nativos al dirigirse a los no nativos, lo cierto es que, en última instancia, al igual que el resto de los rasgos mencionados en este apartado, depende de cada individuo⁷⁴.

c) Plano semántico: Desde un punto de vista semántico se puede apreciar una mayor presencia de marcas que señalan las relaciones semánticas entre las palabras. El vocabulario suele ser muy habitual o general, y por ello poco específico, apareciendo menos palabras por expresión. Se intenta excluir o restringir el uso, en lo posible, de las expresiones idiomáticas. Las palabras más plenas de significado, entre ellas sobre todo nombres y verbos, aparecen con mayor frecuencia.

d) Plano pragmático: El análisis del discurso del habla con extranjeros ha demostrado que en una conversación entre un hablante nativo y otro no nativo, ambos interlocutores trabajan para producir una conversación con sentido y exitosa.

Además de las características señaladas, se pueden mencionar otras de tipo discursivo o pragmático. Si nos centramos en el tratamiento que reciben los diferentes temas en el transcurso de la conversación, podremos señalar que ambos interlocutores tratan de encontrar temas de conversación que puedan ser entendidos por los dos. En caso de no ser así, el hablante no nativo dará muestras de su incompreensión indicando con ello la necesidad de cambiar de tema. En este sentido, y en muchos otros, la comunicación no verbal desempeña un papel muy destacado e importante, por lo que se convierte en un instrumento de comunicación imprescindible, tanto en el hablante no nativo como en el nativo.

En un estudio, Scarcella (Ibíd.114) constató que el discurso con hablantes no nativos tenía más cambios bruscos de tema que el discurso entre hablantes nativos, lo que en opinión de Larsen-Freeman y Long (Ibíd.) se debe a la necesidad de negociar el tema cuando se traspasan barreras culturales. De cualquier forma, los hablantes

⁷⁴ La variación individual es un factor ineludible en este tema.

nativos aceptan de buen grado que los hablantes no nativos cambien de tema inintencionadamente cuando se interrumpe la comunicación. De hecho, una de las habilidades del hablante nativo consiste en manejar una respuesta inapropiada del hablante no nativo, tratándola como si fuera una propuesta de tema y así continuar el discurso fluidamente.

Así mismo, hay una mayor tendencia a introducir temas en la conversación con hablantes no nativos a partir de preguntas, lo cual facilita la intervención del hablante no nativo. Otro procedimiento para introducir temas que se da más en la conversación con hablantes no nativos que entre nativos es el uso de acentos y/o pausas entre palabras temáticas. A veces también se establece un tema o subtema a partir de la repetición aislada de alguna palabra de la cadena hablada, generalmente en forma de pregunta de sí/no, seguida por una muletilla del tipo “¿no?”, “¿verdad?”.

Una vez hallado un tema de conversación, éste se trata de forma lacónica y simple; aunque aquellos temas que tienen más probabilidades de aparecer, son tratados más extensamente.

Además el tipo de discurso empleado para comunicarse con hablantes no nativos abunda en expansiones, verificaciones de confirmación, peticiones de aclaración y más controles de comprensión, respecto al habla que se establece en las conversaciones entre nativos. Estas estrategias son el resultado de una negociación de significados entre los interlocutores.

Para responder a todas estas actitudes propias de los hablantes nativos, los hablantes no nativos tienen como objetivo prioritario que la comunicación no decaiga. Por eso, para el mantenimiento de ésta los hablantes no nativos recurren a estrategias como la invención de palabras, la utilización de palabras o expresiones que, aunque saben que no son las correctas o las precisas para expresar lo que pretenden, se aproximan semánticamente a lo que quieren decir. En otros casos los hablantes no nativos recurren a circunloquios en los que se describe el objeto o acción a los que quieren aludir, pero cuya designación desconocen o no recuerdan; no es raro tampoco que en tal situación recurran al término en su propia lengua sin traducirlo, por si ello pudiera servir de pista a su interlocutor; y menos raro aún es el uso de mímica o señalización de objetos, o preguntar directamente por el término o estructura adecuada

en un momento dado. De cualquier forma, si el problema persiste, el hablante no nativo puede decidir abandonar el mensaje que intentaba transmitir, lo cual está en función de la necesidad comunicativa que tenga en un momento preciso. Cabe además la posibilidad de que el hablante no nativo directamente evite hablar en la medida de lo posible de temas cuyo vocabulario desconoce.

- El papel del aducto del HN y del HNN en la adquisición de L2/LE

Al igual que al tratar el tema del aducto en la lengua materna surge la pregunta de qué repercusiones tienen las modificaciones del habla materna; en el caso de las segundas lenguas es pertinente preguntarse por las influencias del aducto destinado a los hablantes no nativos.

¿Qué sucede por ejemplo cuando el aducto es agramatical? ¿Beneficia el desarrollo de la segunda lengua del hablante no nativo? En algunos casos los errores del educto sí son imputables al aducto escuchado. Parece evidente pensar que si un hablante no nativo ha sido expuesto únicamente a un aducto agramatical, entonces adquirirá una variedad que está por debajo de la normalizada, en muchos casos además de ser un aducto desviado es insuficiente, con lo que el resultado se intensifica.

En los programas de inmersión en los que los alumnos extranjeros reciben de sus compañeros igualmente extranjeros un aducto desviado, pese a que el profesor ejecute un input correcto, se puede apuntar al aducto de los compañeros como causa de los errores de educto del hablante no nativo. Aunque, por otro lado, los estudios de Porter, Pica y Doughty, y Varonis y Grasss (Ibíd.123), afirman que en un contexto formal de adquisición de L2 como pueda ser el aula, si se realizan actividades de conversación en grupos, éstas pueden resultar tan útiles como las mantenidas con un hablante nativo. A este respecto Isabel Santos (1999:27) aclara que cuando se da esta situación no se aprenden los errores del interlocutor, ni se producen más errores que en una conversación con hablantes nativos; los efectos de esta práctica son positivos, según ella, ya que los hablantes de segundas lenguas desarrollan estrategias de auto-corrección de forma más natural que en otras situaciones. Esta conclusión extraída de estudios empíricos, parece respaldar los argumentos de Chomsky en contra de las teorías conductistas.

El aducto facilita además el acceso a la sintaxis de la lengua meta, Hatch (Larsen-Freeman y Long, 1994:124) opina que *“el aprendizaje de una lengua se deduce del desarrollo de la conversación”*. Le resulta artificial que el desarrollo normal de la lengua materna evolucione desde la emisión de una palabra, a las primeras combinaciones de dos y de ahí a estructuras más complejas, y en cambio muchos métodos de aprendizaje de L2/LE esperen que los aprendices emitan oraciones completas desde el comienzo, con la precisión de un nativo y centrándose en la repetición de un modelo sintáctico seleccionado con anterioridad. Para Hatch (Ibíd.), el profesor, en vez de hacer énfasis en los errores morfosintácticos, debería cooperar y favorecer más el diálogo.

2.2.1.3.3. Conclusión

Se aprende una lengua para hacer algo con ella, es el uso el que respalda el desarrollo de la adquisición. En el descubrimiento de las posibilidades que ofrece el uso de una lengua juega un papel destacado la interacción con los miembros de la comunidad en la que dicha lengua está vigente.

Así mismo, cuando la comunicación se establece entre interlocutores con diferente competencia comunicativa en una lengua concreta, el interlocutor de mayor competencia tiende a ajustar su intervención para contribuir positivamente al desarrollo y fluidez de la comunicación. A través de la reiteración de estas interacciones el interlocutor más experto en la lengua objeto transfiere así dicha lengua (su estructura y significados) y los valores culturales implícitos en ella.

Coincidimos con Bruner cuando plantea que, aunque poseamos ciertas capacidades innatas para el lenguaje, tenemos que aprender a usarlo en la interacción con la comunidad.

2.2.2. TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA

En este apartado se recogen diferentes teorías que tratan de explicar la adquisición de la lengua, para ello la información se estructura en dos bloques: teorías relativas a la adquisición de la lengua materna y teorías de adquisición de la segunda lengua o lengua extranjera.

En un intento por mantener la estructura del epígrafe 1 y en pro de una mayor cohesión, las primeras teorías de cada bloque defienden la idea de que el elemento

esencial en la adquisición es biológico (Chomsky y Krashen), las segundas enfatizan el papel del desarrollo cognitivo en la adquisición del lenguaje (Piaget) o simplemente se refieren al conocimiento sobre el lenguaje (Cummins), por último las terceras apuntan a la interacción social como elemento, determinante para Vygotsky e influyente para Schumann, en el proceso de desarrollo de una lengua.

2.2.2.1. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA

Diferentes enfoques han pretendido explicar la forma en la que el lenguaje se desarrolla. Siguiendo a Pilar Fernández Lozano (1996), se pueden clasificar en cuatro tipos de modelos, los empiristas identificados con las ideas conductistas, los innatistas cuya máxima figura es Noam Chomsky, los cognitivos dentro de los cuales se enmarcaría la teoría de Jean Piaget y los interaccionistas a los que pertenece la teoría de Lev Vygotsky⁷⁵.

Se exponen a continuación la teoría de Chomsky, quien basa la explicación de la adquisición del lenguaje en el componente biológico transmitido genéticamente. La de Piaget, que explica la adquisición del lenguaje apoyándose en el componente cognitivo, sin el cual, en su opinión, la adquisición lingüística no tendría lugar, y por último, la de Vygotsky que da primacía a las interacciones y al entorno sociocultural como elemento clave gracias al cual se desarrolla el lenguaje.

2.2.2.1.1. Noam Chomsky y el componente biológico en el desarrollo lingüístico

La obra de Chomsky se inicia en 1957 con la publicación de su libro *Syntactic Structures*, unos años más tarde, en 1965, publicó *Aspects of the theory of syntax* donde profundizó, remodeló y perfiló los aspectos teóricos esbozados en su primera obra. En sus publicaciones se puede percibir la ruptura con los planteamientos conductistas así como con las ideas lingüísticas estructuralistas.

Para los conductistas, el lenguaje es una conducta más del ser humano y como tal susceptible de ser aprendida a base de la formación de hábitos, para ello es fundamental la repetición. Según el conductismo, respondemos a ciertos estímulos que surgen en el

⁷⁵ Todas estas teorías, al igual que las que se comentarán en el siguiente apartado referidas a la adquisición de L2 o LE, cuentan con sus partidarios y detractores. Pese a que existe un largo historial de críticas no se recogen en este trabajo debido a que ello excedería los objetivos del mismo.

medio que nos rodea con un comportamiento verbal determinado. A base de interactuar con el medio y de repetir, corregir y reformular comportamientos verbales conseguimos aprender.

En contraposición a las ideas conductistas, Chomsky se plantea que si los niños aprenden a partir de la formación de hábitos, a base de repetir estructuras, ¿cómo es posible que reproduzcan errores que no han escuchado anteriormente? y ¿cómo es posible que creen y comprendan estructuras que no han aparecido en un aducto previo? (Bunge, 1983:81) Además Chomsky arguye que incluso los niños que han recibido poca estimulación de su entorno o viven bajo cualesquiera condiciones adversas para el desarrollo del lenguaje, aprenden su lengua materna en los mismos periodos de tiempo y siguiendo unas etapas constantes y comunes que niños que han recibido mucha estimulación, y esto es así en cualquier cultura (Baralo, 1999:15; Richelle, 1978:21).

Por otro lado es imposible que los niños aprendan las reglas de una lengua determinada a partir del aducto recibido, ya que éste, en su opinión, es imperfecto, incompleto y agramatical (Garton, 2001:28; Bunge 1983:83). Pero incluso aunque no fuera así, las reglas que gobiernan en una lengua son tan sumamente abstractas que el niño no puede deducirlas a través del simple análisis del aducto, por muy bien elaborado que esté. Además el niño está cognitivamente muy limitado para poder desarrollar satisfactoriamente esa tarea, a pesar de ello llega a aprender la lengua y en un tiempo relativamente corto (Bunge 1983:83). Otro hecho que Chomsky destaca es la especialización de ciertas partes del cerebro en funciones específicas relacionadas con el lenguaje.

Ante los argumentos expuestos Chomsky (Garton, 2001:30) concluye que no es posible aprender el lenguaje, ya que es innato, es decir, está determinado genéticamente en la especie y se desarrolla de forma natural, automática e instantáneamente⁷⁶. La idea de que la lengua se aprende es como afirmar que el corazón aprende a latir.

Chomsky (Ibíd.27, 29) concibe el lenguaje como un sistema estructural, o conjunto de oraciones, sin tener en cuenta cómo son producidas, entendidas o usadas, por eso

⁷⁶ En opinión de Serra *et alter* (2000:130), de los argumentos de Chomsky no se colige la idea de innatismo.

para explicar cómo el niño adquiere el lenguaje se centra en explicar cómo crea éste las reglas lingüísticas abstractas. Precisamente las críticas de Chomsky (Bronckart, 1985:181) hacia el estructuralismo señalan la incapacidad de esta corriente para representar y explicar dicha creatividad.

La capacidad lingüística es para Chomsky una capacidad independiente de las demás capacidades mentales y diferente a cualquiera de ellas. Es la que convierte al humano en único respecto a otras especies. Explica la adquisición del lenguaje planteando la existencia de un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL)⁷⁷ o estructura mental innata en el ser humano que gobierna el desarrollo lingüístico posibilitando la generación del sistema de reglas gramaticales de cada lengua (Garton, 2001:17).

En su opinión, cuando el niño percibe los estímulos acústicos de su lengua, pese a que lo que oye son estructuras superficiales, él está dotado para captar la estructura profunda, es decir, los niños no aprenden las estructuras que oyen sino que captan las relaciones que subyacen y se dan entre las palabras, saben “(...) *aunque nadie se lo haya explicado, que el orden de las palabras no es lineal, sino dependiente de la estructura sintagmática*” (Baralo, 1999:28).

Todo esto es posible porque nacemos con una competencia lingüística que no se refiere solamente a la mera capacidad física de aprender a hablar, sino que alude a ciertos conocimientos intuitivos e innatos sobre el lenguaje, conocimientos de una especie de Gramática Universal (G.U.)⁷⁸, que es una estructura común a todas las lenguas (Bunge, 1983:81).

⁷⁷ Como señala Bunge (1983:93-95), la idea de un D.A.L. no es comprobable en sí misma y es muy imprecisa, Chomsky trata de describir esa estructura mental innata, su enfoque se presta a un análisis especulativo ya que plantea que para el análisis de la adquisición del lenguaje no es necesario un estudio empírico de las muestras de habla al pretendido estilo conductista, sino un estudio en el que son precisas la comprensión y la explicación del porqué de esas adquisiciones, no es un fenómeno descriptivo sino explicativo, deductivo, por lo que no es posible ser rigurosos ni pretender un análisis científico.

⁷⁸ En opinión de Bunge (1983:87) “(...) *los lingüistas aún no han descubierto si todas las lenguas comparten una estructura básica ni, con mayor razón, cuál sea ésta. Por lo tanto es extravagante atribuir a los recién nacidos el perfecto dominio de lo que ignoran los propios lingüistas. En todo caso, semejante atribución ejemplifica la explicatio obscurum per obscurum*” además hay que tener presente que según este autor (Ibíd.88) la estructura mental de los neonatos es muy básica aún: sus neuronas son pequeñas y no están arborizadas, por lo que es posible que los contactos entre sus neuronas sean escasos, lo que dificultaría la capacidad para pensar; por esto mismo el bebé no ha desarrollado la corteza asociativa del cerebro implicada en el desarrollo del lenguaje y si admitimos que es probable que el neonato no piense y, por ende, que no establezca relaciones, es muy improbable, por no decir imposible, que pueda determinar, a partir de unas muestras de habla que escucha en su entorno, la gramática específica de su lengua materna.

Cuando Chomsky plantea la existencia de una Gramática Universal, lo hace porque advierte que las estructuras de todas las lenguas poseen propiedades parecidas e iguales, o, lo que es lo mismo, que existen ciertas propiedades comunes a las lenguas. Dicha G.U. estaría formada por ciertos principios que limitan la forma en la que el niño puede construir la gramática de su lengua y reduce las posibilidades combinatorias entre los diferentes elementos de una lengua.

Adquirir una lengua no consiste en aprenderla desde el principio, el problema del bebé no es comprender el bombardeo de frases al que está sometido, sino “(...) *determinar cuál de los lenguajes humanamente posibles es el de la comunidad en la que está ubicado*” (Ibíd.), es decir, elegir y perfilar la gramática que mejor concuerda con las muestras que oye al nacer partiendo de los conocimientos de la gramática universal, “(...) *su trabajo consiste, al igual que el del lingüista, en construir una lengua particular de su entorno como una deducción particular de los universales que conoce genéticamente*” (Vila, 1990:8). Considera necesario el aducto como agente que activa el conocimiento innato, pero le concede un papel secundario en todo el proceso de adquisición.

Ante este marco teórico, el objetivo principal a la hora de estudiar el desarrollo del lenguaje, ha de ser conocer qué principios y procesos usa el individuo para generar las estructuras de la que será su lengua materna. Es decir, descubrir el funcionamiento de una realidad mental.

2.2.2.1.2. Jean Piaget: el desarrollo del lenguaje depende del desarrollo cognitivo

La obra de Piaget consta de dos periodos, bastante diferenciados entre sí, aunque existen ideas que se mantuvieron constantes, vg.: la consideración del lenguaje como un aspecto subordinado al pensamiento o al desarrollo cognitivo, la idea de que la evolución cognitiva va desde un pensamiento autista hacia otro dirigido o socializado (Bronckart, 1985:44) o la idea de que el desarrollo del niño tiende hacia la objetivación y descentralización (Siguán, 1984:234).

En su primera etapa la obra más representativa en cuanto a la adquisición del lenguaje fue *El lenguaje y el pensamiento en el niño* de 1923, en ella expuso su teoría de la evolución del lenguaje utilizando los términos de *egocéntrico* y *socializado*, términos que después no volvería a retomar.

Así, subordinando en todo momento el lenguaje al desarrollo del pensamiento, Piaget habla de tres momentos:

1. El primero se caracteriza por un:
 - Pensamiento: Autista es un pensamiento subconsciente, onírico, las metas perseguidas por este pensamiento no están en la conciencia, es un pensamiento que tiende a satisfacer las necesidades y los deseos. Se trata de un pensamiento que no se adapta a la realidad externa y crea una especie de realidad de imaginación.
 - Lenguaje: Este tipo de estado mental se correspondería con un lenguaje que no llega a ser lingüístico: balbuceos, gesticulaciones, sonrisas...
2. Un segundo momento hacia el que evoluciona el pensamiento es la etapa egocéntrica, asociada a un:
 - Pensamiento: En el que el niño demuestra estar centrado en sí mismo, se considera el centro de todo el universo que le rodea, lo cual provoca que los límites entre el *yo* y los *demás* sean difusos, que no diferencie bien entre el mundo físico y el mundo subjetivo, al tiempo que le impide ponerse en el papel de un receptor siendo así difícil la comunicación (Bronckart, 1985:43).
 - Lenguaje: Este tipo de pensamiento se corresponde con un lenguaje egocéntrico, que aparece en esta etapa y que predomina hasta los 3 años (Siguán, 1984:233). El lenguaje egocéntrico irá desapareciendo paulatinamente con el tiempo hasta atrofiarse a los 7 años. Como el niño es incapaz de ponerse en la situación del receptor, las funciones primordiales de este lenguaje son la cognitiva y la expresiva (Richelle, 1978:111), es decir, este lenguaje expresa sobre todo el *yo*, sus necesidades, sus circunstancias, etcétera. Las manifestaciones de este lenguaje son variadas (repeticiones ecológicas, monólogos y monólogos colectivos).
3. El tercer momento supone un nuevo paso hacia delante del desarrollo cognitivo, en él se da un:
 - Pensamiento: dirigido o socializado, que es un pensamiento consciente, capaz de adaptarse a la realidad e influir en ella, ya que persigue propósitos que se han reflejado como tales en la mente. Desde el punto de vista del lenguaje lo más interesante es que implica una descentralización del niño, la consecuencia inmediata de tal descentralización es la posibilidad de ponerse en el lugar del receptor para valorar así qué tipo de necesidades tiene y organizar el discurso, sus intervenciones como emisor, en función de esas necesidades.

- *El lenguaje*: que se corresponde con ese desarrollo cognitivo es el lenguaje socializado, un lenguaje más rico que permite al niño comunicarse con los demás de una manera satisfactoria, por eso la función principal de este lenguaje es la comunicativa o referencial. Sin embargo, la aparición de este lenguaje no es sino el reflejo de la evolución cognitiva, es decir, sin el desarrollo del pensamiento es imposible que se llegue a un lenguaje socializado.

El segundo período en la obra de Piaget se centra en el desarrollo cognitivo⁷⁹ como ya se especificó anteriormente, sin embargo también encontramos en él una obra en la que se retoma el tema del desarrollo del lenguaje: *La formación del símbolo en el niño* de 1946.

Para Piaget el pensamiento se desarrolla de igual forma en todos los individuos, ya que tal evolución está determinada biológicamente. Cuando nacemos nuestro organismo está dotado de una estructura interna cuya conservación y desarrollo dependen de los procesos de adaptación al medio. Así, aunque no nacemos con estructuras precognitivas, sí nacemos con los mecanismos funcionales para regular los intercambios con el medio que nos rodea. En este planteamiento el sujeto, desde la infancia se revela como un constructor activo de su conocimiento (Garton, 2001:19). Por otro lado, el entorno es cambiante y variado, lo que genera desequilibrios en el sujeto. Para combatirlos la especie humana recurre a adaptaciones y autorregulaciones, que provocan la aparición de estados de equilibrio temporales, hasta que surge un nuevo desequilibrio y se repite el proceso. Gracias a esa adaptación o autorregulación se producen modificaciones de la estructura interna, las cuales posibilitan en la infancia el cambio de un estadio de desarrollo a otro.

El primer estadio planteado por Piaget es el sensoriomotor, está dirigido por sistemas perceptivos y sensoriales descoordinados. Después el pensamiento pasa a ser preoperatorio. Tras el pensamiento preoperatorio habría una evolución hacia un pensamiento operatorio concreto en el cual se darían operaciones mentales abstractas y finalmente, un último paso en la evolución sería el que nos conduciría a un pensamiento operatorio formal, caracterizado por un pensamiento inductivo e

⁷⁹ Como aclara Bronckart (1985:50), por cognitivo Piaget entiende el conjunto de actividades de elaboración del conocimiento, bajo esa perspectiva el lenguaje es considerado una actividad cognitiva más.

hipotético deductivo (Garton, 2001:75). Esta evolución del pensamiento así planteada es irreversible y continua.

Piaget consideraba su teoría como interactiva, y es cierto que plantea una constante dialéctica entre el sujeto y el medio (Bronckart, 1985:46), el sujeto actúa sobre el medio y se modifica al establecer contacto con él, pero el medio no tiene un papel determinante, proporciona estímulos, aunque independientemente de ellos el niño se desarrolla en un mismo orden, según los pasos inevitables que subyacen al crecimiento biológico. Los estímulos ofrecidos por el medio podrán afectar en todo caso al tiempo que dura cada uno de los estadios del pensamiento. Garton (2001:75) opina por ello que Piaget no concede el debido respeto al entorno social en el que el niño se desarrolla, a su juicio (Ibíd.19), Piaget “(...) *no enfatizó demasiado el papel de la interacción del niño con el ambiente en la construcción del conocimiento*”.

En el primer estadio se dan diferentes modos en los que la función simbólica o representativa del pensamiento se manifiesta, el lenguaje es simplemente uno de ellos.

Para que la función simbólica se desarrolle el primer paso es tener constancia de que los objetos permanecen, existen más allá de la percepción visual, algo que para el bebé no es tan evidente como cabría pensar. Tras tener constancia de ese hecho el niño adquiere unos índices perceptivos o imágenes mentales de los objetos que le permiten evocarlos cada vez que quiera, trascendiendo el *hic et nunc*, es decir, independientemente de que los vea o no. Éste sería el primer paso hacia la abstracción, que le permitiría además poner en marcha la imitación diferida, tan importante para sus aprendizajes.

Un segundo paso lo constituye el juego simbólico, la representación aquí es más complicada ya que en el juego simbólico se relacionan referentes. Cuando el niño o la niña juegan es posible que una caja represente un tren o que un papel blanco haga las veces de sábana en la cunita de un muñeco. Estos sencillos juegos requieren no sólo la representación mental o interiorización de unos referentes, sino la asociación de referentes, esa asociación está respaldada por coincidencias formales o funcionales entre los referentes. Es posible que el papel haga de sábana porque es blanco y porque lo pongo encima de la cuna como una sábana, es posible que la caja asemeje al tren por su forma rectangular (Siguán, 1984:235).

Un tercer paso, consecutivo, sería la aparición del lenguaje, que implica una mayor complejidad puesto que se trata de asociar una imagen acústica o significante a un significado concreto, sin que haya una base lógica, es decir, cuando yo digo la palabra “*casa*” soy consciente de que no hay nada en el objeto que designa, que le haga llamarse de esa forma, de hecho en cada lengua el mismo referente se denomina con un vocablo diferente, el significante “*casa*” se ha establecido por convención y de forma arbitraria por una sociedad y es válido para esa sociedad. El niño debe aprender esas correspondencias entre significantes y significados unidos, no por una base lógica de semejanza (como en el juego simbólico), sino por el consenso de una sociedad que así lo ha estipulado y lo da por válido⁸⁰.

Estos tres pasos son sucesivos y entre ellos no hay ningún tipo de corte o interrupción.

2.2.2.1.3. Lev Vygotsky: la interacción y el desarrollo del lenguaje

Los trabajos de Vygotsky fueron publicados póstumamente en 1934, poco después, de 1936 a 1956, fueron prohibidos en URSS, no fue hasta 1958 que sus discípulos Leontiev y Luria los rescataron bajo el título *Pensamiento y lenguaje*, uno de los temas principales de esta obra retoma y contradice las ideas de Piaget plasmadas en su libro *Lenguaje y pensamiento en el niño*, de 1923.

Para Vygotsky el desarrollo del lenguaje transcurre de forma paralela al desarrollo físico, social o cognitivo⁸¹. Todos ellos sólo se pueden comprender a la luz del contexto social y cultural en el que surgen. La hipótesis de la que parte es que es el entorno el que influye en el desarrollo del individuo y no al revés. (Garton, 2001:96-97).

El lenguaje, al igual que el resto de sistemas de signos, está construido culturalmente, los niños que lo están adquiriendo lo transforman, actúan sobre él y lo aprovechan para progresar cognitivamente, ya que el desarrollo del lenguaje conduce a un desarrollo cognitivo.

⁸⁰ Piaget no dice nada sobre cómo y porqué se ponen en correspondencia el significado y el significante, algo que Bronckart (1985:54-55) critica, en su opinión: “*Para responder a tales cuestiones, parece necesario superar la referencia individual y apelar a la sociedad la cual ha convertido en convencional cierto desglose de las imágenes construidas sobre el contenido. El acceso a la designación, a la posibilidad de fabricar signos, es en realidad la inserción del niño en dicha realidad*”.

⁸¹ A diferencia de Piaget, para Vygotsky es un error abordar el estudio cognitivo de forma aislada e independiente del lenguaje (Garton, 2001:96, 99).

Al estudiar el lenguaje, Vygotsky propone una secuenciación muy diferente a la de Piaget.

1. En su opinión, pensamiento y lenguaje tienen raíces diferentes y durante el primer año de vida del bebé, el pensamiento y el lenguaje se desarrollan de forma independiente y paralela. En este primer momento:
 - *El pensamiento* no es verbal.
 - *El lenguaje* es un lenguaje externo en su forma, ya que el niño lo articula y es audible, y externo en su función, puesto que sirve para comunicarse con los demás (Bronckart, 1985:60). Para Vygotsky a partir de los intercambios comunicativos con el entorno, el niño se va apropiando de las adquisiciones culturales de la sociedad en la que está (Avedaño y Miretti, 2007:25).
2. A partir del segundo año se inicia el proceso de convergencia de ambos desarrollos, el cognitivo y el lingüístico, hasta que en torno a los 6 años la evolución del pensamiento y la evolución del lenguaje cruzan sus caminos, se interseccionan. A partir de ahí el desarrollo del niño cambia de lo biológico a lo socio-histórico (Bronckart, 1985:62):
 - *Pensamiento*: A partir de este cruce el pensamiento se une al lenguaje y se verbaliza. Paralelamente al surgimiento y desarrollo del pensamiento verbalizado, continúa desarrollándose el pensamiento no verbal de la primera etapa.
 - *Lenguaje*: El lenguaje se une al pensamiento y se intelectualiza, es el llamado lenguaje egocéntrico, que aparece tras el lenguaje socializado o comunicativo. Este lenguaje egocéntrico es un lenguaje interno en su función, es decir, interiorizado psicológicamente, sirve para “hablar” con uno mismo pero externo en su forma, esto es, físicamente articulado y perceptible, por eso es posible analizarlo (Richelle, 1978:114; Bronckart, 1985:61). Si analizamos las producciones egocéntricas, vemos que se caracterizan por su aglutinación, es un lenguaje muy condensado y saturado en el que prima el sentido por encima de la forma. Las producciones egocéntricas se caracterizan también por ser muy elípticas, según Vygotsky, en caso de ser cierta la evolución propuesta por Piaget, (lenguaje egocéntrico-lenguaje socializado) el lenguaje egocéntrico tendría que ser cada vez más explícito ya que el niño, al ponerse en el papel del receptor, buscaría mayor precisión y elaboración en sus producciones; sin embargo no es así, el lenguaje egocéntrico es críptico y poco inteligible (Ibíd.:113, 115).

El lenguaje egocéntrico se desencadena al principio a partir de la ruptura del desarrollo normal de una acción, por ejemplo cuando la acción del niño se ve perturbada por un obstáculo, así, si un niño está pintando y en un momento dado alguien le quita la pintura que necesita, en esa situación el niño tiene que resolver un problema con el que no contaba y, ante el conflicto, el niño recurre al lenguaje egocéntrico a través del cual analiza la situación y busca una solución.

Cuando el niño va creciendo el lenguaje egocéntrico va empleándose sobre todo al final de la acción o en un punto clave de ésta, con lo que el lenguaje egocéntrico adquiere sobre todo una función de comentario de la actividad. Finalmente, el niño empleará el lenguaje egocéntrico antes o al comienzo de una acción, en esa situación el lenguaje servirá para planificar, dirigir y resolver dificultades. Por lo tanto el lenguaje egocéntrico es cambiante, se transforma progresivamente y ayuda al pensamiento convirtiéndose en un instrumento de éste para poder ejercer así mayor control sobre la acción.

El lenguaje egocéntrico se desarrolla y mientras, el lenguaje socializado de la primera etapa, continúa también su evolución paralelamente.

3. Finalmente el lenguaje egocéntrico se interioriza totalmente, no sólo en su función sino también en su forma, con lo que se convierte en pensamiento, es el lenguaje interiorizado, independiente del lenguaje socializado que continúa su evolución paralelamente.

Por tanto, como se ha podido ver, para Vygotsky, la raíz del lenguaje está en las interacciones sociales, es decir, en la comunicación y los valores socio-históricos que vehicula (Bronckart, 1985:62). Los primeros usos del lenguaje son los que surgen en la comunicación con el otro (interpersonal), de ahí, el lenguaje evoluciona hasta convertirse en un instrumento interiorizado que es utilizado para la comunicación intrapersonal (Richelle, 1978:113). De forma que el habla es cada vez más descontextualizada y abstracta, lo cual favorece el desarrollo de los niveles intelectuales superiores y un pensamiento conceptual más flexible (Garton, 2001:101).

En definitiva, si Piaget se centra en las interacciones individuales entre el sujeto y el medio y en cómo éstas originan la creación de imágenes mentales de los objetos. Vygotsky da primacía a las interacciones sociales, que son en su opinión requisito imprescindible para que el lenguaje se desarrolle.

2.2.2.2. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA L2/LE

A lo largo de los tiempos han surgido más de cuarenta teorías que han pretendido explicar cómo se produce la adquisición de una segunda lengua (ASL)⁸². No es nuestra intención, en este breve espacio, hacer una taxonomía exhaustiva de todas ellas ni ofrecer una sinopsis de su contenido. Antes bien, se pretende examinar las aportaciones pedagógicas de las hipótesis de tres de los autores con mayor repercusión: Stephen Krashen, Jim Cummins y John Schumann.

Continuando con la misma estructura de las bases y de las teorías de adquisición de la lengua materna, las primeras hipótesis presentadas en este apartado, las de Krashen, destacan como elemento fundamental en la adquisición de una lengua no materna el componente biológico determinado genéticamente en la especie, que no es otra cosa que el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (D.A.L.) de Chomsky⁸³. La hipótesis recogida de Jim Cummins, que no es exactamente una teoría de adquisición, pone en relación el conocimiento con el desarrollo de la lengua⁸⁴. Por último las hipótesis de John Schumann, hacen hincapié en el peso que la interacción y el entorno social tienen en la ASL⁸⁵.

⁸² Comajoan Llorenç (2003) en su artículo “Adquisició de primeres i segones llengües: perspectiva històrica i qüestions actuals”, relaciona las diferentes aportaciones teóricas sobre adquisición del lenguaje con la filosofía y se remonta a la dicotomía planteada entre racionalismo, asociado a Platón, y empirismo a Aristóteles. Desde estos autores plantea un recorrido histórico por las diversas teorías y concepciones sobre la adquisición de lenguas.

⁸³ Pese a que algunos autores como R. Ellis incluyen la Hipótesis de la Monitorización dentro de las teorías cognoscitivas de ASL, el propio Krashen y la mayoría de manuales la consideran nativista (Martín Martín, 2000:50).

⁸⁴ Martín Martín (2000:58) destaca el hecho de que en la ASL están implicadas tantas cuestiones que según algunos autores, dar cuenta de una teoría de adquisición completa parece una tarea inabarcable. Por lo que la tendencia general es a abordar cuestiones parciales que respondan a aspectos concretos que puedan estar implicados en la adquisición. Desde esta perspectiva nos ha parecido pertinente incluir la hipótesis de Cummins con la de Krashen y Schumann, y aunque es probable que esta teoría no sea la más representativa de los aspectos cognitivos implicados en la ASL, lo cierto es que relaciona el conocimiento con el lenguaje y su planteamiento se centra en la situación en la que surge esta investigación: HN y HNN que comparten un mismo contexto educativo. De todas formas se incluyen referencias a las teorías de McLaughlin y de Bialystok, autores que también relacionan lo cognitivo con la ASL.

⁸⁵ Como equivalente a la teoría de Vigotsky, desde el ámbito de la L2/LE se elabora la llamada Teoría de la Competencia Interactiva, sin embargo no la desarrollamos en este apartado por evitar resultar ser redundantes y por considerar que la teoría de Schumann, se centra mucho más en aspectos concretos. De todas formas, sucintamente aclaramos que la Teoría de la Competencia Interactiva defiende que cada persona no tiene un conocimiento de la segunda lengua interno, sino que lo va elaborando a partir de la interacción con los demás, por

Las aportaciones de Krashen son aplicables a cualquier aprendiz tanto en situaciones de desarrollo natural como formal, la hipótesis de Cummins nos permite acercarnos a la realidad del aula de la enseñanza reglada actual, donde confluye alumnado nativo y no nativo con lengua materna similar y/o diferente de la lengua de la zona. Finalmente las hipótesis de Schumann se propusieron exclusivamente para dar cuenta de la adquisición de los inmigrantes que adquieren la L2 de forma natural en el país de acogida.

2.2.2.2.1. Stephen Krashen: el componente biológico en la ASL

Una de las teorías de ASL más famosas es la Teoría del Monitor, planteada por Stephen Krashen. Originariamente se trataba de una teoría de la producción y del uso de una lengua extranjera y poco a poco fue perfilándose e incluyendo más aspectos relativos a la ASL.

Sus ideas principales se pueden resumir en cinco hipótesis: Hipótesis de Adquisición- Aprendizaje, Hipótesis de la Monitorización, Hipótesis del Orden Natural, Hipótesis del Aducto e Hipótesis del Filtro Afectivo.

- Hipótesis de la Adquisición-Aprendizaje

Para llegar a ser usuarios competentes en una L2 podemos considerar dos vías de acceso y desarrollo, a saber: la adquisición y el aprendizaje. Ambas vías son procesos de conocimiento que respaldan la actuación en una L2, sin embargo hay diferencias entre ellos⁸⁶.

La adquisición, de mayor importancia para Krashen, surge como fruto de un uso natural con fines comunicativos de la lengua a aprender, esto es, de la interacción con la lengua y otros interlocutores. Tal uso genera un conocimiento más o menos implícito e inconsciente de la gramática, similar al que el hablante nativo tiene de su

tanto es un conocimiento que se construye de forma conjunta. Para Francisco Moreno (2002:59), esta *competencia interactiva* se adquiere observando y participando en prácticas comunicativas, e interrelacionándose con otras personas que ya conozcan prácticas interactivas específicas. Esto, nos conduce a interpretar que la mezcla de alumnado nativo y no nativo que hacemos en esta investigación, puede resultar en más de un caso beneficioso, puesto que los nativos, experimentados en prácticas interactivas, pueden servir de ejemplo y guía para los no nativos. A su vez, como todos los nativos tampoco tienen el mismo dominio de la lengua, podemos contribuir a aumentarlo en los nativos que lo tengan más bajo.

⁸⁶ Como José Miguel Martín Martín (2000:53) señala, estos dos conceptos, aunque no exactamente de la misma forma que los concibe Krashen, tienen una larga tradición, ya en el siglo XIX De Quincey señaló tal dicotomía que posteriormente Palmer etiquetó como adquisición espontánea del lenguaje y aprendizaje consciente del lenguaje. Wilkins (Ibíd.54) por su parte identifica adquisición con aprendizaje informal y aprendizaje con aprendizaje formal, matiz que no considera Krashen ya que para él tanto la adquisición como el aprendizaje pueden ocurrir en ambas direcciones. También en 1973 Corder retomó ambos conceptos.

lengua materna; no en vano éste es el proceso al que recurren los niños en la adquisición de su lengua materna. Se trata de llegar a conocer la lengua objeto sin necesidad de explicitar reglas, sin correcciones, listas de vocabulario ni profesor, e implica el uso de estrategias universales.

El aprendizaje, en cambio, es producto de la enseñanza formal y consciente de conocimientos relativos al código de la L2. Además de la explicación de reglas, implica retroalimentación, corrección y la reflexión sistemática y guiada en torno a los elementos que componen la lengua objeto. El aprendizaje aparece respaldado por un programa de instrucción impartido por una institución educativa o similar.

Para Krashen, mientras que el sistema adquirido es típico de los niños, el aprendido lo es de los adultos, aunque los adultos pueden recurrir a ambos para desarrollar una segunda lengua. Por otro lado los errores que tienen mayor consistencia son los que resultan de la aplicación del sistema adquirido y son independientes de la lengua materna del emisor.

- Hipótesis de la Monitorización

En el tiempo real de la comunicación espontánea, que es cuando el sujeto se centra en el significado y no en la forma, al único sistema de la lengua al que tiene acceso es al adquirido. En el caso de disponer de más tiempo para elaborar su educto, el sujeto puede recurrir conscientemente a la información del sistema aprendido, para ello el emisor, además de estar más pendiente de la forma que del significado, debe conocer previamente la regla que se ha de aplicar en cada caso.

Al conocimiento metalingüístico se le denomina monitor, y monitorización a la activación de dicho conocimiento, que provoca en el emisor una especie de estado de vigilancia respecto a sus producciones en la lengua que está adquiriendo. Dicho estado le permite planificar, revisar, editar y corregir en caso de ser necesario. El sistema aprendido sólo puede funcionar en este sentido, nunca como iniciador del educto. El que activa la expresión es el sistema adquirido.

La variación en los resultados obtenidos por diferentes sujetos puede explicarse en parte por el mayor o menor uso que cada uno haga del monitor, así, quienes dependen

extremadamente de su uso no llegan a expresarse con fluidez y quienes apenas lo usan no se auto corrigen⁸⁷.

La Hipótesis de la Monitorización intenta explicar la relación que hay entre el sistema adquirido y el sistema aprendido. Inicialmente Krashen estableció que ambos procesos de conocimiento funcionaban de forma independiente entre sí, posteriormente revisó este punto y reconoció que, si bien en el desarrollo de una L2 el peso recae especialmente sobre la adquisición, es necesario por otro lado, aprender ciertos elementos de forma explícita. En opinión de Martín Martín (2000:53) *“En la actualidad se tiende a considerar que ambos enfoques (...) son necesarios y complementarios (...). El simple input no proporciona suficiente información y puede conducir a una fosilización prematura; por otra parte, la instrucción formal sin la necesaria dosis de input resulta estéril para la comunicación, tanto en aspectos productivos como receptivos”*.

- Hipótesis del Orden Natural

Al aprender la L1 todos los niños atraviesan por etapas similares, de lo cual se colige que hay un orden natural previamente establecido. De la misma manera en la adquisición de la L2 hay un orden de adquisición natural, que no tiene por qué coincidir totalmente con el orden de adquisición de esa misma lengua cuando es lengua materna.

Si en efecto es posible predecir el orden de adquisición de las diferentes reglas de una lengua, lo mejor será que los programas lingüísticos de la instrucción formal se adecuen a ese orden.

- Hipótesis del Aducto⁸⁸

El papel del aducto es fundamental en la adquisición de una lengua. Pero no todos los tipos de aducto aportan beneficios al aprendiz. Se pueden diferenciar varias situaciones:

⁸⁷ Surge la duda de cómo Krashen explicaría las diferencias de adquisición entre los niños, ya que, al basarse en el sistema adquirido, cabe presuponer una ausencia del uso del monitor.

⁸⁸ Esta hipótesis se conoce con el nombre de Hipótesis del input, pero dado que se ha optado por dar primacía al término español, se incluye aquí como Hipótesis del Aducto. En su artículo (1989) “La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la segunda lengua” Vázquez y Hueso presentan y rebaten cinco argumentos que podrían contradecir esta hipótesis. Tales argumentos son: 1) la interacción no es necesaria para adquirir una segunda lengua, 2) la percepción debe preceder a la producción, 3) el input comprendido puede no estar incluido en la adquisición, 4) la fosilización puede ser una evidencia que contradiga la teoría del input y 5) hay alumnos que demuestran que son capaces de comprender pero no de expresar en la lengua meta.

- I. Si el aducto no se comprende: el aducto equivale a ruido, no ayuda por tanto a progresar en el desarrollo de la lengua.
- II. Si el aducto es tan sumamente sencillo que el sujeto no tiene que hacer ningún esfuerzo por comprender, tampoco reportará beneficios a su competencia.
- III. Sólo el aducto que supera levemente el nivel del aprendiz puede mejorar su educto. El aprendiz puede comprender ese aducto infiriendo información del contexto lingüístico y situacional, así como de los conocimientos acumulados sobre el mundo y la lengua, de los gestos, de las explicaciones, las imágenes, etcétera. La comprensión debe preceder a la adquisición, de tal forma que el educto no es la causa sino el resultado de la adquisición.

Con esta hipótesis entendemos la tendencia de los cursos de idiomas a clasificar a los discentes en grupos más o menos homogéneos en cuanto al nivel de adquisición, esta estratificación asegura que el aducto proporcionado sea más comprensible para todos.

- *Hipótesis del Filtro Afectivo*

Existen ciertos factores afectivos, como la autoconfianza, la motivación o la ansiedad, que pueden favorecer o entorpecer el proceso de adquisición de la lengua, modificando los efectos que en un principio podrían derivarse del input.

Así, un filtro afectivo alto o disposición afectiva negativa puede impedir que el aducto alcance el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje, por lo que es necesario que el aprendiz se acerque a la lengua con una disposición afectiva positiva o filtro afectivo bajo.

Krashen (Pastor, 2006:117) afirma que “(...) *las segundas lenguas se adquieren sólo si hay un input comprensible y si los filtros afectivos están lo bastante bajos para permitir la entrada del input. Cuando el filtro está bajo y se presenta (y entiende) el input comprensible apropiado, la adquisición es segura. De hecho es ineludible, no se puede impedir –las funciones del órgano mental lingüístico estarán tan automatizadas como las de cualquier otro órgano*”. De donde se puede concluir que “(...) *es en realidad la dotación innata específicamente lingüística: la Gramática Universal de Chomsky (...) y no el input comprensible, lo que, hace posible la adquisición*” (Larsen-Freeman y Long, 1994:225).

Las implicaciones docentes que se pueden derivar de las hipótesis de Krashen son varias, por ejemplo que en el aula el docente ha de dar prioridad al significado por encima de la forma, ya que será la propia comunicación significativa la que proporcione un aducto comprensible. Algunos procedimientos tan arraigados como las correcciones o las explicaciones de las reglas deben evitarse en la medida de lo posible ya que pueden conducir a que se perpetúe la imagen de la lengua como un objeto en sí mismo y no como un instrumento de comunicación. Así mismo en el aula es necesario fomentar un clima afectivo positivo.

La teoría de Krashen ha recibido numerosas críticas, en parte debido a que fue una de las pioneras y durante mucho tiempo dominó el panorama, un tanto desierto, de teorías de adquisición de segundas lenguas⁸⁹.

2.2.2.2.2. Teorías relacionadas con el componente cognitivo: McLaughlin, Bialystok y Cummins

Varias teorías apuntan a la base cognitiva como elemento fundamental del desarrollo de la segunda lengua, entre ellas destacamos tres, a saber: la de McLaughlin, Bialystock y la de Cummins. Nos vamos a referir brevemente a las dos primeras para profundizar un poco más en la tercera.

- McLaughlin

McLaughlin opina que es muy difícil diferenciar entre procesos cognitivos conscientes e inconscientes, por ello propone una alternativa al monitor de Krashen; basándose en la teoría general del procesamiento humano de la información (Liceras, 1992:164), diferencia entre procesos controlados y procesos automáticos.

Además considera dos formas de almacenamiento de la información: en la memoria a corto plazo y en la memoria a largo plazo. En su opinión hay aprendizaje cuando la información se transmite a la memoria a largo plazo (Ibíd.165), para lo cual es necesario partir del uso de procesos controlados.

En el proceso de adquisición de una L2 o LE, primero se producen los procesos controlados, lo que implica una atención activa por parte del discente a sus producciones en la L2. Algunos procesos controlados son tan rápidos que el discente

⁸⁹ Para más información sobre este aspecto consúltese: Liceras; Larsen-Freeman y Long; Pastor Cesteros.

no llega a ser consciente de ellos. Los procesos controlados son los que regulan el flujo de la información entre el almacenamiento a corto y a largo plazo (Ibíd.).

Poco a poco, a base de práctica y tiempo, los procesos controlados se van convirtiendo en automáticos. Cuando ya han pasado a ser procesos automáticos es difícil modificarlos o suprimirlos, una vez que se han establecidos no precisan atención por parte del hablante, se emplean de forma rápida y natural, sin consciencia de su uso.

Por tanto, la cuestión de uso o no del monitor, se sustituye por la de mayor o menor uso de procesos controlados, con ello McLaughlin pretende evitar la discusión sobre si hay un uso consciente de las reglas de la L2 o inconsciente, se trata ahora de discernir si hay implicados en cada producción concreta procesos controlados o automáticos, lo cual es más objetivo puesto que “(...) *la distinción entre controlado y automático se basa en actos del comportamiento, no en estados internos de consciencia*” (Ibíd.164).

- *Bialystok*

Por su parte Ellen Bialystok intenta sistematizar los planteamientos que subyacen a las teorías de Krashen y McLaughlin. Con la intención de comprender qué factores y procesos intervienen en la ASL y, al mismo tiempo, para explicar y predecir las diferencias individuales en la adquisición, esta autora elabora un modelo organizado en tres niveles: el aducto, el conocimiento y el educto.

1. El aducto lingüístico lo entiende como el contexto en el que se produce el contacto, la experiencia o la exposición a la L2.
2. El conocimiento en el uso del lenguaje por su parte se subdivide en tres secciones: El conocimiento explícito, el conocimiento implícito y otro conocimiento. Bialystok recoge la sugerencia de Krashen, quien afirma que algunos aspectos de las lenguas se adquieren y otros se aprenden, para Krashen, la adquisición es inconsciente y lo que se adquiere son las reglas complejas de una lengua, por el contrario, el aprendizaje es consciente y, en su opinión, sólo aprendemos las reglas simples de la lengua. Bialystok defiende que las reglas simples son las que se almacenan en el conocimiento explícito (puesto que se aprenden conscientemente) y las complejas en el implícito, ya que se adquieren de forma inconsciente.
 - a. El conocimiento lingüístico explícito alude a la información consciente

sobre aspectos formales que el aprendiz posee sobre la L2. Este conocimiento tiene tres funciones:

- I. Sirve de amortiguador para la nueva información explícita sobre la L2, tras un uso continuado esta nueva información explícita se convierte en automática y pasa al conocimiento lingüístico implícito.
 - II. También sirve de almacén de la información que se representa de forma explícita. Todos los usuarios de una lengua, ya sea L1 o L2, echamos mano de forma puntual de cierta información consciente relacionada con el uso de la lengua.
 - III. Además el conocimiento explícito hace que la información del conocimiento lingüístico implícito se explicita, con lo cual el discente puede reflexionar sobre la lengua, generar reglas, darse cuenta de las restricciones de éstas, etc.
- b. El conocimiento lingüístico implícito se refiere a la información que de forma intuitiva tiene el hablante de L2. Este conocimiento tiene una única función: que es la de almacenar la información necesaria para la mayoría de las tareas de producción y comprensión.
 - c. Bajo la etiqueta de “otro conocimiento” Bialystok alude a la información que no es sobre el código lingüístico de la L2, pero que se puede relacionar con éste, por ejemplo el conocimiento sobre otras lenguas, sobre la cultura de la L2, del mundo, etc.
3. El educto se refiere a las respuestas lingüísticas, es decir las producciones. Existen diferentes tipos de respuestas, las del tipo I son espontáneas e inmediatas, las del tipo II son las que se producen tras un tiempo y por ello son más pensadas.

El aducto, el conocimiento y el educto explicarían parte de las diferencias de adquisición en diferentes sujetos y determinan la exposición, el almacenamiento y el uso. Las relaciones que guardan entre sí el aducto, el conocimiento y el educto se describen a través de procesos y estrategias (Ibíd.184). Los procesos son las relaciones obligatorias que se dan entre los componentes del modelo y ponen en relación el conocimiento con el aducto y el educto sin que intervenga el alumno conscientemente.

El tipo de exposición que se tenga a la lengua meta provocará diferencias en la asociación del conocimiento (explícito, implícito y otro) y el aducto. Así, para Bialystok (Ibíd.185), una exposición comunicativa, que es la que se pretende trabajar en nuestra investigación, incrementa “(...) *la experiencia del alumno con las formas y significados que se incorporan en su propio uso de la lengua. Dado que dicha exposición no tiene como fin poner la atención en nuevas formas o significados, éstos se adquieren implícitamente y pueden ser utilizados por el alumno para formar sus propias respuestas en la lengua objeto*”. En relación a los procesos del educto, Bialystok considera que en el uso de la lengua meta, el aprendiz echa mano especialmente del conocimiento lingüístico implícito.

Por su parte las estrategias son definidas por esta autora (Ibíd.186) como “(...) *métodos opcionales para explotar la información disponible con el fin de aumentar la suficiencia del aprendizaje de la L2 (...) iniciativas conscientes en las que el hablante se ve implicado*”. Ellen Bialystok le otorga gran importancia al papel que cumplen las estrategias de aprendizaje en el proceso de desarrollo de la lengua, de todas ellas destaca la práctica formal, la práctica funcional, la utilización del monitor y la inferencia. Su teoría resalta la conveniencia de enseñar estrategias de aprendizaje así como de proporcionar formas específicas de exposición a la lengua (Pastor, 2006:120).

- Jim Cummins: Hipótesis de la interdependencia evolutiva

En las aulas actuales de formación reglada confluye alumnado que tiene la lengua oficial del país como lengua materna con alumnado que trata de aprender dicha lengua como L2⁹⁰. En este contexto, los hijos de familias inmigrantes cuya lengua materna no es la vernácula del país o área de acogida, se enfrentan a varios retos: por un lado aprender la lengua propia de la zona en la que están y por otro aprender los contenidos académicos correspondientes a su edad impartidos en esa segunda lengua.

En un principio, si su nivel en la lengua mayoritaria no es el adecuado, estos discentes suelen tener clases de apoyo de lengua; sin embargo, una vez alcanzado cierto nivel de fluidez conversacional, los educadores tienden a interpretar que el alumno en cuestión domina, más o menos, la segunda lengua, no tiene dificultades importantes y, por tanto, está listo para ser integrado en el desarrollo “normal” de las clases junto con

⁹⁰ Aunque Cummins se refiere a la situación que se da en las aulas de etapas inferiores a la universitaria, lo cierto es que esta situación es extrapolable a la situación universitaria por confluir en ella igualmente HN y HNN, aunque estos últimos no son necesariamente hijos de inmigrantes.

el alumnado nativo. Esta decisión se toma muchas veces al amparo de una idea un tanto confusa e imprecisa sobre lo que supone dominar una lengua. En el contexto escolar, mostrar una suficiencia en la lengua de enseñanza, implica que el alumno tenga acceso a los registros académicos, los comprenda y los pueda usar con propiedad.

La salida de las clases de apoyo en las que se enseña la segunda lengua, a juicio de Cummins (2002:75, 98), es muchas veces prematura, por lo que enseguida los profesores pueden constatar que ese alumnado no rinde académicamente como debiera.

Para evitar que se prescinda demasiado pronto de las clases de apoyo en la segunda lengua y esto perjudique a los discentes, Cummins (Ibíd.74) propone la distinción entre fluidez conversacional y aspectos académicos de la actuación en L2, estas dos dimensiones del lenguaje quedan reflejadas respectivamente en su teoría con la terminología siguiente: Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas (DCIB) y Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico (DCLA). Reconocer su existencia no implica que estén separadas cognitivamente ni que se adquieran por diferentes medios (Ibíd.91).

- *Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas o Dominio Conversacional:*

Es el dominio que se alcanza en situaciones comunicativas interpersonales marcadas por un gran apoyo contextual en las que el discente puede servirse de la información que aportan los gestos, la entonación, las expresiones faciales de los interlocutores o el entorno situacional (Ibíd.76).

Generalmente, al poder obtener información de fuentes tan diversas y al haber más posibilidades de negociación de significados entre los interlocutores (Ibíd.85), este tipo de situaciones comunicativas no requieren un profundo conocimiento de la lengua meta para ser resueltas comunicativamente de forma satisfactoria. Es decir, no son cognitivamente muy exigentes, porque el procesamiento de la información es simple y fácil, su resolución requiere menor conocimiento de la lengua que el que se precisa para situaciones académicas (Ibíd.51). Las situaciones en las que se desarrollan las DCIB no son las que predominan en el ámbito académico, de hecho suelen aparecer desvinculadas de él (Ibíd.85).

- *Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico o Dominio Académico:*

Alude al dominio lingüístico-cognitivo que se alcanza a través de situaciones académicas, en las que normalmente no hay muchas claves contextuales ni interpersonales que ayuden a la descodificar la información, es más, suelen ser independientes del contexto de comunicación inmediato en el que surgen. En cambio se apoyan en claves lingüísticas, es decir, la correcta interpretación del mensaje depende en gran medida de los conocimientos que se tengan sobre la lengua. El significado se circunscribe a las palabras; del conocimiento de esas palabras depende en gran medida la comprensión⁹¹.

Son situaciones comunicativas funcionalmente variadas, con una mayor carga conceptual e inclusión de convenciones discursivas, situaciones en las que el vocabulario tiende a ser preciso, específico de diversas áreas de conocimiento, las estructuras gramaticales son más complejas, elaboradas y cuidadas. Además demandan una mayor intensificación de procesos cognitivos como el análisis. Este tipo de lenguaje es el propio de las aulas, requiere mayores exigencias cognitivas, porque para su comprensión se ha de procesar mucha información en poco tiempo y apenas hay pistas contextuales que orienten al discente en la deducción de significados (Ibíd.86).

Su dominio va asociado al avance académico, de hecho es el lenguaje que se intenta desarrollar en los nativos durante la etapa escolar y el que caracteriza la docencia universitaria.

Un discente cuya lengua materna no sea la del país de acogida, alcanza el Dominio Conversacional relativamente pronto, pero eso no significa que esté preparado para comprender las asignaturas que se dan en el ámbito escolar ni que pueda participar en procesos cognitivos superiores como síntesis, análisis, valoraciones, interpretaciones, argumentaciones, etcétera. Para conseguir el nivel académico y lingüístico que tienen los nativos de su misma edad, han de pasar al menos cinco años en lo referente al lenguaje oral y aún más en el caso del lenguaje escrito (Ibíd.50, 73). Por otro lado, no se ha de entender, en opinión de Cummins (Ibíd.91), que las DCIB han de preceder al

⁹¹ En este sentido Aitchison (Cummins, 2002:87) precisa que “(...) *la medida en que los estudiantes hayan construido redes semánticas se pondrá de manifiesto en el modo de utilizar y de relacionar las palabras y los conceptos (...) no se trata de que las palabras se conozcan o no, hay un continuo con respecto a la profundidad del conocimiento del vocabulario y los conceptos*”.

desarrollo del DCLA, aunque esta secuenciación sí caracteriza el aprendizaje concreto de los niños inmigrantes cuya lengua materna no es la del país de acogida, no se puede pensar que se dé de forma absoluta ni sistemática en todas las situaciones de aprendizaje de una L2/LE.

El Dominio Conversacional se obtiene con una relativa independencia del nivel de desarrollo alcanzado en la lengua materna, sin embargo, el Dominio Académico se desarrolla, para Cummins, en interdependencia con la lengua materna y puede promoverse por cualquiera de las dos lenguas o ambas de forma interactiva.

Según la Hipótesis de la Interdependencia Evolutiva de Cummins, la competencia que puede alcanzar un sujeto en la L2 dependerá en parte del nivel de competencia ya obtenido en la L1, por lo que cabe suponer que cuanto más desarrollada esté la L1 más se podrá desarrollar la L2 (Baker, 1997:196). Además Cummins (2002:55-56) cree que si el desarrollo de destrezas académicas en varias lenguas es continuado, ello no provocará confusiones ni será perjudicial desde un punto de vista cognitivo, de forma que si un niño de una familia inmigrante que no tiene el español como lengua materna, sigue desarrollando su propia L1, sometiéndose a una instrucción formal en dicha L1 esto no perjudicará su nivel de español.

Para explicar la relación que se da entre varias lenguas dentro del sistema cognitivo de un mismo sujeto, Jim Cummins recurrió a la analogía con un iceberg. En la superficie (o la comunicación exterior) dicho sujeto puede comunicarse en ambas lenguas sin mezclarlas, de forma que las dos lenguas pueden parecer como dos icebergs diferentes, sin embargo bajo la superficie están conectadas y se abastecen de una competencia subyacente común, cuyo desarrollo es esencial para afrontar las clases, y que podría desarrollarse en la L1, en la L2 o en ambas. Por otro lado, como el propio Cummins informa (Ibíd.54), la expresión "*competencia subyacente común*" ha sido empleada también para aludir al dominio cognitivo, general o académico, que subyace al rendimiento académico en varias lenguas. Es decir, independientemente de cómo opere la persona, los pensamientos proceden del mismo sistema central, si una persona es bi o multilingüe hay una única fuente integrada de pensamiento. El rendimiento escolar y el funcionamiento cognitivo, pueden alimentarse a través de un canal monolingüe o dos canales de lengua diferentes que alimenten el mismo procesador. Aunque sí es necesario que la lengua que se utilice en el aula, esté lo suficientemente

desarrollada como para poder procesar esos datos. Hablar, escuchar, leer, escribir en la primera o en la segunda lengua, ayuda al desarrollo cognitivo global (Baker, 1997:192-193).

- Argumentos a favor de la teoría de la independencia

Para legitimar esta interdependencia, Cummins argumenta que existen varios estudios que muestran una mayor correlación entre las destrezas lectoras de la lengua materna y las destrezas lectoras de la segunda lengua, que entre las destrezas lectoras y las orales de la misma lengua.

Otro de sus argumentos es que no se ha demostrado que la enseñanza de los contenidos en la lengua minoritaria, es decir en la lengua materna del alumnado inmigrante, tenga consecuencias negativas para el desarrollo académico en la lengua mayoritaria (Ibíd.213). En otras palabras, aunque la enseñanza en la lengua materna reste tiempo a la enseñanza en la L2, la enseñanza en la lengua materna contribuye a que avance la segunda lengua. Con esta idea Cummins (Ibíd.216) contradice la hipótesis del máximo contacto según la cual cuanto más tiempo se le dedique al aprendizaje de una lengua mejor se aprenderá ésta. Según él “(...) *no hay una relación directa entre el tiempo lectivo en el que se utilice para la enseñanza de la lengua de la mayoría y el rendimiento académico de esa lengua*”⁹².

- Implicaciones pedagógicas

Cummins propone comenzar el trabajo en el aula partiendo de actividades que sean cognitivamente poco exigentes y tengan gran apoyo contextual, el siguiente paso sería hacer actividades en las que hubiera ese apoyo contextual pero fueran más exigentes cognitivamente y de ahí, continuando con la progresiva dificultad, se pasaría a actividades descontextualizadas cognitivamente exigentes. Si bien, aconseja hacer de forma puntual a modo de refuerzo, actividades poco exigentes cognitivamente y con escaso apoyo contextual⁹³.

⁹² Nótese que el hecho de estudiar una segunda lengua durante más tiempo no es lo mismo que percibir conocimientos en dicha lengua, en el primer caso el objeto de conocimiento es la lengua y en el segundo los de cualquier área de conocimiento. No se puede equiparar la enseñanza de una lengua con la enseñanza impartida en una lengua determinada. Quizá el fracaso en el ámbito académico se deba a que el aducto que está recibiendo el discente no es comprensible, en tal caso, y siguiendo la Hipótesis del Aducto de Krashen, el motivo del fracaso sería la complejidad del aducto respecto al nivel del discente.

⁹³ A pesar de estas indicaciones, Cummins (2002:103) reconoce que dentro de estos bloques de actividades: “(...) *no es posible cartografiar de manera precisa las tareas (...) porque el grado de apoyo contextual y de exigencia cognitiva no sólo son una función de las propias tareas, sino también de las características y de la experiencia previa de cada estudiante. Así, la*

De acuerdo con los planteamientos de Cummins está la práctica docente de Pauline Gibbons en el área de ciencias naturales. Gibbons hace un planteamiento didáctico en tres fases (Ibíd.88-89, 100-101):

- I. Trabajo en pequeños grupos: centrado en el aquí y ahora, por tanto con gran apoyo contextual. En este primer paso se intenta que los conocimientos previos que tengan los estudiantes sobre el tema en cuestión, afloren. Según Cummins (Ibíd.101): *“Para que el apoyo contextual contribuya al aprendizaje de una lengua académica, debe partir del bagaje de los conocimientos de los alumnos sobre el contenido de la lección y de las formas de aprendizaje que se esperen”*.
- II. Informe orientado por el maestro: en esta fase el docente procura que los discentes comprendan los conceptos clave. Cada grupo tiene que describir y explicar lo que ha hecho anteriormente; durante su intervención, el docente interactúa con ellos preguntando, reformulando, aclarando... en definitiva ampliando los recursos lingüísticos de los discentes. Docente y discentes construyen interactivamente el discurso académico.
- III. Redacción de un diario. La actividad de escritura clausura el proceso, su realización depende de un contexto más reducido. Como si de un registro se tratara el alumnado va anotando los conocimientos adquiridos, reflejando las aportaciones surgidas en el diálogo con el profesor.

El procesamiento de la información y el rendimiento en el ámbito de la educación formal, pueden ser abastecidos a través de un canal monolingüe o de dos canales (en caso de dos lenguas). Lo que sí es preciso es que la lengua empleada en el aula esté bien desarrollada en el alumnado, para que éste realice las actividades que se le piden sin ningún tipo de obstáculo.

De lo contrario, (Baker, 1997:193), si se obliga a aquellos niños que tienen un desarrollo insuficiente en la segunda lengua a que operen y trabajen en el aula con esa misma lengua, esos niños no podrán o tendrán más dificultades en rendir al máximo y en desarrollar sus capacidades cognitivas hasta donde potencialmente lo harían. En tal situación la cantidad y la calidad de los conocimientos a los que consigue acceder en el

comunicación por correo electrónico de un alumno que esté empezando a aprender inglés puede exigirle mucho en el plano cognitivo y tener un contexto reducido, mientras que para un estudiante de inglés más avanzado, puede ser relativamente poco exigente en lo cognitivo y gozar de un apoyo contextual mucho mayor que la redacción de un ensayo”.

aula, será pobre y débil. Es decir, el hecho de que una o varias de las lenguas del discente no funcionen al completo, puede afectar negativamente tanto al rendimiento escolar como al funcionamiento cognitivo.

2.2.2.2.3. John Schumann: el Modelo de Aculturación y la Hipótesis de la Pidginización

Schumann realizó un estudio longitudinal durante diez meses con seis sujetos, que estaban adquiriendo el inglés de forma natural como segunda lengua y cuya lengua materna era el español. En el análisis de sus interlenguas (IL)⁹⁴, percibió ciertas similitudes entre las lenguas pidgin y los primeros niveles de algunas interlenguas. Schumann aclara que: *“Por lengua pidgin entendemos cualquier forma de habla reducida y simplificada utilizada por personas que hablan diferentes lenguas para poder comunicarse entre sí. La estructura gramatical de los pidgins se caracteriza por la falta de morfología flexiva y la tendencia a eliminar las transformaciones gramaticales”* (Licerias, 1992:127).

Las coincidencias entre los pidgins y los primeros estadios de adquisición de una lengua, materna o segunda, pueden darse o no; en caso de que aparezcan no son entendidas como deficiencias, sino como estrategias cognitivas a las que el sujeto recurre en ciertos momentos⁹⁵. Dado que se deben a la falta de conocimientos sobre la lengua objeto, tienden a remitir con el tiempo, a medida que éstos se van adquiriendo.

Sin embargo, uno de los sujetos que intervino en el experimento de Schumann, Alberto, costarricense de 33 años de edad y clase social baja, no parecía salir de ese estado de pidginización. Se intentaron buscar las causas de tal estancamiento, barajaron diferentes posibilidades: la edad, la capacidad o la distancia psicológica y social de los nativos. Tras comprobar que no tenía deficiencias cognitivas que impidieran el correcto desarrollo de su interlengua y que además de no haber posibles explicaciones neurológicas tampoco las había biológicas; concluyó que son la distancia

⁹⁴ El término *interlengua* se emplea para designar el sistema lingüístico que el aprendiz de una L2/LE va construyendo en el proceso de adquisición de esa lengua meta. Se entiende por eso como un *continuum* entre la lengua materna del aprendiz y la lengua meta, y a la vez difiere de ellas, porque no coincide exactamente con ninguna de las dos.

⁹⁵ Por su parte Corder plantea contemplar estas primeras etapas de la adquisición de L1 o L2 no como códigos deficientes que carecen de ciertos aspectos en comparación con la lengua meta, sino como una lengua básica que gradualmente se amplía (Licerias, 1992:138).

social y la psicológica las que mantienen la pidginización en la interlengua, en definitiva las que afectan al resultado de la adquisición de la segunda lengua.

Schumann analiza los conceptos de distancia social y psicológica en las situaciones en las que un grupo social llega al área de otro grupo social cuya lengua difiere de la del primer grupo. Este es el caso de la población inmigrante, de alumnos que tienen la misma nacionalidad de Erasmus u otros programas, o de grupos que proceden del mismo país que a través de convenios inter-universitarios acuden a la universidad para aprender la lengua del país receptor.

Al hablar de distancia social, Schumann contempla al individuo como parte del grupo. En cambio, el concepto de distancia psicológica requiere percibir al sujeto en su individualidad.

- Distancia social

La distancia social es mayor o menor en función de una serie de factores que facilitan o impiden la solidaridad entre los grupos. Los factores que Schumann numera son: la dominación frente a la subordinación de un grupo a otro; la asimilación, aculturación o preservación de la cultura del grupo de origen o de la del grupo en contacto⁹⁶, la reclusión de cada grupo en sus propios espacios, la cohesión y tamaño de cada grupo, el grado de similitud entre las dos culturas, el tiempo de residencia del grupo que llega y la actitud de un grupo frente a otro.

Teniendo en cuenta los factores mencionados anteriormente la distancia social será mayor cuando uno de los dos grupos sea dominante y por tanto el otro subordinado respecto al primero. Cuando ambos grupos decidan la preservación de sus respectivas culturas, así mismo aumentará la distancia social cuando el grupo no nativo esté muy encerrado en sí mismo, sea cohesivo y mayor. También aumentará la distancia en caso de que las culturas de ambos grupos difieran mucho entre sí y haya actitudes negativas entre los dos grupos y cuando el grupo no nativo piense permanecer en el área del grupo receptor poco tiempo. Dentro de esta situación encajaba el perfil de Alberto.

⁹⁶ Se produce asimilación del grupo de adquisición de segunda lengua cuando abandona su modo de vida y sus valores y adopta los del grupo de la lengua meta. Aculturación cuando adopta valores del grupo de la lengua meta pero mantiene su estilo de vida y sus modelos culturales. Preservación: si rechaza el estilo de vida y valores del grupo de la lengua objeto manteniendo en lo posible su propia cultura.

La conclusión a la que Schumann llegó es que a mayor distancia social mayor dificultad para el aprendizaje de la L2. La situación ideal para el aprendizaje de la segunda lengua será entonces aquélla en la que no exista una relación de dominación-subordinación entre los grupos, en la que ambos grupos estén dispuestos a la asimilación cultural, es decir que haya una aculturación por ambas partes, en la que el grupo que va a aprender la lengua vernácula del grupo receptor sea pequeño y no cohesivo, una situación en la que haya actitudes positivas entre los dos grupos y en la que el grupo no nativo vaya a permanecer en el área del grupo receptor durante un período relativamente largo. Éste podría ser el caso por ejemplo de estudiantes de procedencia hispanoamericana (por seguir manteniendo el paralelismo con Alberto) que van a EE. UU. a realizar un máster.

La adquisición de la segunda lengua es, en opinión de Schumann (Larsen-Freeman y Long, 1994:240) “(...) sólo un aspecto de la aculturación y el grado de aculturación del aprendiz al grupo de la lengua meta controlará su nivel de adquisición de la segunda lengua”.

Sin embargo, a pesar de que la situación del grupo en el que se inserta el individuo no sea favorable, el sujeto puede alterar todos los pronósticos, ya que en última instancia el éxito o fracaso de la adquisición de la L2 dependerá de la distancia psicológica del individuo, considerado éste como ser independiente del grupo al que pertenece.

- Distancia psicológica

La distancia psicológica depende de factores afectivos originados por el choque lingüístico, por el choque cultural, por la motivación o por las posibles barreras que el aprendiz pueda poner en función de su personalidad.

Debido al choque lingüístico el aprendiz de la L2 se puede sentir inseguro por si lo que dice expresa realmente lo que quiere comunicar, o al darse cuenta de que los significados que atribuyen su L1 y la L2 a las palabras y a las expresiones no coinciden exactamente. Por otro lado el aprendiz de la L2 es consciente de que puede ser percibido por los hablantes nativos de esa lengua como dependiente, infantil e incluso un poco cómico y ridículo. Los casos descritos pueden provocar un aumento de la distancia psicológica del aprendiz.

Así mismo, a causa del choque cultural el aprendiz puede sentirse desorientado, en un estado de ansiedad, de miedo y/o estrés, que se asocian con una mayor distancia psicológica y pueden conducirlo a una situación extrema de rechazo del nuevo lugar en el que se halla.

Por otro lado, la motivación ocasiona que el sujeto se acerque a la L2 con ganas de integrarse en la comunidad para la que esa lengua es oficial o simplemente que se acerque a la segunda lengua con la intención de manejar esa lengua como instrumento en su futuro laboral-personal. En el primer caso la distancia psicológica será menor que en el segundo.

Respecto a la personalidad del aprendiz, comentar que puede ser más o menos permeable al nuevo entorno, estando dispuesto a renunciar transitoriamente a su individualidad mientras se encuentra en ese espacio o por el contrario marcando constantemente las separaciones entre él y los oriundos del lugar receptor.

Por el estilo de vida que llevaba Alberto, Schumann dedujo que éste rehusaba el contacto con los nativos y con la L2, por lo que su distancia psicológica respecto al grupo de acogida era bastante grande.

Tras un período de instrucción formal en la lengua meta, sólo se consiguió mejorar la respuesta de Alberto en actividades muy dirigidas, no en su educto espontáneo, por esto Schumann concluyó que la pidginización de la interlengua, que es debida a la distancia social y psicológica, no puede erradicarse simplemente con la instrucción, es necesario disminuir la distancia social y la psicológica. Los factores que causan la distancia social y la psicológica son los que impiden que el alumno se beneficie del aducto⁹⁷.

Cuando un sujeto intenta adquirir una L2 experimentado al mismo tiempo una enorme distancia social y psicológica respecto al grupo que tiene dicha lengua como propia, el sujeto termina restringiendo los usos de esa lengua a lo meramente referencial o denotativo; es decir, emplea la L2 para dar y recibir información y sólo en caso de ser imprescindible, necesario o ineludible. Limitar los usos de la L2 trae como

⁹⁷ Sobre esta cuestión Larsen-Freman y Long (1994:246) echan en falta que Schuman no reconozca explícitamente el valor del aducto en todo el proceso de la adquisición: *“Si se dice que una gran distancia social y una disposición afectiva negativa hacen que el contacto con hablantes nativos sea mínimo y que, como consecuencia, el input esté limitado, y puesto que este tipo de input limitado (no los factores sociales y psicológicos per se) es el que determina la ASL, hace falta afirmar esto explícitamente”*.

consecuencia una mayor probabilidad de incurrir o estancarse en la pidginización. Por el contrario, si el sujeto en cuestión amplía las funciones de su interlengua ésta mejorará.

Las ideas de Schumann han recibido también críticas, muchas de ellas debidas, en su opinión, a que el concepto que han adoptado los críticos de pidginización es muy restringido, y a que han confundido la idea de que existen procesos semejantes en los primeros estadios de adquisición de una L2 y las lenguas pidgin con la idea de que los resultados de una y otra son los mismos, que no es lo que Schumann defendió.

Pese a esta sucinta exposición de teorías, somos conscientes de que, como Isabel Santos Gargallo (1999:22) asegura, “(...) *si aceptamos que el aprendizaje es una realidad poliédrica y un fenómeno que tiene como protagonista a un ser variable –como lo es el ser humano–, deberíamos asumir que ninguna teoría por sí misma podrá explicar el proceso en su totalidad y de forma universal*”.

2.2.3. EVOLUCIÓN DE LA LENGUA: CARACTERÍSTICAS

Se analiza en este punto en primer lugar cómo evoluciona la adquisición de la lengua materna en los diversos planos que configuran el sistema lingüístico, el recorrido se hace siguiendo un criterio cronológico, por lo que una vez más es preciso remontarnos a los primeros años de vida.

Seguidamente se presenta un resumen de los diversos niveles de adquisición establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002:23-45), pese a que dicho resumen presenta una estructura lineal, la adquisición de una segunda lengua no lo es, incluye regresiones.

Finalmente se analizan las características de la interlengua, no se opta por un criterio cronológico para explicitar su desarrollo ya que en éste influyen numerosas variantes.

2.2.3.1. DESARROLLO CRONOLÓGICO DE LA LENGUA MATERNA

Los niños adquieren la mayor parte de la estructura de su lengua materna durante los años de la Educación Infantil, sin embargo el desarrollo no concluye ahí, sino que

se prolonga durante toda la vida, especialmente en el plano semántico y pragmático (Owens, 2006:318).

En los años correspondientes a la Educación Primaria, el desarrollo lingüístico es más lento que en los años anteriores. Aumenta el repertorio lingüístico tanto en cantidad como en complejidad. Los infantes se convierten en hablantes más versátiles y comunicadores más eficaces mediante la selección de las formas lingüísticas que mejor se adecuan a un contexto dado. Esto es posible gracias a que, a lo largo de su desarrollo, los niños van destinando menos capacidad de procesamiento para planificar y codificar los mensajes que en Educación Infantil, y por ello disponen de mayor capacidad para procesar más cantidad de información lingüística y para adaptar sus mensajes a una audiencia y a una situación, con lo que progresivamente son comunicadores más eficaces (Owens, 2006:336). Por otro lado se produce además un cambio en la forma del procesamiento lingüístico, así, los niños de esta etapa, para comprender, se basan más en las categorías y relaciones semánticas, y no tanto en las reglas sintácticas o cadenas fonéticas, como era habitual durante la edad preescolar⁹⁸.

Durante los años escolares no sólo se produce un cambio en el procesamiento, sino también en el almacenamiento y recuperación de la información que se refleja en el cambio de una estructuración visual de la información a una lingüística y más abstracta, lo que se ve impulsado por el desarrollo de un pensamiento menos concreto y más abstracto que se inicia durante la Educación Primaria.

El pensamiento abstracto además facilita la aparición y desarrollo del lenguaje figurativo y creativo⁹⁹ que caracteriza esta etapa y que se plasma en chistes, juegos de palabras, rimas, canciones, etcétera. El lenguaje figurativo no cuenta con los significados literales de las palabras, sino que se basa en el uso imaginativo de éstas. Está formado por modismos, metáforas, comparaciones y refranes. Los niños preescolares recurren al contexto para intentar decodificarlos, aunque algunos de estos elementos son comprendidos correctamente en esa etapa sin necesidad de acudir al

⁹⁸ Los niños preescolares tienen dificultades para comprender relaciones temporales o causales. Una de las estrategias empleadas para compensar su falta de comprensión es dejarse guiar por el orden en que aparecen las informaciones, con lo que pueden llegar a interpretar de la misma forma oraciones como *Antes de comer lávate las manos* y *Después de comer lávate las manos*.

⁹⁹ También el lenguaje de los más pequeños puede revestir expresiones que catalogaríamos de creativas, sin embargo éstas se deben en su mayoría a un desconocimiento de la forma correcta y no a un uso lúdico y simbólico del sistema lingüístico (Owens, 2006:341).

contexto. Otros, en cambio, llegan a comprenderse al alcanzar la edad adulta, pero en general son bastante difíciles de comprender para los niños que empiezan Primaria, incluso entre los 6 y los 8 años tienden a interpretarlos literalmente. Su comprensión requiere analizar tanto la forma, como el contexto en el que surge y las relaciones con otras estructuras, es decir, requiere una tarea metalingüística.

El desarrollo metalingüístico se desenvuelve progresivamente a lo largo de los años escolares, aunque en los años precedentes también aparecen algunas capacidades metalingüísticas, pero en menor medida. En la etapa preescolar, además los niños juzgan la gramaticalidad de los enunciados basándose en si la información que el enunciado transmite es, de acuerdo con sus experiencias acumuladas, verdadero; por el contrario, aquéllos enunciados catalogados como agramaticales son los que perciben como falsos; es decir la gramaticalidad o agramaticalidad está en función de la información semántica y no de la estructura morfosintáctica. Este hecho perdurará en la edad escolar, si bien, en el transcurso de ésta los niños se dejan influir menos por la información semántica a la hora de juzgar la gramaticalidad o no de los enunciados. En esta tarea también es fundamental el desarrollo progresivo del pensamiento abstracto, el desarrollo y dominio de los diferentes aspectos lingüísticos que permiten trascender el contexto inmediato y atender a la forma en que se comunica un mensaje, y la gradual descentralización de los infantes que posibilita el procesamiento simultáneo del significado y de la corrección lingüística.

Muy pocos estudios se centran en la L1 de los adultos, a no ser que se quiera abordar la cuestión desde un punto de vista dialectológico o lenguas en contacto, bilingüismo... es decir, que al hilo del estudio del habla adulta haya un interés relacionado con algún aspecto lingüístico.

Analizamos a continuación el desarrollo lingüístico en los diferentes planos del lenguaje, pese a que, como Mayor afirma (1994:9) *“Desde el punto de vista evolutivo, es difícil establecer separaciones entre las dimensiones del lenguaje”*. Pretendemos conocer a través de este lacónico análisis las dificultades y los avances en la L1, aunque para entender la evolución de ciertos cambios será preciso remontarse hasta edades muy tempranas y alejadas de la edad adulta.

2.2.3.1.1. Plano Fonético

El proceso de adquisición fonológica comienza desde el nacimiento con los primeros sonidos emitidos por el bebé, a partir de ahí hay una evolución progresiva y gradual (Acosta, 2002:63). El desarrollo fonético-fonológico sigue evolucionando en los años preescolares, durante los cuales los niños comienzan a ser conscientes de cómo en muchos casos la variación de un sonido-fonema puede afectar al significado.

Los sonidos que son menos perceptibles en la cadena hablada se adquieren en un espacio temporal más prolongado. Además, a partir de los 2 años y medio y durante los años preescolares, a modo de reminiscencia del prelenguaje y en pro de una mayor sencillez, hay una cierta tendencia a sustituir unos elementos por otros y a reducir las sílabas complejas y convertirlas en *consonante+vocal* o *vocal+consonante* utilizando para ello diferentes mecanismos tales como la supresión de la consonante final, la reducción de diptongos o de grupos consonánticos, algo que continuará incluso hasta los 7 años. No es raro tampoco que en una palabra se eliminen sílabas átonas o diptongos, con ello numerosas palabras se convierten en monosílabas o bisílabas durante el primer lenguaje. También es común el efecto inverso, es decir, el alargamiento de una palabra, generalmente por la reduplicación o repetición de una sílaba, este fenómeno se da muy temprano, incluso entre las primeras 50 palabras que adquieren los niños (Owens, 2006:310, 312).

Sobre los 5 ó 6 años desarrollan asociaciones claras entre grafemas y fonemas-sonidos, creándose progresivamente una conciencia fonológica que se ve favorecida y reforzada por el propio proceso del aprendizaje lectoescritor. El aprendizaje del código escrito proporciona un mayor conocimiento de la estructura fonológica de las palabras, conocimiento que se refleja en la capacidad para percibir y crear rimas.

Aunque a los 4 años es cuando la mayoría de los niños discriminan los diversos sonidos que integran las palabras simples, el proceso de adquisición continúa posteriormente, en los años escolares, en el caso del español se completa sobre los 7 años (Acosta, 2002:63-64). Durante esta etapa los niños perfilan la adquisición de sonidos de algunas palabras largas o complejas fonéticamente, pero a partir de los 7 años, aunque es posible que se continúe perfeccionando algún aspecto fonológico aislado, lo que se intensifica es el desarrollo morfológico así como de las habilidades relacionadas con la lectoescritura (Ibíd.65)

2.2.3.1.2. Plano Morfológico

En opinión de Bybee y Slobin (Owens, 2006:348) la adquisición de los morfemas se basaría inicialmente en una memorización mecánica a la cual le sucedería una generalización y posteriormente el establecimiento de una regla. En el desarrollo morfosintáctico parece ser clave la relación cognitiva que se da entre la complejidad sintáctica y la semántica, y no tanto la calidad y cantidad del aducto recibido (Ibíd.296). También resulta un aspecto decisivo la propia idiosincrasia de la lengua meta, lo que hace que no sean coincidentes las secuencias de adquisición de morfemas de español y la de inglés por ejemplo (Ibíd.298).

Los morfemas son unidades que carecen de un significado pleno, ya que su significado es gramatical. Existen dos clases de morfemas, los dependientes, modifican el significado de los lexemas a los cuales se unen; y los independientes, que sirven para relacionar morfemas en la oración.

- Morfemas dependientes

- Flexión
 - a) Género y número Cuando la lengua meta es una lengua románica, los morfemas de género y número suelen adquirirse relativamente temprano en torno a los 2 años y medio, pese a que ello no signifique su dominio absoluto (Vila, 1990:30). Así por ejemplo hay una cierta tendencia en los niños menores de 6 años a formar el plural con el morfema *-s* incluso en los casos que se precisa *-es* (Owens, 2006:292), además pueden aparecer errores de número referidos a nombres incontables que se tratan como plurales o errores debidos a la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo. Más frecuentes son los errores de género (Vila, 1990:30) a pesar de ello, por lo general, la concordancia de número es más tardía que la de género (Owens, 2006:299).
 - b) Morfemas verbales Los niños cuya lengua materna es una lengua flexiva como el español, adquieren la morfología verbal relativamente pronto y con menos errores de lo que se podría esperar en un principio. Es bastante típico que los niños comiencen formando correctamente las formas irregulares, se cree que lo hacen mecánicamente y sin analizar, ya que posteriormente empiezan a

regularizarlas lo cual, lejos de indicar un retroceso en la adquisición, implica que están siendo conscientes de las formas regulares (Ibíd.300), esto sucede “(...) cuando las formas verbales comienzan a cohesionarse en un sistema único” (Vila, 1990:36), por otro lado la regularización de irregulares es un hecho que se prolonga en el tiempo, Mayor (1994:11) dice que incluso hasta los 5 ó 6 años, incluso aunque se conozca el error.

Inicialmente los niños emplean formas poco marcadas temporalmente por lo que se circunscriben al presente, el infinitivo y el imperativo, de esos tres tiempos el presente es el tiempo principal, predominando en un principio las formas del singular frente a las del plural. Entre los 2 y los 3 años aparecen el pasado y el futuro. Para indicar futuro hay una predilección por expresarlo primero con la forma perifrástica *ir a +infinitivo*. El imperfecto ya está presente a los 3 años, edad en la que se aprecian algunas formas de subjuntivo, especialmente para la forma negativa del imperativo, aunque su dominio es más tardío que el de los modos indicativo e imperativo. Sobre los 6 años los niños comprenden bastante bien la formación del pretérito perfecto y el imperfecto de indicativo.

A medida que avanzan en el desarrollo se sigue constatando la alta frecuencia del presente y del imperativo, si bien, frente al presente, que se mantiene estable, el uso del imperativo tiende a descender durante los años escolares.

Aunque el verbo aparece muy pronto en el lenguaje infantil en realidad requiere un proceso prolongado hasta su dominio. Ciertas nociones sobre el aspecto, uso del condicional y del subjuntivo o formas pasivas no se desarrollarán totalmente hasta los 9 años (Ibíd.) e incluso después.

- Derivación: afijos (prefijos y sufijos)

Inicialmente, algunos morfemas derivados se emplean para una categoría determinada de palabras y no para otra, los niños pueden emplearlos con la categoría incorrecta, lo cual se puede entender como reflejo de la falta de vocabulario y no tanto como una incorrección morfológica (Owens, 2006:297).

La adquisición de los principales prefijos y sufijos tiene lugar durante la edad escolar, si bien, por incluir numerosas irregularidades, continuarán aprendiéndose y perfeccionándose en la adolescencia (Ibíd.348). Ciertos prefijos verbales también se adquieren con el transcurso del tiempo, el hecho de que algunos verbos admitan ciertas partículas como *des-* y otros no hace que el proceso se prolongue (Ibíd.350).

La correcta adquisición de aumentativos y diminutivos es relativamente tardía, en torno a los 6 años, lo cual se explica porque para formar aumentativos y diminutivos existen diferentes formas y todas ellas válidas, por otro lado se emplean con menor frecuencia que otros morfemas como los de género y número. Además su uso no implica únicamente un valor relacionado con el tamaño, sino que se extiende a otros tales como un valor afectivo (Ibíd.295).

- *Morfemas independientes: artículos, preposiciones y conjunciones*

El núcleo del sintagma nominal empieza a desarrollarse ya en el primer lenguaje, puesto que la mayoría de las palabras producidas son nombres. Gradualmente y hasta los 5 ó 6 años, se “rellenan” las producciones y empiezan a aparecer términos como las preposiciones o los artículos.

En el primer lenguaje los nombres aparecen aislados, sin determinantes, esto sucede incluso en las primeras combinaciones de palabras. Poco a poco los niños incorporan elementos semejantes a un artículo amalgamado que posteriormente evoluciona a un artículo (Ibíd.299). Los artículos aparecen muy pronto en el lenguaje de los niños que están adquiriendo una lengua románica. Por lo general se emplea antes el artículo indeterminado que el determinado. Es posible también detectar las formas plurales de los artículos en el primer lenguaje (Vila, 1990:29-30).

Sobre los 2 años aparece el uso de la conjunción “y” con diferentes funciones (no sólo la copulativa sino también temporal causal, adversativa...), entre los 5 y 6 años, esta conjunción será una de las más recurrentes y seguirá siendo la conjunción preferida durante los años escolares de la primaria (Owens, 2006:356). Entre los 11 y los 14 años la tendencia anterior a iniciar oraciones encabezadas por la conjunción “y” disminuye considerablemente.

Otra conjunción bastante temprana en el lenguaje infantil es la conjunción adversativa “*pero*”. Al igual que la conjunción “*y*” la conjunción “*que*” será empleada por el niño en su lenguaje inicial para todo tipo de subordinación. El uso del nexa “*porque*” puede utilizarse aisladamente o unido a una cláusula simple en los años preescolares. La comprensión de esta conjunción requiere ciertos avances cognitivos aunque se consigue antes que la condicional “*si*” o la adversativa “*aunque*”. También resulta complejo el dominio de “*cuando*” ya que para producir y comprender expresiones que incluyan este término y otros semejantes, los niños han de adquirir el concepto de tiempo. Incluso con 6 años y medio tienen dificultades en el uso y en la comprensión de términos temporales. Eso no evita, sin embargo, que los niños empleen estas conjunciones (“*porque*” y “*cuando*”) aun cuando no se terminan de comprender totalmente.

Durante los años de Educación Primaria, el desarrollo de las conjunciones, los avances en su comprensión y producción, continúan. A los 12 años los nexos se diversifican y se emplean por ejemplo “*de cualquier manera*”, “*por lo tanto*”, aunque las que predominan son “*porque*”, “*cuando*”, “*si*”, “*para*” y “*que*”, aunque, como se ha visto, se usan con anterioridad, llegan a dominarse posteriormente.

Respecto a las preposiciones hay que mencionar que aparecen ya a los 2 años de edad, algunas como “*a*”, “*de*” o “*para*”, entre los 2 años y medio y los 3 aparecen preposiciones de lugar como “*debajo*” y “*detrás*” (Acosta, 2002:98); entre los 3 años y los 3 años y medio ya se conocen algunas como “*en*”, “*bajo*” y “*sobre*” para ubicar y “*con*” para indicar acompañamiento, e interpretan algunas preposiciones de movimiento como si significaran “*hacia*”, así que los términos que indican un movimiento “*hacia*”, como “*a*” se aprenden antes y son más fáciles que los que indican un movimiento opuesto como “*desde*” (Owens, 2006:286). A partir de los 6 años ya hay una correcta comprensión y producción de preposiciones espaciotemporales empleadas, junto con adverbios, para situar un hecho en el espacio (Acosta, 2002:99).

2.2.3.1.3. Plano Sintáctico

Sobre el desarrollo sintáctico cabe mencionar que ya en las primeras combinaciones de los niños es posible apreciar un orden variable, y posteriormente, aunque el orden estándar es el más usual también aparecen en las producciones infantiles otros órdenes, determinar si tal variación se trata de un error u obedece a

aspectos pragmáticos es en ocasiones complicado (Vila, 1990:34-35). Se observa por ejemplo que hay una cierta tendencia a omitir el sujeto; y en caso de explicitarlo es también característico del lenguaje infantil posponerlo al verbo, estos dos fenómenos se dan tanto en lenguas que lo permiten, como en español, como en otras que no, como en el inglés. Será a partir de los 2 años cuando la evolución de este aspecto se asemeje más al lenguaje estándar (Owens, 2006:349).

Ya desde los 2 años y medio el niño domina la estructura *sujeto+verbo+objeto*, orden básico de la oración en lenguas románicas como el español. Entre las oraciones simples aparecen en el lenguaje inicial oraciones negativas, imperativas e interrogativas¹⁰⁰.

Las primeras oraciones complejas surgen sobre los 2 años y 6 meses (Vila, 1990:37), Owens (2006:307) habla de dos períodos de evolución. En el primero las oraciones compuestas son yuxtapuestas, coordinadas y subordinadas sustantivas, causales relativas y finales¹⁰¹. Su temprano uso quizá se justifique porque este tipo de oraciones es muy frecuente en el aducto, además son muy importantes desde un punto de vista funcional, por otro lado no parece que sean muy complicadas semántica ni sintácticamente hablando. Durante el segundo período, que comenzaría a partir del tercer año, se adquirirían las oraciones compuestas subordinadas modales, condicionales y temporales. Se podría decir por tanto que los niños cambian progresivamente la forma que tienen de unir oraciones pasando de la yuxtaposición o coordinación a la expresión de todos los matices que ofrece la subordinación, lo cual implica una evolución prolongada en el tiempo que abarca hasta los años escolares.

Si durante los años preescolares los niños aprenden muchas reglas de una forma un tanto inconsciente respecto al funcionamiento de su lengua, durante los años escolares perfeccionan esas reglas aprendiendo las excepciones. Añaden nuevas estructuras

¹⁰⁰ Entre las primeras 50 palabras que adquiere el niño está la palabra *no*, la comprensión de su significado es igualmente temprana. En la etapa de combinación de las primeras palabras los niños construyen oraciones negativas sin apenas errores, pese a todo la cantidad de oraciones enunciativas negativas no es muy significativa respecto a las enunciativas afirmativas. Así mismo el niño emplea el lenguaje para formar oraciones imperativas desde muy temprana edad, lo cual puede explicarse por la cantidad de imperativos que contiene el aducto adulto dirigido al niño o porque morfológica y sintácticamente no son muy complejas. Las interrogativas por su parte caracterizan un momento de la adquisición, hacia los cuatro años, en el que el niño recurre a ellas constantemente (Owens, 2006:303-306).

¹⁰¹ La aparición de las oraciones de relativo es temprana, si bien hasta los 4 años son bastante imperfectas. Se tiene constancia de que los niños las emplean para expandir el objeto de la oración principal antes que para expandir el sujeto. Las oraciones de relativo referidas al sujeto se desarrollan después de los 5 años, es incluso raro encontrarlas a los 7.

sintácticas y morfológicas y depuran las que ya poseían, con lo que consiguen expresar relaciones entre las oraciones cada vez más complejas.

Las hipótesis iniciales creadas en torno a cómo funciona su propio lenguaje se van perfilando igualmente, se hacen más flexibles y se amplían, todo lo cual deriva en un mayor dominio del instrumento lingüístico así como en una expansión, enriquecimiento y precisión de las formas sintácticas.

En la etapa escolar aprenden además a ser más económicos en el uso del lenguaje y menos redundantes. También mejora la comprensión de las relaciones lingüísticas de las oraciones, lo cual repercute en oraciones como las comparativas, que se dominan entre primero y tercero de primaria. En la edad escolar existen aún oraciones que resultan complejas de entender como es el caso de las oraciones pasivas (Ibíd.351), cuyo uso, por otro lado, no es muy frecuente en español.

Hacia los 12 años de edad predomina la utilización de “*cuando*”, “*porque*”, “*si*”, o “*para*”. Algunos de estos nexos se emplean antes, si bien su comprensión exacta se adquiere más adelante. Un claro ejemplo de ello es el nexo causal “*porque*” que requiere para un correcto uso la comprensión de la relación que hay entre dos acontecimientos así como su secuenciación temporal. La relación causal parece que la comprenden antes de los 7 años, sin embargo la comprensión del orden de los elementos de la oración es más tardía, en torno a los 10 u 11 años (Ibíd.353).

En los años escolares hay además un incremento de la subordinación múltiple. Tanto la comprensión como la producción y expansión de las oraciones resultan beneficiadas por el aumento del vocabulario.

2.2.3.1.4. Plano Semántico

Inicialmente el niño emplea las palabras con un significado más amplio del que realmente poseen, de forma progresiva los significados van ajustándose.

En un primer lugar se aprenden aquellas palabras que denotan objetos movibles, móviles o dinámicos y posteriormente las referidas a objetos estáticos y que no se pueden manipular (Acosta, 2002:99). Se considera que entre el año y medio y los 6 años el niño aumenta su vocabulario con una media de cinco palabras por día, así mismo se

crea que la adquisición de éstas se produce de forma aislada, es decir, sin establecer relaciones entre las diferentes palabras (Owens, 2006:280). Poco a poco el niño aprende a inferir el significado de palabras nuevas a partir del contexto, lingüístico y situacional; de las preguntas y comentarios surgidos al hilo de las lecturas oralizadas que los adultos les dedican, o recurriendo a la estructura sintáctica de la oración. En esta etapa, que coincide con la educación infantil, el niño inventa cuantas palabras sean precisas para expresarse, lo curioso es que esas invenciones se construyen siguiendo las pautas del vocabulario estándar de la lengua objeto, por lo que tienen cierta lógica y son deducibles fácilmente.

Las definiciones que los niños preescolares dan de las palabras son muy provisionales, necesitarán tiempo para ir perfilándolas y precisándolas. Dichas definiciones se basan en el conocimiento perceptivo que tienen de los referentes, además avanzan desde lo personal e individual a la inclusión de aspectos más sociales y compartidos por la comunidad lingüística.

Respecto a la comprensión decir que incluso a los 6 años, aunque los niños reconocen la estructura de adivinanzas o chistes, aún tienen dificultades para captar el humor y la incongruencia que, a menudo, encierran estas formas, aunque ellos mismos pueden ser muy graciosos.

Progresivamente se van estableciendo relaciones semánticas de forma correcta al tiempo que el niño amplía el significado lexical de las palabras, es entonces cuando se da cuenta de que algunas palabras tienen más de un significado, que hay palabras que pueden ser interpretadas figurativamente, que hay palabras que, aunque suenen igual, son diferentes y significan cosas diferentes o que algunas palabras significan una u otra cosa en función de las características contextuales¹⁰².

¹⁰² Es lo que sucede con los términos de parentesco, de cantidad, dimensión, espacio, tiempo o con los pronombres. Todos ellos requieren un proceso de adquisición más complejo, precisamente porque su referencia es cambiante. Respecto a los pronombres personales señalar que cuando los emplean inicialmente los niños, se pueden apreciar errores de redundancia. Los pronombres personales con función de sujeto “yo” y “tú”, es decir, de la primera y segunda persona del singular, se adquieren antes que los de la tercera persona del singular y los del plural (“él”, “ella”, “nosotros/as”, “vosotros/as”, “ellos/as”). Los pronombres personales con función de objeto, los reflexivos y los posesivos también se adquieren bastante temprano, antes las formas singulares que las plurales, algo que también se da en los demostrativos. Los pronombres relativos se amplían en la etapa escolar con “a quien”, “de quien” y “el cual” y posteriormente “cuyo”.

Poco a poco, el vocabulario que se ha ido conociendo en los años preescolares a partir de la interacción social y en contextos variados, alcanza un tamaño tal que surge la necesidad de organizarlo y jerarquizarlo, lo que sucede durante el período escolar, a partir de la creación de conexiones semánticas entre las palabras. Por eso, entre los 6 y los 8 años, los niños ya son capaces de encontrar sinónimos y antónimos, y de hacer clasificaciones en función de algún rasgo semántico. Al mismo tiempo, se van ampliando y perfilando las definiciones de las palabras, que van añadiendo semas¹⁰³ hasta que se asemejan a las definiciones adultas. Se cree que la adquisición de los contenidos semánticos de una palabra se desarrolla antes que la capacidad para utilizar la sintaxis adecuada para definir dicha palabra (Ibíd.337).

Entre los 7 y los 10 años el niño comienza gradualmente a evitar la redundancia, con lo que se tiende a una mayor economía del lenguaje. También en este período empiezan a comprender mejor términos como “dulce”, “frío” o “torcido” que hasta ese momento sólo los comprendían cuando se aplicaban a objetos o personas de forma literal, pero entre los 7 y los 10 años también empiezan a comprenderlos cuando se aplican figurativamente al carácter, pese a todo no llegan aún a apreciar la doble función de la misma palabra, y para ellos decir que una persona es fría o que tiene frío equivale a emplear dos palabras diferentes.

Entre los 8 y los 11 años continúan incorporando semas a las palabras, pero aún los niños no son muy precisos a la hora de designar acciones, estados o cualidades. Además, entre los 8 y los 11 años, todavía “*El empleo de las palabras con diferente sentido es muy limitado*” (Acosta, 2002:100).

Poco a poco las definiciones mejoran cuantitativa y cualitativamente, será a partir de la adolescencia cuando éstas incluyan sinónimos, relaciones de pertenencia a una categoría o una clase, funciones del referente y descripción del mismo, gradualmente irán incorporando una mayor abstracción y se irán asemejando a las definiciones adultas, caracterizadas por el uso de referencias concretas para ejemplificar el concepto, por su carácter excluyente que provoca la inclusión de lo que es el concepto y lo que no es, y por la referencia a experiencias personales.

¹⁰³ Los semas son rasgos de significado elementales. La suma de esos rasgos semánticos configuran el significado de la palabra o semema. Las palabras reflejan categorías de la realidad que nos rodea, dichas categorías están definidas por prototipos, a medida que el niño crece va adquiriendo más características que definen al prototipo.

También durante los años escolares aumenta el tamaño del vocabulario activo, que se emplea con mayor precisión, y hay un crecimiento continuado de la comprensión del vocabulario, en este sentido mejora significativamente entre los 7 y los 11 años la comprensión de términos y conceptos espaciales, temporales, de parentesco, deícticos y lógicos con los que el niño tenía problemas durante los años preescolares.

Del mismo modo resulta compleja la comprensión de ciertos conectores o nexos de unión entre las oraciones y párrafos, de forma que algunos no se llegan a dominar hasta comienzos de educación secundaria.

A partir de los 11 años, se desarrolla un pensamiento más imaginativo y lógico, lo cual influye en el desarrollo de significados más figurativos y usos metafóricos. Pero aún en la preadolescencia no han desarrollado las habilidades necesarias para parafrasear proverbios y es que hasta la adolescencia no son comprendidos; su complejidad radica en que, además de pertenecer al lenguaje figurativo, los proverbios son más abstractos que las metáforas y es normal en su formulación la elisión de ciertos elementos que se dan por sobreentendidos.

Autores como Owens (2006:336) sugieren que los cambios acaecidos en el plano semántico se relacionan con los cambios que se dan en el procesamiento cognitivo.

El desarrollo semántico se consolida en el período escolar y es relativamente lento.

2.2.3.1.5. Plano pragmático

Los estudios realizados sobre el desarrollo pragmático, defienden la idea de que la evolución en el dominio de las funciones lingüísticas es relativamente universal, además esta adquisición es relativamente precoz (Acosta, 2002:40), ya que, como ha quedado dicho, el niño es capaz de cumplir ciertas funciones comunicativas antes de desarrollar los elementos estructurales del lenguaje. Quizá por esta precocidad, los aspectos pragmáticos son los que más evolucionan durante los años escolares.

Los bebés aprenden el lenguaje en un contexto; en torno a los 18-24 meses, gracias a avances cognitivos, se produce una mayor descontextualización, sin embargo aún durante la edad preescolar la mayoría de las conversaciones se circunscriben al *hic et nunc*, es decir, al contexto inmediato.

Desde muy temprano los niños se integran en pequeños diálogos, si bien inicialmente sus habilidades de conversación son muy precarias. Ya con 1 año plantean algunos temas, aunque no son capaces de mantenerlos durante muchos turnos, lo que continuará durante los 2 años. A esta edad la mitad de las intervenciones de los niños en diálogos, tratan sobre un tema ya establecido, el resto son imitaciones-repeticiones de las intervenciones adultas o introducción de temas nuevos. El mantenimiento del mismo tema se incrementa progresivamente. Con 3 años y medio, tres cuartas partes de sus emisiones están relacionadas con un tema anterior, con lo que los diálogos son más largos e incluyen menor variabilidad de temas. En estos primeros años la permanencia de un tema en la conversación es mayor si la conversación se desarrolla en situaciones familiares al niño y si gira en torno a objetos, personas y acciones presentes en el entorno inmediato.

En los años escolares los niños no tienen problemas para introducir, mantener o modificar temas en una conversación. A partir de Primaria el número de temas que se introduce en una conversación va disminuyendo. Progresivamente los temas tratados van siendo más abstractos y las habilidades relacionadas con ellos irán mejorando, el punto álgido en este sentido llegará en la edad adulta, cuando sean capaces de desviar un tema manteniendo algún punto de conexión con el anterior, pero variando el centro de atención, con lo que se garantiza la continuidad de la conversación.

La adopción de turnos es también muy temprana. Con 2 años los niños ya invitan al receptor a que responda (Owens, 2006:266), con 3 años introducen confirmaciones al hilo de las intervenciones del interlocutor. Poco a poco van tomando conciencia de los aspectos más sociales de la conversación. A estas edades aún los intercambios son muy breves y es el adulto el que suele llevar el control de la conversación.

Antes de los 3 años los niños no se percatan de lo que supone no facilitar al receptor la información necesaria para que comprenda, por eso con 3 años dan más información al receptor, adaptan sus respuestas a lo que creen que éste conoce y desconoce y son menos redundantes (Ibíd.271). Pese a todo aún los preescolares deben mejorar este aspecto que se irá perfeccionando con el transcurso de los años escolares, época en la que se producirán los principales cambios, y que alcanzará su madurez plena hacia el final de la adolescencia, cuando sean totalmente conscientes de la

perspectiva del interlocutor, lo cual facilitará la eficacia de ciertas funciones comunicativas como convencer, disuadir, tranquilizar, etcétera. También durante la Primaria los niños aprenden a ser más eficaces en obtener la atención del oyente.

Otra cuestión relacionada con la situación y el interlocutor es la de la adopción de diferentes registros. Ya con 4 años los niños cambian de registro al hablar a un bebé. Los registros más empleados en la edad preescolar son los que se corresponden con los roles familiares ya que imitar roles fuera del ámbito familiar precisa de capacidades más sofisticadas.

Durante los años escolares los niños diversifican los registros en función de la situación y del interlocutor. Por ello interactúan de diferente forma si su interlocutor es un adulto o si es un compañero de su misma edad, la razón estriba en que el adulto continúa siendo el que ejerce mayor control en las conversaciones con los niños escolares, de ahí que éstos ofrezcan respuestas lacónicas, simples y apropiadas. En las conversaciones mantenidas con los adultos los niños utilizan más peticiones. Por otro lado tampoco todos los adultos son iguales, los niños emplean diferentes registros según si la conversación es con algún adulto de la familia o externo a ella.

En cambio, en las conversaciones mantenidas con sus compañeros, los niños ofrecen respuestas más complejas y variadas. Igualmente claras, relevantes y bien construidas, si bien hay una mayor redundancia y un incremento de los sonidos no lingüísticos.

Otra habilidad conversacional a desarrollar es la detección y reparación de posibles rupturas de la comunicación. Los niños de Educación Primaria progresan igualmente en este aspecto, lo que se constata por ejemplo en las aclaraciones que hacen en sus conversaciones. Si en los años preescolares los infantes en ocasiones no consiguen hacerse entender, no suelen reformular su mensaje a menos que se les pida explícitamente, con lo que ante un gesto de incompreensión continuarían su intervención. Cuando se le pide a un niño de 3 a 5 años que aclare lo que desea expresar, suele recurrir a la repetición del mensaje. Con 6 años la repetición no es tan literal y suele incluir nueva información, sin embargo hasta los 9 años la repetición seguirá siendo la forma más recurrente para paliar la incompreensión de su interlocutor.

A partir de entonces, aprenden a detectar por qué no se les entiende y a compensar esa falta de entendimiento, aprenden también a detectar la ambigüedad.

Por otro lado, cuando los niños de preescolar son quienes precisan de una aclaración para comprender un mensaje, demuestran de forma muy general, ya que tienen dificultades para detectar qué información es la que no han entendido. Con el paso de los años esta dificultad desaparece.

Respecto a las funciones comunicativas es preciso aclarar que ya los primeros monólogos de los niños que mantienen consigo mismos, cumplen diferentes funciones, que gradualmente van siendo más sociales. Con el paso de los años las funciones lingüísticas se amplían y se perfeccionan, al dominio progresivo de las diferentes funciones contribuyen los avances conseguidos en otros planos lingüísticos como el sintáctico o el semántico. Algunas funciones se dominan antes que otras, esa variación depende de la dificultad de cada función. Sirva como ejemplo la evolución de dos de ellas: las peticiones indirectas y las narraciones.

La función dominante en los años preescolares de control de la conducta del oyente es la petición. Ya en el lenguaje de los más pequeños es posible apreciar la expresión de los deseos, que después, a partir de los 2 años, se emplea menos; las peticiones que con 2 años hacen a otros niños suelen incluir más imperativos que las que hacen a los adultos, en las que llegan incluso a recurrir a la fórmula de "*por favor*" que con el tiempo irá siendo más habitual. Pero, aunque con 2 años las peticiones tienden a ser algo más indirectas al dirigirse a adultos, lo cierto es que aún son muy escasas; emplear peticiones indirectas y ocultar sus intenciones será una habilidad que los niños irán adquiriendo poco a poco (Ibíd.268).

Con 4 años y medio aumentan las peticiones indirectas que además se acompañan de explicaciones y justificaciones, a este avance subyace una mayor consciencia del punto de vista del interlocutor. Con 5 años dichas explicaciones y justificaciones, que acompañan al acto de la petición, se ofrecen más si se percibe la posibilidad de que el oyente se niegue a conceder lo que el niño solicita. Con 6 años lo que se modifica es la estructura interna de las peticiones indirectas y a los 7 años los niños ya tienen cierto dominio en la expresión de esa función.

A lo largo de la Educación Primaria las peticiones indirectas de los niños son breves y creativas; y reflejan los conocimientos pragmáticos que han ido desarrollando con anterioridad, así continúan siendo más educados con las personas mayores pero también se percatan de que ser excesivamente diplomáticos puede ser perjudicial para conseguir lo que desean. Sin embargo, aunque el progreso es evidente, incluso con 8 años pueden surgir algunos problemas con las peticiones indirectas, no tanto en el uso que hacen de ellas sino en la comprensión. A medida que crezcan y se acostumbren a analizar el contexto, identificarán las peticiones indirectas mejor y responderán a ellas ajustadamente. No será hasta la adolescencia cuando alcancen un dominio de estas peticiones similar al adulto.

Otra función importante es la de la narración. Desde muy temprano, con 2 ó 3 años, los niños ya hablan de cosas que les suceden, sobre los sentimientos y emociones, lo que les preocupa o lo que ellos consideran un hecho extraordinario. En todos esos casos suelen incluir numerosas valoraciones.

Normalmente las narraciones de los niños preescolares no suelen tener muy presente a la audiencia a la que se destinan sus palabras, así que no identifican a los personajes ni ofrecen información sobre ellos, tampoco la dan sobre el marco espaciotemporal en el que los hechos se desarrollan. Posteriormente, con la descentralización este aspecto se subsanará.

Las narraciones de los más pequeños carecen de un núcleo claro y de una línea argumental, no hay una sucesión cronológica, ordenada, organizada y clara de los hechos; la estructura es aditiva, es decir, se basa en la acumulación de más y más información. El uso de la conjunción: “y” seguirá siendo muy importante en los años escolares, época en la que también aprenden a vincular los acontecimientos linealmente. Durante los años de Primaria los niños elaboran narraciones más sofisticadas, en las que es posible apreciar un elemento principal que va desarrollándose gradualmente, los acontecimientos se unen de forma más coherente.

Además en Primaria la organización de la información en las narraciones va siendo más clara y estructurada, así con 7 años los niños marcan el inicio, el problema, el plan para solucionarlo y la solución, los finales abruptos son bastante comunes a esta edad. Durante el segundo ciclo de Educación Primaria, los niños tienden a señalar tanto el

comienzo como el final de sus narraciones. En esta edad las narraciones son más extensas e incluyen elementos variados como diálogos, explicaciones, etcétera; pese a todos los avances aún se detectan carencias en el desarrollo de la trama, que se hará progresivamente más explícita después del segundo ciclo de Primaria, cuando además los niños comienzan a incluir recursos para mantener la atención del oyente.

Las narraciones de los niños que están finalizando la Primaria, incluyen una serie de acontecimientos organizados y orientados hacia un fin, pueden incluir personajes con objetivos diferentes que interfieren entre sí, varios episodios, es decir, la trama y la estructura se complican más. En ellas hay pocos elementos que se dejan sin resolver, no abundan en detalles secundarios ajenos a la historia, los personajes se identifican claramente y se facilitan las coordenadas espaciotemporales en las que sucede la acción y se señalan claramente los cambios de tiempo y lugar. Se van incluyendo gradualmente motivaciones y reacciones internas de los personajes.

Como receptores de narraciones, las últimas habilidades que desarrollan son la de inferir cierta información y la de realizar resúmenes, tarea compleja que requiere el previo recuerdo y selección de las ideas principales (previa identificación de ellas), la organización de éstas y su presentación coherente.

Las relaciones temporales y causales también desaparecen o son borrosas en las primeras narraciones; a partir de los 6 años los niños empiezan a incluir en sus producciones narrativas cierta coherencia causal, aparecen los motivos de las acciones,

La causalidad conlleva dificultades ya que se ha de comprender la relación que se da entre dos informaciones que se ponen en relación y la secuencia temporal que las une. De la misma manera, las preguntas causales revisten cierta dificultad porque precisan de avances y retrocesos en el tiempo, en niños de 2 a 3 años resulta más sencillo avanzar que retroceder en el eje temporal. Además una respuesta a una pregunta causal implica la reversibilidad de pensamiento, algo que no se alcanza hasta el final de los años preescolares. En estos años los niños se dejan guiar por el orden en que aparecen los elementos para intentar comprender la expresión de la causa. Otras veces, ante cuestiones causales, los niños preescolares suelen responder con los resultados de la acción ya que tienen dificultades para relatar acontecimientos que han ocurrido de forma no secuencial; así por ejemplo, si se les pregunta *¿por qué te has caído?*

es probable que respondan *porque me he hecho daño*, o algo similar (Ibíd.309). Poco a poco los niños preescolares recurren al orden de mención de los elementos de la frase causal como estrategia para comprender y producir oraciones causales. La comprensión total de la expresión y comprensión de la causalidad se alcanzará hacia los 10 u 11 años.

Por lo que se refiere a la edad adulta, y sin especificar los diferentes planos vistos hasta ahora, cabe considerar que, además de la trascendencia que supone el desarrollo del pensamiento abstracto, a lo largo de la vida aumentamos tanto la perfección en el uso como el repertorio lingüístico (Hymes en VV.AA.; 2000:32)¹⁰⁴. Lo cual implica muchas veces conocer mejor las convenciones de la norma a la que se atiene una lengua y las convenciones de los géneros discursivos y macrofunciones.

2.2.3.2. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA¹⁰⁵

Con el objetivo de establecer una equivalencia entre las diversas evaluaciones de dominio de una lengua surgidas en el ámbito europeo, para orientar a los profesores y responsables de la planificación de cursos de lengua y para facilitar, en última instancia, la comunicación entre los usuarios especialistas y no especialistas, surgió un documento titulado *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002), en el que se fijan unos niveles comunes a toda Europa, que sirven como referente para indicar el grado de dominio lingüístico que un usuario tiene de una lengua. Para establecer dichos niveles se emplearon métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos. Se partió de un banco de descriptores ilustrativos referidos a actividades comunicativas, estrategias y competencias comunicativas.

Estos niveles se presentan bajo un enfoque ramificado. De forma que recogen, amplían y concretan la clásica división en tres niveles: Básico (A), Intermedio (B) y Avanzado (C). Cada uno de estos tres niveles a su vez comprendería dos niveles,

¹⁰⁴ Puede apreciarse ya aquí lo que será a lo largo de todo el trabajo las dos caras de una misma moneda: lo lingüístico (estructuras, vocabulario...) y lo sociolingüístico- pragmático. Estos dos ámbitos se retomarán al hablar de la competencia lingüística y de la competencia comunicativa, así como al hablar del enfoque comunicativo y el tipo de actividades que lo integran, en el epígrafe 2.3. Lenguaje oral. Donde además se trata igualmente algunos contenidos referentes a la norma.

¹⁰⁵ Se expone a continuación un resumen de la información que ofrece el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) sobre los diferentes niveles de adquisición de una lengua meta. La información está extraída del capítulo 3 de dicho libro. Por otro lado, dado que el objetivo de este trabajo es el estudio de la expresión oral, para caracterizar los distintos niveles se ha seleccionado la información relacionada con la producción.

pudiendo incluso establecerse más subdivisiones, tal y como se puede observar en las figuras inferiores.

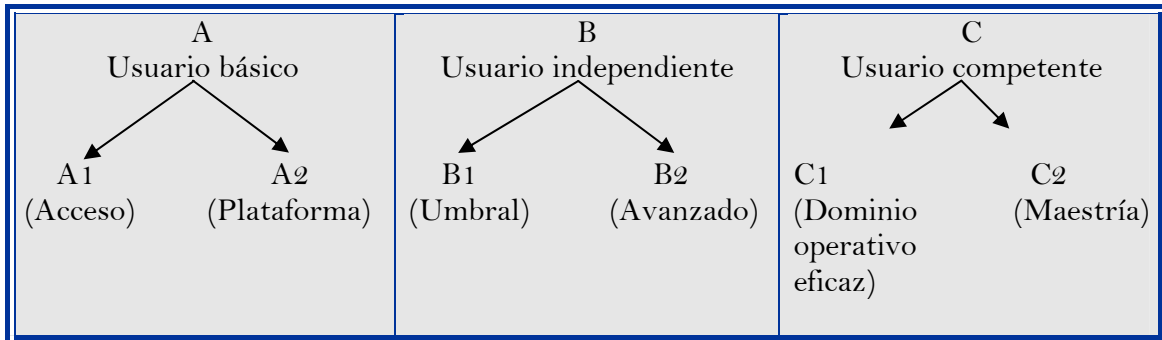


Figura 1. MCER (Consejo de Europa: 2002:25)

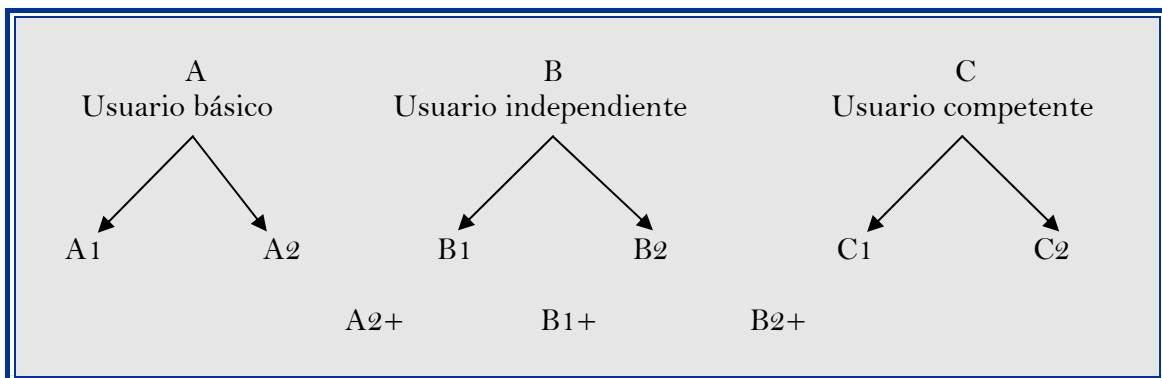


Figura 2. MCER (Ibíd.34)

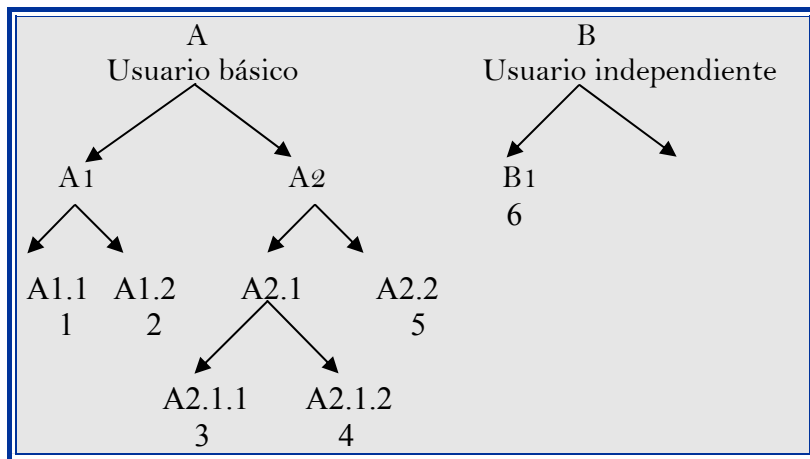


Figura 3. MCER (Ibíd.35)

El Nivel A1, llamado de Acceso, se plantea como primer nivel en el que el usuario de la lengua objeto es capaz de interactuar de forma muy sencilla, logrando por ejemplo preguntar y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar en el que vive, las personas que conoce o cosas que posee. También es capaz de realizar afirmaciones sencillas relativas a temas cotidianos o necesidades.

El nivel A2, denominado Plataforma, integra la mayoría de funciones sociales, como saludar, realizar intercambios comunicativos breves, hacer una invitación o rechazar un ofrecimiento, etcétera. A medida que el sujeto alcanza un dominio elevado del nivel A2, accede a lo que se denomina como A2.2. o A2+, bajo esta denominación se alude a la participación más activa en la conversación por parte del usuario aprendiz, especialmente si se le facilita cierta ayuda, ya que persisten aún limitaciones. Paralelamente a una mayor implicación en la conversación, en esta franja de transición hacia el nivel B1, es posible constatar el desarrollo de la capacidad para mantener monólogos.

El nivel B1, o nivel Umbral, indica un nivel superior en la adquisición de una lengua, en él se consolida un usuario más versátil que en el nivel A2, capaz de hacerse entender en más situaciones y de desenvolverse satisfactoriamente ante problemas surgidos en el día a día sobre temas variados, como puedan ser los transportes, preparación de un viaje, etcétera. El usuario en este nivel puede plantear quejas y tomar la iniciativa en la conversación. Cuando el usuario domina el nivel umbral en un grado elevado se sitúa en una franja de transición hacia el nivel B2, que se distingue mediante la identificación B1.2 o B1+. La diferencia más destacable respecto al nivel B1 es que el usuario que ha alcanzado el nivel B1.2 o B1+ puede ser más específico y concreto, lo que posibilita que aborde con éxito funciones comunicativas como explicar el motivo de un problema, dar una opinión sobre un discurso o un debate, contestar a preguntas que demanden detalles, entre otras.

Una nueva etapa de desarrollo la marca el nivel B2 o Avanzado, el usuario que alcanza este nivel adquiere un nuevo grado de consciencia de la lengua, lo que le permite corregir sus producciones cuando considera que pueden dar lugar a ambigüedades o malentendidos; hace un seguimiento de los errores propios, planifica lo que va a decir, cómo decirlo y predice los posibles efectos que su producción causará en el receptor. Los descriptores de este nivel se refieren al progreso que experimenta el usuario de la lengua en cuanto al contenido de sus producciones, por ejemplo aluden a la capacidad del usuario de argumentar y de encadenar los argumentos de forma razonada, defender una opinión, o las ventajas y desventajas sobre diferentes opciones, etcétera, es decir, el usuario es capaz de expresarse a través de un lenguaje más abstracto y analítico. Los avances en este nivel también se refieren a la mayor soltura con la que el usuario se desenvuelve en una conversación o diálogo, lo cual se refleja en

una mayor fluidez, naturalidad y eficacia comunicativa. Al igual que con otros niveles, cuando el usuario alcanza un grado alto de dominio del nivel B2, éste se puede especificar bajo la denominación de B2.2 o B2+. En este nuevo grado el usuario demuestra mayor dominio de las habilidades de conversación, paralelas a ellas se desarrollan elementos relacionados con la negociación; y sus producciones incluyen mecanismos que confieren cohesión y coherencia a su intervención.

El nivel C1 llamado nivel de Dominio operativo eficaz, es un nivel superior caracterizado por un repertorio lingüístico muy amplio, en el que el usuario parece comunicar casi sin esfuerzo, de forma natural. La fluidez del discurso sólo se puede ver afectada por la dificultad del contenido del tema a tratar. El repertorio léxico es amplio, lo cual permite al usuario comunicar más matices y ser preciso, así como superar ciertas deficiencias con circunloquios; las estrategias de evitación son apenas perceptibles en este nivel.

El último nivel considerado por el MCER es el C2, denominado Maestría, con esta nueva distinción se quiere caracterizar al usuario que ha alcanzado una precisión, propiedad y facilidad tales en el uso de la lengua meta que sus producciones pueden ser caracterizadas de brillantes.

En la página 26 de este documento, podemos observar una escala global referida a los Niveles comunes de referencia (Cuadro1) que incluye algunos descriptores generales a partir de los cuales podemos aproximarnos un poco más a las características que se le presuponen al usuario básico, independiente y competente. Más adelante (Ibíd.30-31) encontramos otro cuadro (Cuadro 2), que incluye descriptores un poco más específicos de cada nivel de referencia para cada actividad comunicativa (comprensión, expresión e interacción), a partir de ellos, cualquier usuario puede autoevaluar su conocimiento sobre la lengua objeto y tener una idea un tanto aproximada del nivel en el que podría situarse como aprendiz de la lengua objeto.

A la vista de estos cuadros podemos comprobar que no todos los descriptores de un nivel se repiten en el siguiente nivel, sino que los descriptores de cada nivel tratan de caracterizar lo que es propio de ese nivel concreto, por novedoso o esencial a ese nivel, el hecho de que un área concreta aparezca en un nivel y no en el siguiente puede entenderse de diversas formas, éstas son:

- Que dicha área no exista o no sea adecuada para el nivel en el que no se menciona. Algunas de las funciones o actividades comunicativas no pueden ser realizadas hasta que no se ha adquirido un cierto nivel de lengua, por lo que no hay posibles descriptores para ellas en los niveles más bajos (Consejo de Europa, 2002:27).
- Que dicha área exista en ese nivel, pero su formulación sea demasiado difícil y por eso no se menciona.
- Que dicha área exista en ese nivel y que algunos de los descriptores que hacían referencia a ella se descartaron en el control de calidad.
- O que dicha área exista en ese nivel pero no se mencione por la dificultad que supondría ser excesivamente explícitos. Se sobreentiende que alguien que esté en el nivel B2 es capaz de realizar con éxito las actividades comunicativas, y de poner en marcha las estrategias y competencias comunicativas de niveles inferiores (B1, A2 y A1).

Evidentemente, tal y como explica el Marco (Ibíd.24), “... *la colocación de un enunciado concreto en un nivel concreto es algo subjetivo*”, como también lo es “*la determinación de puntos de corte entre niveles*” (Ibíd.34).

Esta estratificación por niveles ha sido concebida en principio para la adquisición de L2/LE; sin embargo, algunos documentos oficiales, se hacen eco de esta clasificación del MCER y la aplican a la lengua materna. Este es el caso por ejemplo de la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria* (BOE 312, 2007:53748) o la *ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil* (Ibíd.63736). En cuyos anexos se puede leer: “*Al finalizar el grado, los estudiantes deberían haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana, y cuando proceda, en la otra lengua oficial de la comunidad; además, deberían saber expresarse en alguna lengua extranjera según al nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*”.

2.2.3.3. LA INTERLENGUA (IL)

El término de *interlengua* parece haber sido empleado por primera vez en 1935 por John Reinecke (Larsen-Freeman y Long, 1994:63), sin embargo fue a partir de la publicación en 1972 del artículo de Selinker titulado precisamente así: “La interlengua”, cuando el término se difundió, otros autores emplearon términos diferentes para designar el mismo concepto, Nemser hablaba de *sistemas aproximados* y Corder de *dialecto idiosincrásico*. Pero el término que más se ha consolidado en los estudios hechos al respecto es el propuesto por Selinker (Liceras, 1992:51-105).

Los términos anteriores designan un mismo concepto que parte de concebir el aprendizaje de una L2/LE como un *continuum*, que iría desde la lengua materna del aprendiz hacia la lengua objeto (L2/LE), Nemser (Ibíd.52) lo describe así: “(...) *sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua objeto; también varían en función de la experiencia del aprendizaje (...), la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc.*” Este mismo autor reconocía que las IL o los sistemas aproximados, en su terminología, “(...) *forman series evolutivas en las sucesivas etapas de aprendizaje*”.

L1 (Lengua materna) → IL1 IL2 IL3...n → L2/LE (Lengua meta u objeto)

Figura 4. Desarrollo de la Interlengua (adaptado de Santos Gargallo, 1999:28)

Cuando un aprendiz trata de expresarse en la L2/LE en un momento concreto, refleja su interlengua, es decir, un sistema lingüístico que no se corresponde con el de su lengua materna ni exactamente con el de la L2/LE, aunque se aproxima a éste, ese sistema lingüístico tiene características propias y diferentes a su vez de la L1 y L2/LE. Los niveles propuestos por el Marco ejemplifican esta idea, cuando un aprendiz está por ejemplo en el nivel A1 o B1 de una L2/LE no se puede decir que el sistema que emplea para comunicarse sea la L2/LE, ya que su forma de expresarse no coincide exactamente con la forma que emplearía un hablante nativo, y, al mismo tiempo, tampoco se puede decir que el aprendiz al intentar emplear la L2/LE esté utilizando su lengua materna, usa un sistema que difiere tanto de su L1 como de la L2/LE. Larsen-Freeman y Long (1994:64) lo definen así: “*El sistema lingüístico que el aprendiz construye partiendo del input lingüístico al que se le ha expuesto*”, esto es, el camino o recorrido a través de los diferentes niveles propuestos por el MCER.

Como Pastor señala (2004:109) la novedad del concepto residía en considerar la IL como sistemática, con sus propias características, susceptible de estudiarse y no como una desviación o conjunto de errores, más o menos caótico, respecto a la lengua meta.

2.2.3.3.1. Variación de la Interlengua

Como se ha podido inferir a partir de los diferentes niveles que el Marco plantea, el aprendiz de una L2/LE experimenta constantes cambios en su interlengua, se puede decir que hay una continua evolución. Sin embargo, esa evolución no siempre implica un perfeccionamiento ni un ritmo constante de progresión, ya que incluye regresiones, es decir, no es una evolución lineal tal y como se haya podido percibir en la exposición anterior sobre los niveles, pero ya en el MCER (Consejo de Europa, 2002:18) se advierte de este punto “(...) *se debería tener cuidado a la hora de interpretar las series de niveles y de escalas del dominio de la lengua como si fueran una escala lineal de medida, igual que una regla. Ninguna escala ni ningún sistema de niveles ya existentes puede pretender ser lineal en este sentido*”.

Es cierto que cuando un sujeto está aprendiendo una segunda lengua, constantemente está modificando sus producciones lingüísticas, dichos cambios responden a causas diversas, así por ejemplo el aprendiz va haciendo hipótesis sobre la lengua objeto, las va confirmando o desechando, las va perfilando, va adquiriendo un mayor conocimiento de la lengua, va creando asociaciones entre los elementos de la segunda lengua y también entre la lengua nueva y otros sistemas lingüísticos como su lengua materna, etcétera.

Todo ello origina una variación constante en la IL. Por variación se entiende: “(...) *la alternancia de formas diferentes de decir lo mismo en hablantes, contextos sociales y situaciones diferentes*” (Preston y Young, 2000:12). Desde un punto de vista sincrónico las ILs son más variables que las lenguas naturales, diacrónicamente también varían más rápido que las lenguas naturales, esto puede depender en parte de un mayor o menor contacto con la L2.

¿Es posible entonces estudiar la interlengua siendo su idiosincrasia la inestabilidad causada por el cambio constante? En un principio la sociolingüística no la consideró como objeto de estudio apto puesto que se suponía que la IL escaparía a cualquier patrón de regularidad y no sería posible extraer ninguna conclusión. En los últimos

tiempos, en cambio, sí se han aplicado técnicas variacionistas al estudio de la interlengua, cuyos resultados han constatado que en la interlengua existen ciertas pautas o tendencias más o menos regulares.

Dennis R. Preston (Ibíd.40-60) destaca dos modelos de variación: el paradigma dinámico y el paradigma de William Labov. El paradigma dinámico tiene como objetivo especificar los estados anteriores y posteriores a una determinada variación, dejando de lado la contribución concreta de los factores que están implicados en dicha variación. Por todo ello, desde el paradigma dinámico la variación es considerada como una transición efímera entre la presencia categórica y la ausencia de cambio de una forma y/o función en un contexto determinado.

El paradigma de William Labor (Ibíd.40), en cambio, trata de estudiar los factores que originan la variación y su peso en ésta, ya que en su opinión las variaciones no son azarosas, responden a una serie de causas que las generan, por lo que pueden llegar a estudiarse para predecir así con qué frecuencia aparecerán.

Labov defendía que todos los hablantes introducen variantes en su educto, por ejemplo ante un cambio de contexto o tema. En su opinión es posible hacer una clasificación de los diferentes estilos de cada hablante, ya que cualquier sistema lingüístico puede considerarse como un *continuum* de estilos, en el que uno de sus extremos estaría formado por el estilo espontáneo o vernáculo, que es “*el que se pone de manifiesto cuando el hablante presta el menor grado de atención a la forma de la lengua*” y otro por el estilo cuidado o “*estilo que el hablante utiliza cuando presta la máxima atención a la forma de la lengua*” (Liceras, 1992:279). Entre ambos hay una serie de estilos intermedios. El estilo más cuidado es también el que más se rige por reglas, por lo que no permite apreciar nítidamente el sistema lingüístico básico del hablante.

En el terreno de adquisición de segundas lenguas, la primera propuesta que siguió los axiomas de Labov fue la de L. Dickerson¹⁰⁶. Posteriormente Tarone propuso el paradigma continuo, que recogía la idea de Labov de que las variaciones en un sistema lingüístico no son azarosas y la aplicaba a la interlengua, concluyendo que es

¹⁰⁶ Más tarde W. Dickerson aplicó a la ASL dos principios variacionistas, el primero de ellos afirma que el contexto lingüístico puede predecir la aparición de una variable y el segundo que es posible conocer el desarrollo del cambio lingüístico en la ASL a través de un tratamiento longitudinal de los datos de estudio.

sistemática, es decir, se puede describir y predecir mediante un conjunto de reglas categoriales y variables. En este sentido es posible afirmar que la interlengua tiene consistencia interna.

También aplicó a la interlengua el concepto de *continuum* de estilos de Labov, sugiriendo que para saber en qué porción del *continuum* se podría clasificar una forma concreta del educto del aprendiz, hay que tomar como criterio el grado de atención que éste presta a su producción. Cuanto más conscientes son los sujetos de que su educto va a ser analizado hay mayor corrección y variabilidad. En cambio, el estilo espontáneo es menos correcto, incluye formas cercanas a los pidgins, a la adquisición infantil de la lengua materna o a la adquisición natural de segundas lenguas¹⁰⁷.

Para Tarone, una nueva estructura de la lengua objeto se incorpora a la interlengua desde el estilo más cuidado, de ahí que sea el que más varía, poco a poco va atravesando todos los estadios intermedios del *continuum*, hasta llegar a ser utilizada de forma natural y espontánea en el estilo vernáculo o informal (Ibíd.284). Sin embargo, posteriormente esta autora afirmó que la atención a la forma no parece ser suficiente criterio para explicar toda la variedad de la interlengua. Existen diferentes factores que originan la variación (Larsen-Freeman y Long, 1994:83).

Por lo dicho hasta aquí, queda claro que parte de la variación de la interlengua se puede predecir, pero no toda. Selinker aclara que la variación que se puede estudiar por ser predecible y justificable es la variación sistemática (Pastor, 2006:110).

Al hablar de variación cabe hacer una distinción entre variación sistemática y variación libre o asistemática. La primera es aquella que está regida por reglas. La segunda alude a un tipo de variación sincrónica que se da en ocasiones, en un estadio concreto del aprendizaje, cuando confluyen formas contradictorias de un mismo aspecto lingüístico, una correcta y otra incorrecta. En opinión de Ellis, la variación libre impulsa el desarrollo de la interlengua. Al igual que Tarone, considera que la introducción de una forma nueva en la interlengua comienza por el estilo cuidado y gradualmente se incorpora en otros estilos del *continuum* hasta llegar al estilo

¹⁰⁷ Por tanto, a la hora de analizar la interlengua, se ha de tener en cuenta con qué tipo de datos se va a trabajar, si los más espontáneos o los menos, ya que la selección de unos u otros puede causar ideas contradictorias sobre la naturaleza de la interlengua (Líceras, 1992:270- 271).

vernáculo. En un principio estas formas nuevas están en variación libre con las formas propias del nivel concreto en el que esté el aprendiz, progresivamente el aprendiz va limitando los usos de cada forma (Larsen-Freeman y Long, 1994:83).

Para Selinker la mayoría de las variaciones de la interlengua son sistemáticas (Pastor, 2006:110), según Larsen-Freeman y Long (1994:81) el hecho de que las interlenguas estén regidas en parte por reglas, hace pensar que no están exentas de cambios sistemáticos, que se pueden introducir por ejemplo a través de la enseñanza.

Lo que está claro es que, gracias a que la interlengua varía, aparecen nuevas formas en ella, por lo que en cierto modo la variación puede ser entendida como motor que activa e impulsa el aprendizaje (Pastor, 2006:110).

2.2.3.3.2. Reglas de la Interlengua

Las interlenguas incluyen, como otros sistemas lingüísticos, reglas; en base a las cuales se organizan y estructuran. Algunas de ellas son propias de la lengua meta, pero no todas, las hay que tienen su origen en la lengua materna del aprendiz y las hay que no proceden ni de la lengua materna del aprendiz ni de la segunda lengua, son reglas propias de la interlengua de un hablante concreto¹⁰⁸. Al no regirse siempre por reglas normatizadas la comprensión del educto de un hablante no nativo se resiente y a veces es necesario hacer un esfuerzo para interpretar los significados que los aprendices quieren transmitir en la lengua meta.

Corder (Licerias 1992:69) apunta que en ocasiones el aprendiz no puede corregir ciertas formas propias de su interlengua ya que desconoce las reglas estándares de la lengua objeto, por lo que sus errores han de ser entendidos como falta de conocimiento. Desde este punto de vista Corder (Ibíd.75) resalta la adquisición como un proceso cognitivo en el que hay un procesamiento de datos y una creación de hipótesis respecto a esos datos. Las hipótesis que realiza el aprendiz no siempre son las adecuadas por carecer de los suficientes datos, pero podrá reformular sus hipótesis sobre la lengua objeto a través de la exposición natural y observación directa de ésta o a través de la instrucción formal. En opinión de Marta Baralo (1999:65) *“El progreso en la adquisición*

¹⁰⁸ Respecto a la lengua materna Corder señala que *“(…) no podemos suponer que la naturaleza idiosincrásica del dialecto del alumno sea explicable sólo en términos de su lengua materna; puede estar relacionado con cómo y por qué se le ha enseñado”* (Licerias, 1992:73).

de la lengua meta se produce como resultado de la apropiación de reglas nuevas de la L2 a través de la participación en distintos tipos de discurso; es decir, es el uso de la interlengua lo que genera la ampliación del conocimiento”.

Según Corder (Liceras, 1992:69) es posible que, aunque sus convenciones no sean compartidas por ningún grupo social, algunas de las reglas que rigen las interlenguas se den en varios individuos que compartan o bien una cultura o una historia lingüística o bien unas mismas aspiraciones.

2.2.3.3.3. Adquisición de morfemas. Secuencias de adquisición

Según Susana Pastor Cesteros (2004:115) *“(…) en la actualidad se considera que el orden de instrucción no altera, o sólo superficialmente, el orden de adquisición natural”.*

En los años 70 surgieron numerosos estudios sobre adquisición de morfemas en segundas lenguas que constataron que existe un orden preconcebido en la interiorización de morfemas gramaticales y que éste es independiente de la lengua materna del aprendiz. Llegaron a la conclusión de que no sólo la lengua materna no condiciona el orden, sino que tampoco lo hace la edad (Mendizábal, 2001:48), es decir, tanto adultos como niños siguen el mismo orden de adquisición. Sobre este aspecto Amaia Mendizábal (Ibíd.49) matiza que *“(…) los adultos, comparados con los niños de más de cinco años, presentan el mismo orden de adquisición de la sintaxis, (...) Pero cuando se realizan comparaciones con niños de dos a cuatro años, esta correlación no se da”.*

Dulay y Burt (Larsen-Freeman y Long, 1994:86) comprobaron en un estudio realizado con niños, que el orden de adquisición de ciertos morfemas de inglés era diferente en el caso de inglés como lengua materna que como segunda lengua. También Bailey, Madden y Krashen (Ibíd.) confirmaron esta idea, si bien ellos cotejaron la adquisición de morfemas en inglés como lengua materna con niños y la adquisición de los mismos morfemas por adultos que estudiaban el inglés como segunda lengua. Por su parte, Amaia Mendizábal (2001:55) discrepa de los anteriores autores y aporta datos de un estudio del que concluye: *“La ordenación de los morfemas gramaticales estudiados es equivalente en la L1 y en la L2”.*

A pesar de todo, los resultados de estos estudios no han de darse como definitivos, puesto que recibieron numerosas críticas, entre ellas que no se puede afirmar la

existencia de un orden universal de adquisición de una segunda lengua basándose en una pequeña porción de morfemas gramaticales, además las listas de morfemas seleccionadas eran muy heterogéneas, mezclaban morfemas nominales, flexivos, etcétera; y las de todos los estudios guardaban pocas coincidencias entre sí. Por otro lado la mayoría de las investigaciones se realizaron tomando como lengua objeto el inglés, por lo que tampoco parece razonable hacer extensibles los resultados a todas las lenguas¹⁰⁹. Aunque para Larsen-Freeman y Long (1994:90) “(...) *los estudios de morfemas proporcionan pruebas determinantes de que existen órdenes comunes de precisión/adquisición en las interlenguas, (...) ya hay (...) demasiados estudios realizados con el suficiente rigor metodológico que muestran hallazgos generales lo bastante coherentes como para ignorar los elementos que tienen en común, de modo que algo debe haber detrás de todo esto*”.

Posteriormente las pesquisas se centraron en las secuencias de desarrollo, definidas por Larsen-Freeman y Long (Ibíd) como: “(...) *series ordenadas de estructuras de la interlengua que tienden a semejarse a alguna estructura de la lengua meta y cada una de las cuales refleja una etapa subyacente del desarrollo*”, así por ejemplo, la expresión de la negación o de la interrogación son secuencias de desarrollo que implican diacrónicamente una serie de pasos que se dan de forma más o menos regular, aunque no obligatoria, y que el aprendiz sigue hasta expresarlas correctamente en la segunda lengua.

Ante las regularidades halladas en los estudios de morfemas como en los de las secuencias de desarrollo, ha habido quienes han argüido que éstas son una prueba más de la existencia de universales lingüísticos¹¹⁰ (Mendizábal, 2001:55). A esto hay que añadir que estas secuencias más o menos naturales de la interlengua no se pueden alterar a través de la enseñanza formal lo que hace pensar en la posibilidad de que sean inmutables (Larsen-Freeman y Long, 1994:93)¹¹¹.

¹⁰⁹ Marta Baralo (1999:64) concreta que “*Los estudios de secuencias de adquisición de morfemas en español lengua extranjera no presentan datos definitivos ni totalmente satisfactorios, pero sí se advierte una cierta secuencia semejante a la del español nativo*”.

¹¹⁰ Recuérdese que el mismo Chomsky exponía como argumento de la existencia del DAL la regularidad en las etapas de adquisición de la lengua materna. Adviértase cómo, ante la posible regularidad en el orden de adquisición de una lengua, surgen de nuevo los planteamientos chomskianos.

¹¹¹ Juana Licerias (1992:14) precisa que “(...) *cuando el aducto se diferencia claramente del que es propio de situaciones de contacto natural con la L2, sí que parecen producirse diferencias en el orden de adquisición*” a través de la enseñanza formal.

Sin embargo, la existencia de un orden en la adquisición de morfemas gramaticales y en la sucesión de secuencias de adquisición, no significa que no haya diferencias individuales. Pueden variar las estrategias empleadas para alcanzar un estadio, la velocidad a la que progresa cada aprendiz o los pasos de las secuencias de desarrollo, de tal modo que puede haber aprendices que pasen por alto algún estadio del desarrollo y otros que se adelanten a su estadio, empleando para ello estructuras características de estadios posteriores. En todo ello también puede estar implicada la lengua materna.

2.2.3.3.4. Influencia de la Lengua Materna

- La transferencia y sus efectos ¹¹²

El papel atribuido a la lengua materna del aprendiz en la adquisición de una segunda lengua fue determinante para los defensores del Análisis Contrastivo. Influidos por las ideas conductistas sobre el aprendizaje, desde el Análisis Contrastivo se consideraba que los hábitos creados a partir del conocimiento de la lengua materna condicionaban el aprendizaje de la segunda lengua, ya que se tienden a usar de forma inconsciente, no controlada o automática al intentar elaborar respuestas nuevas en otra lengua, a este hecho se le denominó transferencia¹¹³. De la idea anterior se colige que a mayor semejanza entre la lengua materna y la segunda lengua mayor facilidad y rapidez en el desarrollo de la segunda lengua (transferencia positiva), por el contrario, cuanto más diferentes fueran la lengua materna de la lengua objeto mayores dificultades y mayores probabilidades de que aparecieran errores (transferencia negativa o interferencia). Bajo esta perspectiva no extraña, pues, que el Análisis Contrastivo intentara comparar las dos lenguas (materna y segunda) para detectar así estructuras de la segunda lengua que podrían resultar problemáticas y crear hábitos encaminados a evitar el error¹¹⁴.

¹¹² Algunos autores (Martín Martín, 2000:111) proponen el término de *influencias interlingüísticas*, con él pretenden designar genéricamente a todos los fenómenos resultantes de las lenguas en contacto como la interferencia, la transferencia, la omisión, los préstamos, la sobreproducción, la fosilización, etcétera. Aunque nos parece más preciso este término, optamos por el de transferencia, por ser el que hemos encontrado en la mayoría de la bibliografía consultada.

¹¹³ Odlin (Martín Martín, 2000:112-113) amplía el término de transferencia no sólo con respecto a la lengua materna, sino también respecto a otras lenguas y no únicamente en el plano de la expresión, sino también de la comprensión, oral y escrita. Desde la psicología cognoscitiva, la transferencia es considerada una estrategia más con la que cuenta el aprendiz para la resolución de una situación determinada. Actualmente muchos autores coinciden con esta visión.

¹¹⁴ El Análisis de Errores que siguió al Análisis Contrastivo como método de recogida de datos, demostró que la lengua materna tenía menos implicación de lo que el Análisis Contrastivo le había atribuido, poco a poco el foco de atención se fue desplazando hacia las variables del aprendiz que influyen en el proceso de adquisición. Sin embargo últimamente ha resurgido el interés por fenómenos de transferencia (Baralo, 1999:46), para Martín

- Facilitación: Sin embargo la similitud entre la lengua materna u otra(s) que conozca el aprendiz y la segunda lengua no está siempre asociada a una mayor facilidad de aprendizaje. Ellis (Martín Martín, 2000:116) destaca que la transferencia positiva tampoco es siempre directa y previsible y que además los efectos que se le atribuyen son en parte debidos también a factores universales de desarrollo. Sobre este mismo tema Osgood (Larsen-Freeman y Long, 1994:58) detectó que *“Cuando se trata de aprender dos series de materiales muy distintas o que el aprendiz discrimina fácilmente, la interacción es relativamente pequeña, esto es, el aprendizaje de uno influye muy poco en el aprendizaje del otro. Si se parecen de modo que el aprendizaje de uno sirve como aprendizaje parcial del otro, puede haber más facilidad o una transferencia positiva. En cambio, si las similitudes, bien del estímulo o de las respuestas, son tales que las respuestas se interfieren entre sí, la interferencia será mayor a medida que la similitud aumente”*. Autores como Ringbom (Martín Martín, 2000:124) han señalado además que en casos de similitud interlingüística existe mayor riesgo de fosilización prematura. Por otro lado, si las coincidencias son tales que la comunicación queda asegurada sin apenas necesidad de conocer la norma de la segunda lengua, el aprendiz no se sentirá forzado a aprenderla. En definitiva, a veces las semejanzas entre la lengua segunda y otras lenguas conocidas por el aprendiz, pueden ocasionar confusiones respecto a la segunda lengua e impedir un conocimiento profundo de ésta.
- Errores: En el caso de transferencia negativa o interferencia hay que tener en cuenta que no siempre está claro que un error sea atribuible a la influencia de la lengua materna, de hecho según el punto de vista desde el que se analice, un mismo error puede ser atribuido a diversas causas. Además los aprendices que yerran con más asiduidad no son siempre los que tienen mayor dificultad en el desarrollo de la segunda lengua o la dominan menos. Muchas veces los errores se han de entender como indicio de progreso en ciertos estadios de la adquisición (Baralo, 1999:45), algunos de los errores son propios de ciertas etapas de desarrollo. El aprendiz que arriesga más tiene más opciones de cometer fallos que el que evita ciertas estructuras por temor a equivocarse.

Martín (2000:126) *“(...) no se puede entender el proceso de aprendizaje de una lengua no materna sin tener presente el papel de la lengua materna”*.

- Omisión: No en vano la evitación u omisión es otro de los fenómenos a tener en cuenta. En efecto, el aprendiz muchas veces tiende a eludir el uso de una estructura de la segunda lengua porque le resulta compleja, dicha complejidad se basa en la diferencia que hay entre la lengua materna y la segunda lengua.
- Sobreproducción: Derivada de la omisión, aunque no exclusivamente, está la sobreproducción o exceso de producción. El aprendiz, al intentar evitar una estructura incurre en rodeos u otro tipo de recursos que suplan y signifiquen la estructura que intentan elidir, por ejemplo se sabe que los estudiantes chinos tienen dificultades al expresar las oraciones de relativo en inglés, así que recurren a un exceso de oraciones coordinadas.
- Fosilización: Muchos de los errores que aparecen en el *continuum* de la interlengua desaparecen a medida que ésta se va desarrollando, otros, sin embargo, permanecen y aparecen recurrentemente en la producción de la interlengua incluso después de creer que los habíamos erradicado, son los errores fosilizados o candidatos a fosilizarse.

Para Selinker (Liceras, 1992:85) los fenómenos lingüísticos fosilizables son “(...) aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una lengua materna particular tienden a conservar en su interlengua en relación con una lengua objeto dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la lengua objeto” aunque reconoce que la fosilización es no es un fenómeno “(...) ni fortuito ni dirigido a la lengua materna del alumno, sino a una norma de la interlengua”. La fosilización puede ser producto de la transferencia de la lengua materna del aprendiz u otra lengua que conozca, aunque no sólo. Marta Baralo (1999:47) señala que algunas estrategias de aprendizaje también pueden ser las causantes de ciertas fosilizaciones, por su parte Harley y Swain (Larsen-Freeman y Long, 1994:80) apuntan que “Los errores pueden fosilizarse cuando reciben un input desviado de los compañeros. Éste parece ser el caso de los llamados dialectos de clase, de los programas de inmersión de la segunda lengua”.

La reaparición de la fosilización en la interlengua puede darse en circunstancias variadas: ante un tema nuevo, en situaciones de ansiedad, según el tipo de tarea lingüística que tenga que hacer el aprendiz y si puede hacer uso del monitor en su ejecución, etcétera.

- *Factores que influyen en los efectos de la transferencia*

La transferencia de elementos de una lengua conocida por el aprendiz está a su vez restringida y mediatizada por ciertos factores, como los procesos naturales de desarrollo, la marcación, la distancia lingüística entre las lenguas y el aducto.

- Procesos naturales de desarrollo: En la interlengua la transferencia no funciona aisladamente, sino que opera conjuntamente, no en conflicto, con los procesos naturales de desarrollo, es decir, no interfiere en los procesos de desarrollo sino que se produce en armonía con ellos. A este respecto Zobl (Martín Martín, 2000:117; Larsen-Freeman y Long, 1994:96-99; Celaya, 1989:75-76) señaló que la transferencia puede retrasar o acelerar el paso por una secuencia de desarrollo, puede hacer que el número de estructuras de desarrollo implicadas en cada secuencia de desarrollo sea menor o mayor, añadiendo subetapas. De tal forma que, en tanto en cuanto una determinada forma coincide en la lengua materna y en la segunda lengua, el proceso de adquisición se acelera pudiéndose acortar fases intermedias de la secuencia de desarrollo. Por otro lado, si la lengua materna del aprendiz y una forma de desarrollo dentro de una secuencia determinada de la segunda lengua son semejantes, el aprendiz tiende a mantener o estancarse en esa forma, frenando el curso normal del desarrollo de dicha secuencia, con el riesgo de convertirse en fosilización.

La relación que se da entre la secuencia natural de adquisición y la transferencia también se ve reflejada en el hecho de que los principiantes tienden a depender más de la lengua materna y son quienes más transfieren elementos de ésta.

- Marcación: Otro factor a tener en cuenta en la transferencia es la marcación, las formas no marcadas en una lengua son aquéllas que son más simples o básicas (Larsen-Freeman y Long, 1994:99), por ejemplo, dada la forma *casa*, ésta es no marcada respecto a *casas*, que se hace sobre la base de la primera y la incluye. Eckman (Liceras, 1992:214) señala que “*Un fenómeno A en una*

lengua dada es más marcado que B si la presencia de A en dicha lengua implica la presencia de B, pero la presencia de B no implica la de A”.

Para Eckman la Hipótesis del Análisis Contrastivo es válida pero insuficiente, por lo que no hay que abandonarla por completo, sino revisarla y ajustarla, ya que en su opinión carece de la noción de grado relativo de dificultad. Basándose en dicha noción Eckman propone la Hipótesis del Marcado Diferencial, cuya afirmación central es que en el caso de diferencias entre dos lenguas, sólo resultarán difíciles al aprendiz algunas de ellas y otras no, las áreas de dificultad son predecibles en función de la marcación (Ibíd.220). Así, aquellas áreas de la lengua objeto que difieran de la lengua materna y estén más marcadas en la segunda lengua, crearán mayor dificultad al aprendiz que las áreas de la lengua objeto que difieran de la lengua materna pero que no estén más marcadas que en la lengua materna del aprendiz. De esta manera el grado de dificultad reflejará del grado de marcación¹¹⁵.

En relación con la marcación Kellerman (Martín, 2000:121; Celaya, 1989:76) planteó la noción de marca psicológica, para referirse al hecho de que los sujetos tienen *a priori* percepciones sobre lo que es transferible o no, por ejemplo, semánticamente pueden transferir acepciones básicas de las palabras, pero no las periféricas, ni significados metafóricos, tampoco transfieren refranes o expresiones hechas. Dichas percepciones en parte están influidas por la experiencia de los sujetos con la segunda lengua. La marca psicológica, pues, permite determinar qué es lo que los aprendices están dispuestos a transferir, pero lo que realmente determina qué es lo que se va a transferir es la distancia lingüística.

- *Distancia Lingüística*: La distancia lingüística puede ser entendida de dos modos: como un hecho objetivo o como un hecho subjetivo.

¹¹⁵ La Hipótesis de Eckman admite que la adquisición de una misma lengua como lengua materna y como segunda lengua son en cierto modo procesos paralelos, en el sentido de que en ambas situaciones el aprendiz ha de enfrentarse a las mismas áreas de dificultad, las más marcadas. Sin embargo el aprendiz que se acerque a una lengua determinada contará con la ventaja de que algunas de las oraciones, contrastes o clases de segmentos que estén más marcados no los tendrá que aprender de nuevo porque ya lo hizo en el proceso de adquisición de su lengua materna (Liceras, 1992:222).

Objetivamente la distancia entre dos lenguas nos la proporcionan los análisis contrastivos de sus sistemas lingüísticos. Martín Martín (2000:124) señala que esta distancia lingüística varía según el nivel de lengua que se esté comparando, por ejemplo, dos lenguas pueden coincidir fonética y pragmáticamente pero no morfosintáctica ni léxicamente. Además, teniendo en cuenta la idea de la marcación, la distancia que hay entre la lengua A y la lengua B no es la misma que hay entre la lengua B y la lengua A.

La distancia lingüística puede ser entendida también como un hecho subjetivo, si la basamos en la percepción individual que el aprendiz tiene respecto a dos sistemas lingüísticos diferentes, es decir, la transferencia puede darse o no según consideren los aprendices que esa forma a la que recurren puede funcionar o no en la otra lengua. Kellerman (Ibíd.123) matiza que la distancia lingüística que el aprendiz advierte entre dos lenguas en parte depende de la edad, el contexto lingüístico o situacional.

- Aducto: Además la frecuencia de input puede ser más importante que las posibilidades de práctica para adquirir ciertos elementos lingüísticos. Aunque no es el único factor influyente, el aducto puede incluso incidir en la secuencia de adquisición de algunos elementos lingüísticos, por lo que se correlaciona positivamente con el orden de producción del hablante no nativo, lo cual no significa que el input sea la causa directa.
- Contextos: También la transferencia puede ser más o menos frecuente en determinados contextos y ante ciertos interlocutores.

2.2.3.3.5. Algunas Variables

Es posible especificar una lista de factores que pueden intervenir e influir en el desarrollo de una lengua. Entre ellos están algunos de los vistos anteriormente como: la lateralización del cerebro, el estilo cognitivo, el uso de estrategias o la aptitud. Pero además se pueden añadir otros tantos como la edad, la motivación, la actitud, la personalidad. Otros factores que también se han barajado como posibles variables han sido la memoria, el interés, el género del sujeto o las experiencias previas que haya tenido.

La personalidad está conformada a su vez por una serie de factores que confluyen en la evolución de una lengua. Entre los que están por ejemplo la extroversión, la empatía, la autoestima o el hecho de querer correr riesgos, así como la ansiedad, la inhibición o la tolerancia frente a cierta información lingüística nueva que no resulte clara inmediatamente.

Como se puede comprobar, la cantidad de variables a contemplar en el desarrollo de una lengua es tal, que un estudio sobre todas ellas excedería cualquier investigación. Existen algunas tesis doctorales que estudian algunas de ellas, es el caso por ejemplo de *Motivación, aptitud y desarrollo estructural. Un estudio sobre la actuación lingüística en aprendientes suecos de español L2* de Rakel Österberg, Universidad de Estocolmo 2008. O la memoria de máster de Ana María Blanco (2009) *Ansiedad y autoestima en el aprendizaje del español como segunda lengua en contexto reglado*

Dado que el objetivo último nuestra investigación no es estudiar estas variables, sino comprobar si hay correspondencia entre el empleo de una metodología dramatizada y una mejora en la expresión oral. Nos hemos visto igualmente forzados a elegir entre todas estas posibilidades. Para la selección, eso sí, hemos tenido en cuenta, además de la relación con la lengua, una posible relación con la dramatización. Finalmente, hemos optado por las variables de motivación, estilos de aprendizaje y personalidad, centrándonos dentro de esta última en la extroversión, empatía y autoestima.

Es en los años 60 cuando comienza a cobrar importancia la influencia de la afectividad en el aprendizaje, aunque previamente había habido estudios aislados que asentaron las bases. En esta época surge y se afianza la idea de que el mundo interior de las personas puede ser muy importante en el proceso de aprendizaje. Por ello, a partir de este momento eclosionan numerosos estudios que toman como centro de interés pensamientos, sentimientos, emociones y demás.

La existencia de estos estudios puede rastrearse hasta hoy, pudiendo encontrar opiniones como la de Arnold y Brown (Blanco, 2009:23) quienes afirman en el año 2000 que los factores afectivos tienen la misma importancia que los cognitivos en el aprendizaje de una lengua y que, lejos de darse una relación de oposición entre los afectivos y los cognitivos, unos y otros se complementan con el fin de que el

aprendizaje sea efectivo. Por ello aconsejan que en el aula, no obviemos la dimensión afectiva de los alumnos, antes bien, que la consideremos tratando de minimizar el efecto de posibles emociones negativas como la ansiedad, la tensión o el temor... que puedan interferir en el proceso de aprendizaje y que estimulemos las positivas, como la autoestima, empatía, motivación..., que pueden favorecer dicho proceso.

El Consejo de Europa, también ha querido hacer un reconocimiento expreso al papel que juega lo afectivo en el desarrollo de una lengua. Prueba de ello es el ya citado MCER (Consejo de Europa, 2002:103), donde comprobamos que a la hora de hablar de las competencias del usuario de la lengua, se incluye la competencia existencial. Se reconoce desde este documento que: *“La comunicación de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal”*.

- La motivación

La motivación se ha estudiado especialmente en relación al aprendizaje de la L2/LE. En este sentido, la mayoría de autores señala la motivación como uno de los factores de mayor relevancia en el proceso de adquisición, así para Isabel Santos Gargallo (1999:25) es *“(...) si no el factor más importante, uno de los más determinantes para lograr el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera”*, también para Marta Baralo (1999:31) la motivación *“(...) determina que se produzca realmente una apropiación del conocimiento o que ese conocimiento no se arraigue”*. Colin Baker (1997:139), aunque reconoce la importancia de la motivación en la adquisición de la L2, dice que repercute en la velocidad y en la competencia final, pero que no altera la secuencia o el orden de la adquisición.

La motivación puede ser contemplada desde dos perspectivas: como factor que influye en el aprendizaje de la segunda lengua o como un producto del progreso en la adquisición de dicha lengua. Las investigaciones sobre la motivación se han relacionado especialmente con el deseo de aprender una lengua y con la pérdida de la segunda lengua a través del tiempo¹¹⁶.

¹¹⁶ Marta Baralo (1999:31) a este respecto señala que *“Si el interés y la necesidad por adquirir una lengua nueva son fuertes, el proceso de adquisición de la lengua extranjera seguirá pasos certeros y avanzará gradualmente. Si, por el contrario, no existe una motivación verdadera, lo que se aprende se quedará en la memoria a corto plazo y desaparecerá fácilmente”*.

Existen diferentes tipos de motivación, los más estudiados son: *motivación intrínseca*, *motivación extrínseca*, *motivación instrumental* y *motivación integradora*.

Los dos primeros tipos de motivación han sido muy trabajados especialmente desde el campo de la psicología educativa. La primera de ellas, la *motivación intrínseca*, es aquella que se asocia a un interés personal por el aprendizaje de la lengua, en palabras de Noels *et aliter* (Barrientos, Martín, Delgado y Fernández, 2009:36) “(...) *placer puro e íntimo que ciertos estudiantes sienten cuando estudian una lengua*”. Como bien explica Lourdes Ortega (Ibíd.) “(...) *este disfrute interior, si surge en el alumno, le impulsa a invertir esfuerzos intensos en la lengua y a proponerse metas que son a la vez concretas y ambiciosas, con resultados muy positivos de rendimiento a largo plazo. Es decir, que el disfrute interior de la motivación intrínseca está estrechamente relacionado con las metas de aprendizaje que el estudiante autodetermina para sí mismo*”. La segunda, la *motivación extrínseca*, es la que surge cuando el aprendizaje viene reforzado por fuentes externas de motivación, como aprobar un examen o buscar reconocimiento entre los compañeros.

A finales de los años 50 surgen desde la psicología social los conceptos de *motivación integradora* y *motivación instrumental* esbozados por Gardner y Lambert. Esta dicotomía emerge al tomar como criterio los objetivos que respaldan el aprendizaje. Así, se habla de *motivación integradora*, si el objetivo es adquirir la L2 para identificarse con el grupo de hablantes nativos, esto es, el aprendizaje tiene que ver con intereses socioculturales relacionados con la sociedad meta. En cambio, cuando el objetivo es aprender la lengua para estudiar una carrera o mejorar laboralmente, es decir, el aprendizaje viene impulsado por intereses de carácter pragmático, se habla de *motivación instrumental*¹¹⁷.

Con el paso del tiempo los conceptos de *motivación integrada* y *motivación instrumental* por un lado y los de *motivación extrínseca* y *motivación intrínseca* por otro, se

¹¹⁷ La distinción entre *motivación integradora* y *motivación instrumental* no siempre resulta todo lo eficaz que cabría esperar, ya que en algunos casos puede ser un tanto ambigua. Por ejemplo, si se aprende una L2 para tener amigos que sean hablantes nativos de esa lengua y nos ayuden en su estudio, la motivación puede ser tanto *instrumental* como *integradora*.

han mantenido y se han ido perfilando y matizando¹¹⁸. Basándose en las dicotomías anteriores, en la década de los 90 se proponen nuevas taxonomías que parten de una definición del constructo de motivación asentada en el análisis de variables.

Podríamos, llegados a este punto, preguntarnos cuál es más o menos determinante en el proceso de ASL. En opinión de Gardner (Ibíd.34) la *motivación integradora* es la mejor, puesto que provoca que se realice y se mantenga el esfuerzo preciso para aprender una lengua. Sin embargo teorías recientes no otorgan la primacía a la *motivación integradora*, ya que esto no siempre es así en todos los contextos de aprendizaje. Por lo tanto las circunstancias en las que se dé el aprendizaje determinarán que una u otra sea más relevante.

Además, existen otros tipos de motivación más frecuentes entre los estudiantes que la integradora, e igualmente importantes. Entre ellos figura la motivación intrínseca, el disfrute interior experimentado por ciertos estudiantes al estudiar una lengua es tal, que puede lograr que los estudiantes se interesen por la lengua, se propongan retos relacionados con un mayor dominio de ésta y se esfuercen por alcanzarlos, de ello deducimos que este tipo de motivación está relacionada con las metas de aprendizaje que el estudiante se fija para sí mismo y suele surgir de experiencias con tareas académicas que son diseñadas para satisfacer personalmente. Los resultados alcanzados por quienes se sienten movidos por esta motivación, suelen ser a largo plazo muy positivos.

La motivación intrínseca ha sido señalada como la más relevante en la ASL por parte de la llamada teoría de Autodeterminación, según la cual, la calidad de la motivación que experimentamos cuando nos enfrentamos al proceso de aprendizaje, está estrechamente unida al grado de autonomía frente al de imposición que percibimos en un contexto determinado (Ibíd.36). De forma que, para trabajar la autonomía en el aprendizaje, el profesorado, puede ceder el control de la enseñanza – aprendizaje a los alumnos, ofreciendo la posibilidad de elegir tareas a realizar, evitando el uso excesivo de recompensas o amenazas, etc.

¹¹⁸ Así por ejemplo, según Tragant y Muñoz (Muñoz, 2000:83) al hablar de la *motivación extrínseca* y la *motivación intrínseca* "(...) en la actualidad ya no se las considera como dos tipos de motivación diametralmente opuestos". Por su parte Deci *et alter* (ibíd) señalan que a la *motivación intrínseca* se le asocian varias cualidades, como son el desarrollo de la creatividad, la potenciación del conocimiento conceptual y la predisposición de cada sujeto hacia la realización de la tarea o actividad en cuestión.

Francisco Lorenzo (2006:58-59) sin embargo, apoyándose en otros autores como Harley o Long, señala que, aunque tradicionalmente se han considerado como rasgos docentes favorecedores de la motivación el hecho de que el profesor permita un cierto grado de autonomía, que vincule a los alumnos en la toma de decisiones sobre lo que se hace en el aula y que aporte una retroalimentación clara sobre los progresos que los estudiantes van teniendo; por encima de todos estos factores el que más influye es que el docente lleve a cabo una enseñanza experiencial, es decir, aquella centrada en la transmisión de mensajes e información, es decir, que se aproxime al uso que se hace realmente de la lengua. Según Jorge Martí Contreras (sf.1-2) el libro de texto no permite reflejar en el aula la realidad circundante, algo que sí es posible a través de los juegos teatrales que además permiten una mayor interacción entre el alumnado. Con la dramatización el aula deja de ser un espacio para el análisis lingüístico y se convierte en un espacio en el que se da cabida a la simulación de lo que sucede fuera del mundo académico, se abre la puerta a estímulos verbales significativos.

Para Barroso y Fontecha (1999: 107) la dramatización permite fomentar la autonomía en el aula y, al mismo tiempo, encaja con la idea de enseñanza experiencial de Francisco Lorenzo *“(...) favorece el desarrollo y la activación de estrategias de comunicación; posibilita el trabajo en grupos mediante la cooperación e interacción de los alumnos y favorece que los estudiantes aprendan y adquieran la lengua meta experimentando, comunicando, cooperando, negociando, participando y analizando las situaciones que se proponen, los personajes que intervienen, las soluciones al conflicto planteado, etc. Todo esto provoca que la motivación sea mayor, que el alumno se implique mucho más en el aprendizaje y en las actividades y, por tanto, en su autonomía”*.

Además la opción que brinda la dramatización está en consonancia con los dos principios metodológicos que, según Francisco Lorenzo (2006:42-43) caracterizan la “revolución” metodológica moderna, a saber: el papel predominante que se le concede al uso y la nueva posición que se le reconoce al alumno como centro del proceso de enseñanza – aprendizaje, lo cual fomenta su participación y por ello, en muchos casos, también su motivación. A su vez estos dos principios los podemos encontrar como centro del Enfoque comunicativo, en el que los alumnos pueden asistir a la negociación del significado, en el que se precisa de la cooperación entre el grupo para participar en episodios comunicativos auténticos y en el que la enseñanza es más participativa,

autónoma y según Francisco Lorenzo (Ibíd.48) *“probablemente más motivadora”*. En opinión de Jorge Martí Contreras (sf.2) para que podamos calificar un acto de comunicativo es preciso que haya un objetivo de comunicación contextualizado en una realidad concreta, es decir, una necesidad de comunicar para conseguir un objetivo marcado previamente. De esta forma la lengua se convierte no en objeto de análisis, sino en una herramienta para la consecución de dicho objetivo. Una vez más, la dramatización se presta a la introducción de objetivos comunicativos variados

La psicología de la educación considera que el estilo docente es un factor decisivo para que los alumnos desarrollen la motivación intrínseca, además los discentes abordan de diferente forma las actividades según del tipo que sean. Así, si en la actividad se da cabida al intercambio genuino de información y la actividad resulta ser comunicativamente relevante, los alumnos se implican más, participan y sus producciones son más extensas. En cambio, si la actividad propuesta exige la reproducción mecánica y descontextualizada de elementos lingüísticos, los alumnos se comprometen menos cognitivamente, la cohesión entre el grupo es menor y la relación con los interlocutores es más forzada. Por todo ello, Lorenzo (2006:61) aconseja que en la clase de idiomas se propicien contactos con la lengua que sean ricos en significación para que los alumnos movilicen todo el engranaje cognitivo necesario para la adquisición. En este sentido, propone al docente la selección de temas sobre los que el alumno tenga una opinión formada, que les interese, sobre los que tienen cierto conocimiento y la incorporación de actividades que permitan la creación de esquemas de interacción o la dramatización de textos.

Precisamente la dramatización es señalada por Catalina Arroyo (2003:16) como medio para despertar inmediatamente la motivación por los temas así como el deseo de interacción, pero no sólo eso, en opinión de esta misma autora los beneficios que puedan desprenderse en relación a la dramatización pueden extrapolarse al aprendizaje de la L1(Ibíd.12) *“(...) el juego dramático promueve el interés por todos los temas, deseos de superación, concienciación del propio esfuerzo, valoración de las normas de relación social y lingüística, sentimiento de grupo, etc. Es decir, estimula muchos de los mecanismos que favorecen el aprendizaje del español como segunda lengua e incluso como enriquecimiento y desarrollo de la primera”*.

En la actualidad se considera que la motivación no es, como pudiera parecerse *a priori*, una cuestión de cantidad (¿están o no motivados los alumnos? ¿Están muy motivados o poco?), sino de cualidad, es decir, no es tan importante cuán motivado esté el sujeto que va a enfrentarse a la ASL o al desarrollo de la L1, sino el tipo de motivación que respalde dicha adquisición. Por otro lado, aunque un neófito en la materia pudiera contemplar la motivación como un hecho individual que cada sujeto, desde su interior, plasma en el exterior, lo cierto es que, según las tendencias actuales, la motivación es sobre todo social, ya que el tipo de motivación que cada aprendiz va a desarrollar viene determinado en gran medida por el contexto y las relaciones sociales. Una tercera conclusión a la que la visión contemporánea sobre la motivación ha llegado es que es susceptible de cambiar con el paso del tiempo, así, si un sujeto aprende una lengua movido por un tipo de motivación, ésta puede modificarse a medida que pase el tiempo. Además, actualmente, lejos de percibir la motivación como un fenómeno puramente cognitivo o psicológico, se da por hecho que se relaciona con lo emocional. Tanto lo emocional como lo social son aspectos fácilmente reconocibles dentro de la dramatización.

- Los estilos de aprendizaje

Son muchos los autores que han pretendido definir qué se entiende por *estilo de aprendizaje*. Para Hernández Pina (Gargallo López, 2007:123) los estilos de aprendizaje son “(...) *formas específicas, y relativamente estables, de procesar la información*”. Francisco Cano García (2000:361) recoge la concepción que Kolb (1984) y Schmeck tienen de este concepto: “*De modo general Kolb (1984) afirma que el estilo de aprendizaje es la respuesta del estudiante tanto a los estímulos como a la utilización de éstos en el contexto de aprendizaje. Algunos alumnos prefieren aprender mediante experimentación, otros mediante observación, etc. De modo más preciso, Schmeck (1983) define el estilo de aprendizaje como una predisposición relativamente consistente por parte del alumno para utilizar una estrategia particular [o acción que el sujeto pone en marcha para facilitar el procesamiento de la información] independientemente de las demandas de la tarea.*”

Este concepto está muy próximo al de estilo cognitivo, tal es así que algunos autores hablan de ellos como sinónimos utilizándolos indistintamente, sin embargo, en la [página web del Instituto Cervantes](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estilo.htm) http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estilo.htm podemos encontrar un matiz que nos ayuda a diferenciar ambos conceptos: “*Generalmente se considera que el estilo de aprendizaje concreta el estilo cognitivo en el*

contexto de aprendizaje e incluye, junto a componentes propios de la variable cognitiva, otros propios de la variable afectiva”.

Este matiz lo podemos ver presente en las definiciones que otros autores dan de estilo de aprendizaje. Así, por ejemplo, Margarita Elena Varela Ruiz (2006:2) lo define como “(...) la manera en que la persona percibe, procesa, integra y recuerda información”. Esta misma autora nos recuerda (Ibíd.3) que “Para Matthews y Hamby (1995) el estilo de aprendizaje es la manera en que aprendemos y nos adaptamos al ambiente Son las conductas que indican cómo se aprende. El estilo de aprender integra al área cognitiva, afectiva, rasgos de personalidad y la orientación particular que tenemos al percibir, interpretar y responder ante la información”.

También Francisco Camarero, Francisco Martín y Javier Herrero (2000:615) parecen incluir componentes afectivos en su concepción de los estilos de aprendizaje, ya que los entienden “(...) como variables personales que, a mitad de camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje”.

En la misma línea Manuel Gómez del Valle *et alter* (2003:1) parten del concepto de estilo de aprendizaje de Keefe (1988) al que define como “(...) rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Situando el concepto de estilo de aprendizaje en el ámbito de la adquisición o desarrollo de la lengua, podremos obtener una definición como la ofrecida por el Instituto Cervantes en su página web, anteriormente referida: “El estilo de aprendizaje es uno de los factores personales que intervienen en el aprendizaje de una nueva lengua. Se refiere al modo particular en que cada aprendiente lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje”.

Si las definiciones que los diferentes autores dan del concepto de estilo de aprendizaje difieren entre sí, es porque la concepción que éstos tienen del mismo concepto es diferente, por lo que cabe esperar también propuestas diversas en cuanto a la taxonomía del mismo.

Las diferentes clasificaciones de estilos de aprendizaje propuestas por los autores se deben, en opinión de Varela Ruiz (2006:3) al punto de vista desde el cual se realizan, en este sentido pueden centrarse en la manera de percibir la información o en la forma en la que ésta se procesa o bien pueden centrarse en la manera de integrar la información. Sin embargo, pese a la disparidad que esto pueda generar, todas las aportaciones surgen con el objetivo de comprender mejor el proceso de aprendizaje para, en última instancia, optimizarlo.

Presentamos a continuación algunas de las clasificaciones más difundidas entre la comunidad científica:

- *El modelo VAK*

Basándose en los hallazgos obtenidos por la Programación Neurolingüística, entre cuyos objetivos figuraba la comprensión de cómo se recibe e interpreta la información, Colin Rose estableció tres estilos de aprendizaje: visual, auditivo y kinestésico. En su opinión el aprendizaje se inicia a través de la percepción de un estímulo y en cada persona predomina un estilo de percibir, a otro se recurre de forma intermitente y otro se utiliza en pocas ocasiones.

1. *Estilo Visual:* Entre quienes predomina el estilo visual predomina la captación de estímulos visuales, por lo que hay un mayor recuerdo de imágenes. A estas personas les beneficia que en el proceso de enseñanza aprendizaje se muestren imágenes, esquemas, fotografías, tener textos escritos. Se ha comprobado además que este tipo de personas tienen facilidad para recordar escenas vistas.
2. *Estilo Auditivo:* Hay otras personas que tienen tendencia a aprender a través de un estilo auditivo, de forma que los estímulos acústicos presentes en la realidad que los rodea son los que les ayudan a aprender. Por lo general los aprendientes que tienen preferencia por este estilo son buenos conversadores, dan explicaciones detalladas y tienen facilidad para recordar los mensajes orales ya sean expositivos (como los expuestos en las clases, conferencias, etc.), dialogados o de otra índole, es decir, aprenden escuchando (Varela, 2006:4)
3. *Estilo Kinestésico:* Las personas a quienes les resulta más sencillo aprender haciendo o experimentando encajarían dentro de este estilo. En ellas predomina la percepción de emociones y sensaciones. Son personas a las que les gusta trabajar en equipo, no suelen quedarse con los detalles de lo que les rodea pero

sí con la impresión general y las sensaciones que les causa. En los apuntes que toman es frecuente encontrar dibujos realizados mientras escuchan.

- El modelo de aprendizaje de David Kolb

Atendiendo a dos dimensiones principales que intervienen en el proceso de aprendizaje, a saber: la manera en la que percibimos la nueva información y la manera en que procesamos lo que percibimos, David Kolb, autor de la teoría del aprendizaje experiencial (1984), estableció cuatro tipos de estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. En función de la primera dimensión el proceso de aprendizaje aparece como un *continuum* cuyos extremos son: Aprendizaje Activo y Aprendizaje Teórico, la segunda dimensión da lugar a otro *continuum* del proceso de aprendizaje cuyos extremos estarían ocupados por las categorías de Aprendizaje Pragmático y Aprendizaje Reflexivo. Estos cuatro estilos tratan de identificar la preferencia individual de acceso al conocimiento (Camarero, Martín y Herrero, 2000:615).

1. Estilo Activo: Las personas entre quienes predominan este estilo aprenden basándose en la experiencia directa.
2. Estilo Reflexivo: A diferencia del estilo activo, el estilo reflexivo caracteriza a las personas que basan su aprendizaje en la observación y recogida de datos.
3. Estilo Teórico: Este estilo de aprendizaje se basa en la conceptualización abstracta y en la formación de conclusiones.
4. Estilo Pragmático: Este estilo se define por oposición al teórico, de forma que en él el aprendizaje se basa en la experimentación activa y en la búsqueda de aplicaciones prácticas.

- El modelo Grasha-Riechmann

Este modelo de estilos de aprendizaje es el que se ha seleccionado en esta investigación ya que se centra en las preferencias de los discentes por la interacción con sus compañeros y docentes y la interacción es uno de los ejes claves del Programa que se pretende implementar y evaluar en esta investigación.

Para su elaboración, Grasha y Riechmann toman como referencia tres dimensiones: 1) Las actitudes del alumno hacia el aprendizaje. 2) Las perspectivas sobre los compañeros y sobre los maestros. 3) Las reacciones a los procedimientos didácticos dentro del salón de clases. A partir de estas tres dimensiones establecen seis estilos de

aprendizaje: participativo, elusivo, competitivo, colaborativo, dependiente e independiente.

1. Estilo Participativo: Los discentes que encajan dentro de este estilo se muestran dispuestos al trabajo escolar y suelen estar atentos la mayor parte del tiempo.
2. Estilo Elusivo: Por el contrario los alumnos caracterizados por este tipo de estilo no demuestran ningún entusiasmo en clase, se mantienen aislados y no participan. No muestran interés por lo tratado en las clases.
3. Estilo Competitivo: Los alumnos caracterizados por este estilo de aprendizaje tratan de estudiar para obtener buenos resultados con los que poder validar frente a los demás su supremacía. Son alumnos a los que les agrada ser el centro de atención y recibir reconocimiento de los logros alcanzados.
4. Estilo Colaborativo: Los estudiantes colaborativos se caracterizan por aprender a través de compartir de ideas, de donde deriva que les agrada trabajar con los compañeros o con los profesores.
5. Estilo Dependiente: Los aprendientes que encajan dentro de este estilo muestran poca curiosidad intelectual por lo que tratan de ceñirse a aprender los contenidos que el profesor les indica. Conciben la figura del profesor como la de guía- autoridad.
6. Estilo Independiente: Por el contrario, los estudiantes que se definen por un estilo de aprendizaje independiente, son autónomos en el aprendizaje y en la selección de los contenidos a aprender. Prefieren el trabajo individual y tratan de evitar el trabajo en equipo.

La mayoría de las personas gravitan alrededor de uno o dos de estos estilos, incluso aunque se tengan algunos aspectos de cada uno de los seis estilos.

Se han hecho numerosos estudios sobre las diferencias en cuanto a los estilos de aprendizaje de los discentes.

Un primer punto que vamos a abordar aquí es la relación que existe entre los estudios universitarios y los estilos de aprendizaje. En un estudio realizado por Manuel Gómez del Valle *et alter* (2003) con estudiantes de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, en el que se aplicó el cuestionario de Alonso y cols. (1994) basado en la clasificación de estilos de aprendizaje hecha por Kolb (1984), observaron que había una preferencia de los alumnos de magisterio por el

estilo reflexivo, seguido por el teórico, después el pragmático y por último el activo. Si bien Camarero, Martín y Herrero (2000) pudieron confirmar a través de su estudio que (Ibíd.620): “*Los estilos de aprendizaje universitarios se caracterizan en general por un estudio de tipo reflexivo y teórico, al margen de la especialidad cursada*”. Pese a ello, estos mismos autores pudieron confirmar a través del mismo estudio la hipótesis de la relación entre el tipo de estudios universitarios y los estilos y las estrategias de aprendizaje de sus alumnos: “*Las diferencias derivadas del tipo de estudios se centran en el empleo de los estilos activo y pragmático de aprendizaje en ciertas especialidades*” (Ibíd.). Este resultado no hace sino confirmar otros obtenidos en investigaciones anteriores (González Tirados, 1985; Alonso, 1982) en las que quedaba demostrado que el estilo activo se encuentra preferentemente en carreras de Humanidades. En concreto, los alumnos de la Diplomatura de Magisterio (que son los que mayoritariamente participan en nuestra investigación) reflejan en el estudio de Camarero, Martín y Herrero un uso del Estilo Activo de aprendizaje significativamente mayor que los alumnos de disciplinas distintas en sus contenidos curriculares como son los estudios de Informática y Matemáticas, pero no así con los alumnos de Derecho.

Curiosamente en el mismo estudio se constata la relación existente entre los alumnos que utilizan significativamente más el estilo activo de aprendizaje y el menor rendimiento académico. Como afirman Camarero, Martín y Herrero (2000:621) “*En concreto, los alumnos de menor rendimiento académico, reflejan una mayor tendencia a actuar por intuición, les cuesta más esfuerzo el trabajo metódico y minucioso, y pensar en recompensas a medio o largo plazo, disfrutando más del momento presente*”. De todo ello se colige que los alumnos que rinden más académicamente recurren menos al aprendizaje activo.

Sin embargo, no se han hallado relaciones significativas entre el resto de los estilos y otras carreras, por lo que a juicio de Camarero, Martín y Herrero (Ibíd.) “*(...) puede ser indicador de su independencia con la naturaleza de los estudios que se realizan*”.

De todo ello Camarero, Martín y Herrero (Ibíd.) concluyen que “*Ciertos estilos de aprendizaje en la universidad son dependientes del tipo de estudios, pero no todos; y que dichas diferencias presentan bastante estabilidad a lo largo del curso académico. En concreto, una mayor necesidad de experiencias concretas en los alumnos de humanidades en el acceso al conocimiento, y mayor experimentación activa en alumnos de estudios técnicos*”.

Un segundo punto a tener en cuenta es si los estilos de aprendizaje se muestran inmutables a lo largo de los estudios universitarios. En el estudio realizado por Manuel Gómez del Valle *et alter* no hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes cursos de magisterio, esto es, a medida que los alumnos avanzan en su carrera no modifican su estilo de aprendizaje de una manera significativa. Estos resultados coinciden con otros obtenidos en investigaciones anteriores. Así, en un estudio realizado por María Rosa González Tirados (1983) se llegó a demostrar que las carreras observadas en la investigación no modificaban de forma significativa los estilos de aprendizaje de los alumnos matriculados en ellas, excepto en dos casos: Ingeniería Industrial y Telecomunicación. Los alumnos universitarios que las cursaban desarrollaban a lo largo de su formación un estilo de aprendizaje asimilador en el que aumentaba la capacidad de observación reflexiva y de crecimiento de la experimentación activa. Además se comprobó que entre los alumnos de Ingeniería Industrial aumentaba la capacidad de conceptualización abstracta y el estilo de aprendizaje se iba modificando tendiendo al estilo convergente. De estos resultados, la autora especula con la posibilidad de que probablemente los estilos de aprendizaje se conformen en etapas anteriores. De ser así los estilos de aprendizaje pasarían a ser tenidos en cuenta en la orientación escolar ya que estarían implicados en la elección de estudios universitarios.

En un tercer lugar, cabe destacar que los resultados obtenidos por la investigación llevada a cabo por Francisco Cano García (2000:364), acordes con otros obtenidos en previas investigaciones (Severiens y Ten Dam, 1994) indican que los estilos de aprendizaje varían en función del género. Así, en sendas investigaciones los resultados demuestran una *“(...) mayor puntuación por parte de los alumnos en el estilo de procesamiento profundo de la información (aprender de modo significativo, conceptualizando, contrastando, etc.) y mejor puntuación por parte de las alumnas en el estilo de estudio metódico (aprender de modo organizado, aplicando las clásicas habilidades de estudio). Sin embargo, ello depende del tipo de carrera estudiada; no existen diferencias de procesamiento profundo en ciencias, ni de estudio metódico en letras”*.

La constatación por parte de Francisco Cano García de que alumnos y alumnas emplean estrategias y estilos de aprendizaje diferentes (Ibíd.366), podría estar relacionada con una base biológica. Ya que, como Varela (2006:8-9) informa, el hemisferio izquierdo del cerebro se ha calificado como analítico, debido a que procesa la

información de manera lógica, paso a paso. Este hemisferio se encarga de descomponer o separar los elementos que integran la información para encontrar sus características fundamentales dar sentido a la información que se percibe. Las funciones del lenguaje, la habilidad verbal, el razonamiento lógico y el pensamiento analítico están relacionadas con este hemisferio. Al hemisferio izquierdo se le relaciona con el análisis, la comprensión y manejo de símbolos, la lógica, el pensamiento lineal, el razonamiento deductivo y matemático, la minuciosidad o la precisión.

Por su parte, el hemisferio cerebral derecho procesa la información de manera más holística y no en partes y detalles. Se asocia con la creatividad, los ritmos, colores, los sueños, la imaginación, la intuición, la capacidad de síntesis, la visión global, lo emotivo, la simultaneidad de actividades, etc.

En el funcionamiento cerebral de hombre y mujeres se han encontrado diferencias. Así en el género masculino, el hemisferio cerebral derecho está más desarrollado que el izquierdo. En cambio entre el género femenino el hemisferio cerebral izquierdo tiene mayor desarrollo que el derecho. Pese a ello Varela (Ibíd.9) nos recuerda que “(...) *estas diferencias genéticas entre hombres y mujeres sufren modificaciones por la plasticidad del cerebro. Esto quiere decir que las tendencias genéticas se modifican por la influencia del entorno familiar, escolar, social y cultural*”. Y es que los estilos de aprendizaje no deben concebirse como algo fijo e inmutable, sino todo lo contrario.

Como Bernardo Gargallo López (2007:125-126) indica, actualmente los estudios se están centrando en cómo influye el contexto de aprendizaje y todo lo que éste incluye (métodos de enseñanza, procedimientos de evaluación, etc.) en los procesos de aprendizaje de los alumnos. En esta línea Francisco Cano García (2000:366) constata a través de un estudio realizado por él que el contexto de aprendizaje influye en los estilos de aprendizaje, por lo que según este autor (Ibíd.): “*Si no modificamos el contexto (métodos didácticos, de evaluación, etc.), al sujeto (percepción de la situación, estrategias utilizadas, etc.) o a ambos, los más probable es que los alumnos y alumnas sigan desplegando las mismas, erróneas en muchos casos, estrategias y enfoques de aprendizaje, o sufriendo, como en el caso de las alumnas, fuertes estados de tensión y ansiedad*”.

Por su parte, la investigación realizada por Bernardo Gargallo López en la que se analizaban los estilos docentes y los procesos de aprendizaje de los discentes, sirvió

para concluir que los modos de enseñar y evaluar de los profesores influyen en los modos de aprender de los alumnos (Gargallo López, 2007:136). El autor y su equipo de investigación partían del hecho de que (Ibíd.124-125) el grado de implicación del estudiante en una actividad depende de varios factores: por un lado estaría el estudiante con todo lo que le es inherente a su propio ser: su autoestima, sus conocimientos, experiencias, habilidades, estrategias, actitudes, expectativas, su percepción del aprendizaje, del profesor, de las actividades, etc. y por otro lado estaría el contexto de enseñanza aprendizaje que incluiría desde los materiales a los contenidos de las tareas a realizar, la metodología, el ambiente del aula, etc. Dentro de este segundo aspecto, este autor tiene en cuenta dos modos fundamentales de abordar la docencia en la universidad:

- 1) Modelo centrado en la enseñanza (modelo de transmisión de información, expositivo). En este modelo el conocimiento se concibe como un conjunto de información externa, que se encuentra estructurado en disciplinas, más o menos estancas y cuyo avance se debe a los grandes pensadores y expertos de cada una de ellas. Dicho conocimiento debe ser transmitido por el profesor, que es ante todo la máxima figura de conocimiento en el aula, de ahí que un buen profesor sea, bajo este enfoque, aquel que domina la materia que imparte, la actualiza y facilita que los alumnos la comprendan. El aprendizaje del alumno se reduce a un aumento cuantitativo de conocimientos. Metodológicamente esto se materializa a través de clases magistrales de marcado carácter expositivo y unidireccionales: del profesor a los alumnos. La interacción no es uno de los rasgos predominantes y de existir se orienta a la mejor comprensión de la materia o al mantenimiento de la atención del alumnado. No se tiene en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y los recursos suelen ser manuales, libros y apuntes del profesor. La forma de evaluar más común es a través de un examen.
- 2) Modelo centrado en el aprendizaje (modelo de facilitación del aprendizaje, interactivo). Desde este modelo el conocimiento no se concibe como fijo e inmutable, algo que el alumno debe aprehender para cubrir su carencia de formación, sino como una construcción social y negociada que el alumno ha de personalizar y hacer suyo con ayuda del docente y del resto de compañeros. De ahí que la enseñanza se conciba como un proceso interactivo en el que el profesor busca implicar al alumno. Por ello mismo, no es suficiente con que el profesor domine la materia, sino que además debe tener ciertos conocimientos

de didáctica y pedagogía. Se busca que el aprendiz llegue a ser autónomo, que se responsabilice de su propio aprendizaje y lo evalúe. Una concepción tal de la enseñanza pasa, ineludiblemente, por la interacción entre profesor y alumno, entre los cuales se establece una relación bidireccional en la que se tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, la negociación del significado, etc. Metodológicamente esto se plasma a través no sólo de la exposición sino de la interacción propia de los diálogos o de las técnicas de grupo. Los materiales son mucho más variados. La evaluación tiene un enfoque formativo, no se ciñe en exclusiva a la mera repetición por parte del alumno de lo que ha escuchado en boca del profesor experto, se tienen en cuenta también otros trabajos que puedan reflejar la forma en la que los alumnos han interiorizado y asimilado los conceptos vistos en el aula.

En la investigación realizada por Gargallo, los resultados demostraron que los profesores centrados en el aprendizaje, promovían estrategias eficaces de aprendizaje autónomo en los estudiantes, potenciaban la mejora de las actitudes de los alumnos y propiciaban el desarrollo más profundo de aprendizaje.

Por lo expuesto hasta aquí, podrá observarse que ambos modelos parecen definirse por oposición como si de un *continuum* se tratara y cada uno ocupara un extremo. Acorde con la idea del *continuum*, Gargallo reconoce que entre uno y otro de los modelos anteriores, existen modelos mixtos. Sin entrar a valorar esos modelos mixtos, *a priori* podemos decir que la metodología propuesta en nuestra investigación, basada en la dramatización y afín al enfoque comunicativo, encaja mucho más (por no decir en su totalidad) con los preceptos del segundo modelo que con los del primero. Como también lo hace con la propuesta de Juan de Dios Martínez (2002:177), quien, sin abandonar el ámbito de la docencia universitaria, pero centrado en la docencia de idiomas dentro de ésta, resalta el hecho de que: “*Actualmente, la enseñanza del aprendizaje parece ignorarse dentro del sistema educativo que se ocupa exclusivamente de la impartición de conocimientos, destrezas, actitudes y valores. Hay que enseñar cómo se aprende un idioma. (...) Enseñar a aprender incluye propuestas de actividades más experienciales y reflexivas, contribuyendo a la implicación activa del alumnado en la construcción de su proceso de aprendizaje, mejorando, por consiguiente, su potencial de aprendizaje (Jiménez Raya, 1998)*”.

Juan de Dios Martínez realizó una investigación sobre la preferencia de estilos de aprendizaje de los alumnos universitarios de inglés LE de dos titulaciones: Audición y Lenguaje y Maestro en Educación Primaria. En ella llegó a la conclusión de que *“(...) las preferencias de estilo de aprendizaje no sólo están condicionadas por el grado de desarrollo adquirido en las diferentes destrezas lingüísticas, sino también por las exigencias específicas de formación”* (Ibíd.175). Es decir, si como se ha afirmado anteriormente, los estudiantes de algunas carreras se caracterizan por un estilo de aprendizaje concreto, este estilo de aprendizaje también seguirá primando a la hora de enfrentarse al desarrollo lingüístico.

Todas estas investigaciones tienen su repercusión docente, de forma que se aconseja que en el aula de lengua no sólo el profesor, sino los propios alumnos, sean conscientes de la existencia de estos estilos y de la preferencia de cada uno, para potenciar al máximo las capacidades de los discentes. En esta línea Fleming (Varela, 2006:5) considera *“(...) que los profesores que se adaptan a las preferencias de sus estudiantes para recibir información, les facilitan un mejor aprendizaje, con respecto a aquellos profesores que utilizan estrategias de enseñanza basadas en su propio estilo de aprender. Esto significa que el profesor debe identificar su estilo de aprendizaje y conocer la diversidad de estrategias que atienden a diferentes preferencias”*. Así mismo, es aconsejable la variación de recursos y materiales que puedan tender encajar *a priori* con diferentes estilos de aprendizaje. Además se recomienda que se atienda a la variable afectiva de los alumnos con el fin de crear una atmósfera cordial en la que las diferencias individuales no generen sentimientos de rechazo, que los alumnos intervengan en conjunto desde sus diferentes estilos de aprendizaje y que se promueva el aprendizaje en cooperación.

Por aprendizaje cooperativo, Fathman y Kessler (Trujillo Sáez, 2002) entienden *“(...) el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo”*.

Estos mismos autores hablan de las ventajas del trabajo cooperativo (Ibíd.) *“El aprendizaje cooperativo puede ser una forma de manejo de la clase muy efectiva para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mejor conocimiento de los conceptos, mejorar la capacidad de resolución de problemas, y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas. En actividades en pequeños grupos, se promueve la atmósfera positiva necesaria para una interacción en el aula satisfactoria.*

Los estudiantes que trabajan juntos en grupos heterogéneos asumen responsabilidades respecto al aprendizaje de los compañeros y desarrollan una mayor receptividad hacia el aprendizaje y el lenguaje. Por último, dado que el lenguaje es interactivo en sí mismo, aprender una lengua en un entorno cooperativo permite a los estudiantes integrar lenguaje y contenidos si se dan las condiciones adecuadas". Además Fernando Trujillo, a tenor de lo expuesto en una tertulia sobre Aprendizaje cooperativo en el Centro Virtual Cervantes y de la bibliografía consultada, asegura que: "(...) el aprendizaje cooperativo sirve para desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas (Hirst y Slavik, 1990), pero también para mejorar las competencias sociales y cognitivas (...) además de ser una herramienta de integración de la lengua y los contenidos curriculares, ejercicio fundamental en contextos de L2 y LE (DeAvila, Duncan y Navarrete, 1987)".

- Personalidad: La extroversión

La extroversión-introversión se relaciona a su vez con principios biológicos, ya que depende de la excitación cortical que causa el Sistema Activador del Ascenso Reticular. De forma que una excitación alta se asocia a introversión y una baja provoca extroversión.

Se han realizado estudios que relacionan la extroversión e introversión con aspectos muy variados del aprendizaje de lenguas. El propio Krashen asoció a los introvertidos conductas como la observación de la lengua o la autoconciencia del aprendizaje y a los extrovertidos y desinhibidos una menor observación.

También se ha relacionado esta variable de la personalidad con la metodología empleada en clase, lo cual atañe a esta investigación. Así, José Antonio Alcalde López (VV.AA, 1997:32-33) dice: "*Si consideramos el caso de un profesor tradicional, preocupado fundamentalmente por la gramática, vemos cómo el alumno introvertido tiene más ventajas; pero si consideramos a un profesor más innovador que incorpora al aula debates, dramatizaciones y demás, vemos cómo el extrovertido puede resultar más beneficiado (...) El propio contexto educativo favorece a los introvertidos. En el aula el profesor lleva el control, los alumnos deben obedecer y seguir sus pautas, normalmente la participación es baja, y todo parece ir contra los extrovertidos*". Sin embargo, éste contexto descrito aquí, se asocia más con una docencia tradicional que con la catalogada como "innovadora". En una metodología basada en la dramatización, no es el profesor quien lleva el control, su papel, como se verá en el capítulo destinado a la dramatización, es el de guía.

Del mismo modo, las ideas que tengamos respecto a lo que es una lengua y qué significa aprenderla, puede influir en los resultados alcanzados por los discentes introvertidos o extrovertidos. Así, según este mismo autor (Ibíd.) nos informa: *“Si buscamos el desarrollo de habilidades comunicativas, un enfoque más funcional, estamos favoreciendo al extrovertido, si, por el contrario, buscamos más bien precisión y corrección en cuestiones fundamentalmente gramaticales, estamos favoreciendo a los introvertidos”*.

Según lo dicho hasta aquí, y dado que adoptamos un enfoque comunicativo con una metodología basada en la dramatización, podríamos estar favoreciendo simplemente a los extrovertidos y no a los introvertidos. Habrá que esperar a ver si al curso de dramatización se apuntan personas con un perfil introvertido, si éstas experimentan alguna variación en su educto y, finalmente, si son equiparables a las de otras personas.

Aunque incluso, la forma de evaluar la lengua puede estar relacionada con esto. Las pruebas, tareas o ejercicios que exigen análisis y reflexión, que evalúan la forma y son en este sentido muy exigentes, son más adecuadas para los introvertidos, quizá por esa tendencia que tienen los introvertidos, según Krashen a la observación. Por el contrario, pruebas o ejercicios que son menos formales, que se centran en la respuesta y organización, son más aptos para los extrovertidos. En concreto, a la hora de hacer test orales, y por lo dicho anteriormente, podríamos pensar que las personas con un perfil extrovertido tienen más ventajas en una conversación abierta que es la que planteamos nosotros. Pero todo dependerá de qué se esté evaluando. Porque los extrovertidos son peores que los introvertidos en cuestiones fonéticas (entonación, articulación de sonidos). Aunque se interesan más por la comunicación que por la forma correcta de decir las cosas.

En las pruebas también pueden generarse momentos de distracción. En la nuestra en concreto, debido a que se realizan en un lugar público, nos es imposible controlar a toda la gente que pueda estar en el centro en el momento de su realización. La atención también se ha relacionado con la extroversión-introversión. Parece ser que los introvertidos realizan peor las pruebas ante la presencia de distracción, mientras que los extrovertidos se muestran indiferentes a este aspecto.

Otro de los aspectos que se relacionan con esta variable de extroversión-introversión es el de la memoria, que a su vez parece estar relacionada con la edad. De

tal forma que, los extrovertidos poseen especialmente memoria de corto alcance, que, a efectos cronológicos, equivale a unos 20 ó 30 minutos y que es más adecuada para las primeras etapas educativas; y los introvertidos se caracterizan por una memoria de largo alcance que parece más adecuada para etapas educativas superiores como secundaria y universitaria, que es en la que nosotros nos centramos.

Para medir esta variable, acudimos a una versión reducida del Neo FFI basado a su vez en el NEO PI-R, instrumento que cuenta con un gran prestigio a pesar de ser muy reciente. La versión que utilizamos presenta un test compuesto por 10 ítems, a los que se responde en una escala Likert de cinco opciones que mide la extroversión de forma general, es decir, desvinculándola del aprendizaje de lenguas.

- *Personalidad: La empatía:*

Parece haber anuencia entre los diferentes autores a la hora de señalar la dramatización como una metodología que promueve el desarrollo de la empatía.

Por citar sólo algunos ejemplos de entre los numerosos que hay, escogemos las palabras de Xus Martín (1992:63) “*Mediante la práctica continuada del role-playing los alumnos exploran los sentimientos, actitudes, valores y percepciones, que influyen en su conducta, a la vez que se sienten forzados a descubrir y aceptar el rol de los demás*¹¹⁹”, las palabras de Matt Buchanan en *Why teach drama? A defense of the craft*: “*Drama also helps students develop TOLERANCE and EMPATHY. In order to play a role competently, an actor must be able to fully inhabit another's soul. An actor must be able to really understand how the world looks through another person's eyes. This does not mean he must agree with every character. An actor can play Hitler without becoming a Nazi. But he cannot play Hitler without understanding his point of view, without empathy. In today's increasingly polarized and intolerant culture, the ability to understand others' motives and choices is critical. Drama can help build responsible global citizens*” o la postura de Rosario Navarro (2007:170) quien nos informa de que la dramatización contribuye a la educación emocional, porque con ella cultivamos actitudes relacionadas con la empatía y con la inteligencia interpersonal, ya que obliga a quien la realiza a ponerse en el lugar de otra persona, le incita a que aprenda a comprender y escuche lo que los demás quieren decir no sólo verbalmente sino también a través de otros lenguajes como el corporal o gestual.

¹¹⁹ Como en este mismo artículo se nos informa (1992:63), la técnica del role playing consiste en: “(...) dramatizar, a través del diálogo y la interpretación quizás improvisada, una situación que presente un conflicto con trascendencia moral”.

Sin embargo, pese a la reconocida anuencia, el concepto de empatía es relativamente reciente, tal y como reconoce Stanley Hochman (1984:233), quizá por ello no hay acuerdo en el grado de importancia que tiene este factor en el teatro. Aunque nosotros, nos centramos en la dramatización, concepto que, aún estando relacionado con el de teatro, no significa lo mismo¹²⁰.

Para intentar desentrañar dicha importancia, quizá sea pertinente definir qué se entiende por empatía. En este sentido seguimos a Francis Prendiville y Nigel Teye quienes dedican a este tema el capítulo 5 How to generate empathy in drama de su libro. Estos autores toman la definición propuesta en 2003 por el profesor Simon Baron- Cohen (Prendiville y Teye; 2007:64), director de Autism Research Centre de Cambridge, quien dice: “(...) *empathizing is the drive to identify another person’s emotions and thoughts, and respond to them with an appropriate emotion*” este mismo profesor especifica que la empatía no sólo supone el frío cálculo de lo que creemos que otros piensan o sienten, sino que, la empatía surge cuando sentimos una reacción emocional apropiada, activada a su vez por la emoción de otra persona. Lo curioso de todo esto es que esta respuesta la adoptamos para entender a otra persona, para predecir su comportamiento o para conectar emocionalmente con ella.

Cuando reconocemos y respondemos a cualquier emoción o estado de la mente, podemos mejorar los problemas a los que nos enfrentamos o los que percibimos en otros para afrontarlos. Para Baron- Cohen (Ibíd.65), la empatía surge como un deseo natural de preocuparse por los demás. Según Prendiville y Teye (Ibíd.), es en este sentido en el que podemos relacionar dramatización y empatía. En su opinión, la dramatización, no sólo nos permite aprender de otras personas, sino también examinar y refinar nuestras habilidades empáticas, lo cual tiene lugar en la seguridad que ofrecen los mundos ficticios y sin las consecuencias que se dan en el mundo real. Como Bolton (Ibíd.65) afirma, “(...) *the pain of life can be recaptured, encountered and safely switched off as required (...) a game and all other forms of playing including the arts, are deliberately created second order experiences, removed from the rawness of living*”.

Este hecho aporta múltiples ventajas, de forma que si en la dramatización se plantea un ejercicio que incluya por ejemplo entre sus personajes los judíos de un campo de concentración, no pretendemos que los estudiantes de hoy revivan y sientan

¹²⁰ Véase el epígrafe 3.1. Dramatización.

como suyo todo el sufrimiento de los judíos del pasado, sino que entiendan, reflexionen sobre su situación, hacemos “como si” sucediera pero sin que suceda. Es posible así dialogar con ideas ficticias de gente que nunca ha existido como la reproducimos nosotros, pero con la que nos implicamos emocionalmente.

Baron-Cohen (Ibíd.) además sugiere que hay dos elementos mayoritarios en la empatía: el cognitivo y el afectivo. El cognitivo permite entender y predecir los sentimientos, el comportamiento o estado mental de otra persona y la habilidad de tomar su perspectiva. El componente afectivo es una respuesta emocional del observador apropiada al estado emocional de otra persona. Es decir, habiendo reconocido el estado emocional de otra persona, el observador desea actuar y hacer algo para aliviar a esa persona.

Se ha estudiado la empatía en relación con el desarrollo de la lengua, especialmente con las L2/LE. Aunque a veces no con mucho éxito. Una de las autoras que más lo ha trabajado es Guiora (Larsen-Freeman y Long, 1994:174) quien relaciona la empatía con la definición del “Yo” y el acento de una lengua. En su opinión, los niños no tienen una definición de su “Yo” muy establecida, por lo que ésta es aún muy flexible, progresivamente van siendo más rígidos. Mientras los límites son flexibles, es más rápido aprehender el acento de una nueva lengua. Aunque los adultos más empáticos también tendrán un “Yo” lingüístico más permeable lo que debería favorecer su pronunciación en una lengua extranjera¹²¹.

Para Davis (VV.AA., 2003:267), el concepto de empatía debe ser considerado como un conjunto de constructos y no como un concepto unidimensional. Bajo esta perspectiva desarrolló un instrumento de medición: el Interpersonal Reactivity Index (IRI, Davis, 1980) al que acudimos en nuestra investigación. El instrumento de medición de la empatía propuesto por Davis está formado por 28 ítems, a los cuales se responde en una escala Likert de cinco opciones. Su diseño pretende medir la empatía de una forma general y no asociada con el desarrollo de la lengua. Está disponible en inglés en Internet, como también lo está la adaptación al español publicada en la revista *Psicothema*, 2003, vol. 15, n° 2, págs. 267-272, donde se nos informa de que la versión española funciona de manera adecuada (Ibíd.271).

¹²¹ Téngase en cuenta que en el fondo parece tratarse nuevamente de la edad más que de una cuestión de empatía.

- Personalidad: La autoestima

Antonio Cano (Blanco, 2009:19) considera que es difícil dar una definición de autoestima, puesto que este concepto integra a su vez una serie de ideas abstractas. Explica que la autoestima “(...) *es esa imagen individual, muy personal y poco objetiva que tenemos de nosotros mismos, enormemente dinámica y moldeable, autoevaluativa, y que se desarrolla a lo largo de nuestra vida. Es la imagen compuesta de lo que pensamos que somos, de lo que pensamos que podemos lograr, de lo que pensamos que los otros piensan de nosotros y de lo que deberíamos ser*”.

Coopersmith (Ibíd.) la define como “(...) *la evaluación que realiza el individuo y que mantiene habitualmente respecto a sí mismo; expresa una actividad de aceptación o no aceptación e indica hasta qué punto el individuo se cree capaz, triunfador y valioso*”.

Este concepto aparece muchas veces relacionado con otros como el autoconcepto o la autoimagen. En ocasiones estos dos términos se utilizan como sinónimos de autoestima, otras veces se definen como conceptos diferentes. Por ejemplo, Williams y Burden (Ibíd.) conciben el autoconcepto como un término global que incluye todas las percepciones y concepciones que tenemos de nosotros mismos y que producen nuestra percepción de identidad personal. Para estos autores un aspecto parcial del autoconcepto sería la autoestima, que identifican con el grupo de sentimientos evaluativos asociados a nuestra imagen.

De forma específica ya hay quien ha hablado de autoconcepto lingüístico, o capacidad que creemos tener para aprender una lengua (Ibíd.29).

Es innegable que existe una relación entre la dramatización y la autoestima¹²². Al hacer dramatizaciones tenemos la posibilidad de exponer ante la mirada de otros un trabajo creativo, nuestro cuerpo, acciones y voz. Esto es en sí mismo un acto narcisista de valoración y reconocimiento por parte de otros. Lo que se relaciona directamente con la autoestima.

¹²² En este sentido cabe destacar la labor de Jacob Levi Moreno (Martínez, I. y García, C., sf:1), quien utiliza la dramatización de conflictos con un objetivo psicoterapéutico, con vistas a que sus pacientes comprendan mejor sus circunstancias, desarrollen respuestas diferentes a las que en su momento dieron ante una situación determinada y desarrollen roles diferentes. En definitiva con el objetivo último de que, a través de la dramatización, sus pacientes modifiquen su personalidad, enriqueciéndola.

La dramatización nos ofrece la posibilidad de probar nuevas identidades, de ampliar nuestras capacidades y, con ello, nos puede aportar una percepción o definición de nosotros mismos y de lo que podemos hacer más amplia y enriquecedora. La dramatización se convierte así en una forma de autoconocimiento y aprendizaje que nos permite ensayar conductas, conocer diferentes maneras de abordar un conflicto, explorar diferentes respuestas, y todo ello en un contexto lúdico, alejado de la realidad

Si nuestra autoestima es baja, con la dramatización podremos cambiar la perspectiva, el concepto que tenemos de nosotros mismos, convertirnos en alguien útil dentro de un grupo, con una función que realizar y a través del reconocimiento de los otros, sentirnos valorados. Porque la dramatización propicia el encuentro entre personas, lo cual puede convertirse en una excelente causa para abandonar nuestra pequeña isla del “Yo” y salir al encuentro de otras islas. Al relacionarnos más con los otros, las posibilidades de comunicación aumentan y ello hace que nuestra existencia sea más plena.

Y es que, según la Teoría de la comparación social, la imagen que poseen los alumnos de su habilidad como estudiantes, en parte se basa en el carácter de las interacciones que se crean en el aula. En un contexto compartido con otros, como lo es el aula, se multiplican las opciones de poder compararnos con los demás. La información obtenida a través de dichas comparaciones y la información que los demás tengan de nosotros mismos, influirá en nuestro autoconcepto.

Existen estudios que han demostrado la relación positiva que hay entre el logro académico y una autoestima alta. Al parecer un logro académico puede producir un aumento de autoestima, pero una alta autoestima, no tiene necesariamente que repercutir en el logro académico. Arnold (Ibíd.30) considera que la atención a la autoestima propicia que el alumno se sienta mejor y más dispuesto al aprendizaje, con lo que puede mejorar su rendimiento académico. Es probable que si la autoestima del discente es baja, éste considere que el aprendizaje está por encima de sus capacidades y por tanto no se podrá realizar, así que no hará el esfuerzo por evolucionar ni se centrará en las tareas didácticas. En opinión de Gurney (Ibíd.29) parece más probable que el autoconcepto medie internamente en el proceso de aprendizaje. Blanco (Ibíd.30) opina que puede ser de gran ayuda fomentar la autoestima de los discentes, para que desarrollen su potencial sin ningún tipo de influencia negativa.

En relación con el desarrollo de la lengua en concreto, debemos señalar que la autoestima no ha sido uno de los factores que más se hayan estudiado, lo cual no significa que no tenga peso en dicha evolución. El propio MCER (Consejo de Europa, 2002:159) reconoce que una imagen positiva de uno mismo y la falta de inhibición pueden contribuir al éxito en la realización de una tarea.

Ana María Blanco (2009:28) señala que los estudios serios hechos sobre la autoestima y el desarrollo de la lengua, aconsejan que se fomente una autoestima sana, que suponga que los alumnos posean una percepción positiva y realista de sí mismos y de sus capacidades. De esta misma opinión es Verónica de Andrés (Ibíd.30), quien piensa que a través de la mejora de la autoestima perfeccionamos destrezas sociales y el rendimiento académico.

Horwitz, Horwitz y Cope (Ibíd.31) señalaron que el aprendizaje de una segunda lengua puede tener influencias en la autoestima, ya que pone al aprendiz en una situación en la que no se comporta como un hablante normal ni dispone de los medios de comunicación a los que acude en su L1. Price (Ibíd.) señala que en numerosas ocasiones los alumnos de L2/LE que fracasan, tienen una autoestima inferior a la de los alumnos que tienen éxito. Que este hecho repercuta o no sobre su autoestima general, dependerá en parte de la importancia que tenga para esa persona la adquisición de la lengua.

Para medir la autoestima acudimos a la escala de autoestima de Rosenberg, formada por 10 enunciados que van junto a una escala del tipo Likert que incluye cuatro opciones de respuesta. Dicha escala ha sido utilizada en la práctica clínica y mide la autoestima en general y no en relación con la lengua. Está disponible en Internet en inglés y en español.

Hemos realizado un cuestionario en español y en inglés, con la pretensión de que los estudiantes de español de nivel más bajo pudieran comprender lo que se les pregunta. Se ha optado por la traducción al inglés por ser ésta la primera lengua de

comunicación internacional y porque la mayoría de los alumnos extranjeros poseen conocimientos de ella¹²³.

Dicho cuestionario incluye en primer lugar una escala sobre la expresión oral en español y que se corresponde con los descriptores ofrecidos en el MCER (Consejo de Europa, 2002:30 -31).

2.2.4. ALGUNAS DIFERENCIAS ENTRE LA ADQUISICIÓN DE L1 Y L2/LE

Llegados a este punto cabe preguntarse si el proceso de la adquisición de la L1 es semejante al de la L2/LE, son muchos los estudios que han tratado de dilucidar este interrogante, en muchos de ellos se termina reduciendo el problema a una cuestión de edad, identificando así como niño de poca edad a quien adquiere la lengua materna y como adulto al que adquiere la L2/LE, pero el caso es que también los niños aprenden una L2/LE.

Preestablecida esta asociación: niño → L1 y adulto → L2/LE, los argumentos empleados para defender que la adquisición de L1 y de L2 son procesos diferentes por ejemplo son: que los niños desarrollan la lengua (materna se supone) al mismo tiempo que sus habilidades cognitivas se van desarrollando, mientras que los adultos se enfrentan a la adquisición (se sobreentiende que de una L2/LE) con un completo desarrollo de las habilidades cognitivas.

En 1989 Bley-Vroman (Martín Martín, 2000:72-73), retomando la teoría de Chomsky y la hipótesis del período crítico, estableció algunas diferencias entre ambos procesos de adquisición: en el desarrollo de la L1 el niño se apoya en el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) para perfilar su gramática, dicho dispositivo funciona hasta la adolescencia y progresivamente se va desactivando hasta dejar de funcionar a los 18-20 años. Por tanto no está funcional en la edad adulta, así que cuando el adulto se acerca a la L2 sólo puede definir la gramática de la L2 con el apoyo de su L1, a través de un sistema cognoscitivo general que se desarrolla en la pubertad. Es por tanto en la adolescencia cuando se dispone de dos sistemas simultáneos de aprendizaje: el DAL y el sistema cognoscitivo general, por lo que valora de óptima esta edad para acercarse a una L2.

¹²³ En algunos casos hemos encontrado las escalas en español y en otros casos en inglés, por lo que ha sido necesario realizar una traducción. Dicha traducción ha sido supervisada por un licenciado en Filología Inglesa, por un profesor bilingüe de la UBU y por un licenciado en Traducción e Interpretación.

Al año siguiente Bley-Vroman presentó más argumentos (Comajoan, 2003:28):

1. Éxito final: en condiciones normales la adquisición de la L1 por parte de los niños se adquiere totalmente, en cambio la adquisición total de la L2 raramente se alcanza.
2. La variación en el desarrollo y las estrategias: los niños que aprenden la L1 recorren unas etapas similares sea cual sea la lengua a aprender, sin embargo los aprendices de L2/LE parecen seguir estrategias y recorridos mucho más heterogéneos.
3. Variación en objetivos: en la L1 el objetivo de la adquisición viene determinado por la estructura cognitiva y lingüística, en el caso de la L2 los objetivos respecto al nivel que se quiere alcanzar varían, a unos les es suficiente con un nivel básico y otros pretenden un nivel más elevado.
4. Edad y habilidades: los niños aprenden más lentamente que los adultos, pero el resultado final es mejor que el de los adultos, pasado el período crítico es difícil la ASL.
5. Fossilización: En condiciones normales la adquisición de la L1 no se fosiliza ni retrocede, aunque tampoco es que se la pueda catalogar de lineal, algo que no sucede en el proceso de adquisición de la L2 (Véase epígrafe 2.2.3.3.4).
6. Intuición: los niños llegan a tener intuiciones de tipo lingüístico, algo que no sucede en la ASL incluso aunque estén en el nivel más avanzado.
7. Enseñanza formal: no es necesaria para el desarrollo lingüístico, pero ayuda a adquirir una segunda lengua.
8. Corrección: los niños que desarrollan su L1 no precisan de una constante corrección de sus frases agramaticales, pero dicha corrección favorece el proceso de ASL.
9. Factores afectivos: los niños aprenden su L1 en situaciones variables de personalidad, socialización, motivación y aptitud, situaciones que resultan determinantes en el caso de la ASL.

Desde nuestra discreta posición no compartimos muchos de estos argumentos, por ejemplo, respecto al punto 1. cuestionamos la idea de que una lengua se termine de adquirir por completo alguna vez, ya que la naturaleza misma del lenguaje lo impide; por otro lado, si es que se trata de alcanzar un alto nivel, éste se lograría a lo largo de los años, sobrepasada la infancia, para algunos de estos aspectos se puede consultar el epígrafe 2.2.2.3.1 Desarrollo cronológico de la Lengua Materna, de donde se infiere

esta idea. El argumento sobre que la segunda lengua es más difícil que se adquiera, parece no tener en cuenta la cantidad de bilingües que hay. El punto 2. contradice algunos estudios sobre secuencias de adquisición y sobre morfemas (epígrafe 2.2.3.3.3). Sobre el punto 4. puede consultarse el epígrafe 2.2.3.3.5 Algunas variables: Edad, en del que se concluye que no hay consenso sobre este tema. Así mismo, respecto al punto 5. consideramos que la fosilización también se da en L1, especialmente en adultos; del mismo modo que creemos que los aprendices de la L2 también tienen ciertas intuiciones sobre la L2, fruto de ellas son por ejemplo las sobre-generalizaciones (a este respecto consúltese el epígrafe 2.2.1.2.3.). Respecto al punto 7. consideramos que la enseñanza formal también ayuda a desarrollar la L1 beneficiándola, y que su inclusión en el sistema educativo puede deberse precisamente a este hecho. Es por ello que suele haber diferencias entre quienes la reciben y no. Así mismo, la corrección no perjudica y hay quien defiende sus beneficios en L1, de hecho, como se ha podido ver (epígrafe 2.2.1.3.1), las madres las hacen en ocasiones, por otro lado tampoco se corrigen todas las oraciones agramaticales del aprendiz de una L2.

Autores como Enric Llurda (2001-2002) para defender la diferencia entre un proceso y otro de adquisición, se apoyan en teorías sobre adquisición del lenguaje, pero, como se ha dicho en el epígrafe 2.2.2. existe una gran variedad de teorías, diferentes entre sí, en algunos puntos incluso contradictorias, y parece ser muy difícil dar con una infalible y válida para todos los casos. El adscribirse a una u otra es una cuestión personal, pero quizá no resulte adecuado adoptar una postura que se sostenga en base a ellas.

No defendemos con nuestras críticas que no haya diferencias en el proceso de adquisición, sino que quizá no son éstas. Más convincente nos parecen las palabras de M^a Rosario Portillo(2003:417), quien afirma que *“Hemos adquirido la lengua partiendo de la nada; aprendemos la segunda lengua ampliando o adaptando conocimientos ya existentes, lo que es mucho menos arduo”*, nos resulta esta una diferencia fundamental, pero no entendida en el sentido del análisis contrastivo, es decir, no compartimos la creencia de que ambos procesos difieren porque en la L2 se producen errores debidos a la L1, y este proceso no se da, evidentemente, a la inversa; sino que, en la línea de Portillo, creemos que la diferencia fundamental estriba en que el aprendiz se acerca a la L2 con una experiencia acumulada como usuario de la L1, y esta experiencia le enriquece, le sirve de orientación y de elemento con el que poder contrastar la L2, y, aunque a veces

también es origen de algunos errores, entendemos el error como en el análisis de errores, desde un punto de vista positivo.

Por otro lado admitir esta diferencia está acorde con la teoría de la competencia subyacente común de Cummins (epígrafe 2.2.2.2) y además no implica tampoco dejar de admitir ciertas semejanzas entre ambos procesos, que, como se ha comprobado, existen, pese a que a juicio de Bley–Vroman (Llorenç Comajoan, 2003:27) ello pueda ser catalogado de *falacia comparativa*.

Otras posturas, como las que están tras el enfoque natural o el método directo, defienden la idea de la similitud de ambos procesos, así por ejemplo Sharwood y Smith (Martín, 2000:71-72) formulan las siguientes conclusiones:

1. En la adquisición de una L2 se ponen en funcionamiento los mismos procesos mentales que los que intervienen en una L1.
2. La secuenciación de las estructuras se organiza de forma similar en L1 y en L2 (aunque no sean exactamente iguales).
3. Hasta que ambos asimilan los contenidos relacionados con la lengua objeto pueden producirse formas intermedias antes de que se fijen los usos correctos.
4. La adquisición se produce de forma inconsciente por exposición al aducto.
5. Tanto para el aprendiz de L1 como para el de L2 se avanzará en la adquisición en la medida en que este input sea comprensible.

Concordamos con Martín Martín (Ibíd.78-79), quien ante la pregunta de si se aprenden de igual forma una L1 y una L2, contesta: “*Ninguna respuesta con un monosílabo afirmativo (...) o negativo (...) cubre todas las posibilidades que presenta la realidad (...) si bien existen similitudes, también hay diferencias. Las más notables son que el adulto posee una L1 y sabe más del mundo*”. Pese a todo ello echamos en falta estudios comparativos que no reduzcan esta cuestión al factor edad.

Penny Ur (1997:286-302), en su libro *A course in a language teaching*, habla de las diferencias que existen entre un discente niño y uno adulto, ambos como destinatarios de una L2,¹²⁴ a saber: los adultos tienen mayor capacidad de entendimiento, su pensamiento lógico está más desarrollado (el adulto necesita comunicar ideas más complejas), es más consciente de los errores y eso le provoca cierta preocupación por la

¹²⁴ Aunque también estas características serían aplicables a la dicotomía: niño aprendiz de L1 y adulto de L2.

perfección formal, la mayoría se acercan a un curso de una lengua extranjera con un objetivo de aprendizaje y de forma voluntaria, las clases con alumnos adultos son más disciplinadas y cooperativas, los adultos son más tolerantes y pierden menos su motivación y su atención, aunque es más difícil motivar a un adulto que a un niño, pero el niño se desmotiva con mayor facilidad. Los niños además no han desarrollado aún sus habilidades cognitivas y dependen mucho más de un aprendizaje por intuición.

Según Ur (Ibíd.), en un contexto de inmersión (pongamos por caso una familia de inmigrantes que se traslada a un país con una lengua vernácula diferente a su lengua materna) es posible que, pese a las diferencias derivadas de la edad, los niños y adultos aprendan de igual forma, pero la edad se convierte en un factor clave dentro del aula.

*“Yo no estoy de acuerdo con lo
que usted dice, pero me
pelearía para que usted
pudiera decirlo”.*
Voltaire

2.3. LENGUAJE ORAL

2.3.1. LA COMUNICACIÓN¹²⁵ Y SUS ELEMENTOS

La comunicación cohesiona y garantiza la continuidad de la sociedad. Pero ¿qué entendemos por comunicación?, podemos encontrar multitud de definiciones¹²⁶, una de ellas es la que nos ofrece Owens (2006:8): “(...) *proceso mediante el cual los interlocutores intercambian información e ideas, necesidades y deseos. Se trata de un proceso activo que supone codificar, transmitir y decodificar un mensaje*”.

Todo acto de comunicación suele implicar unos elementos constantes como son la presencia de un emisor, fuente de información, que, abasteciéndose de un código o sistema de signos y reglas establecido previamente por convención, elabora un mensaje o enunciado¹²⁷, que funciona en un contexto y discurre a través de un canal determinado. El mensaje es enviado por el emisor al destinatario para el que se creó¹²⁸.

¹²⁵ Dado que el lenguaje verbal oral es el objeto de estudio de esta investigación, en lo sucesivo, al hablar de comunicación, estaremos refiriéndonos a una comunicación basada esencialmente en un código lingüístico, lo cual no excluye, evidentemente, otros elementos de carácter pragmático.

¹²⁶ No quisiéramos que se desprendiera de nuestra elección la idea de que ésta, y no otras, es la mejor definición posible, simplemente, se adecua a la estructura y contenido que presentamos posteriormente. De todas formas, ofrecemos en este lugar la definición que de este término da, apoyándose en el Diccionario de Lingüística de Dubois, Moreno (2002:47): “(...) *la comunicación lingüística se entiende como intercambio verbal entre un hablante, que produce un enunciado destinado a otro hablante, y un interlocutor, del que se espera la recepción y una respuesta al enunciado recibido (...) la comunicación es un proceso por el que la significación que un hablante asocia a unos sonidos coincide con la significación que un oyente asocia a los mismos sonidos*”.

¹²⁷ Escandell (1996:27) diferencia entre mensaje y enunciado, siendo el mensaje hiperónimo de enunciado. Así, por mensaje entiende cualquier tipo de información que puede ser transmitida a través de cualquier código, mientras que enunciado alude a un mensaje elaborado con un código lingüístico exclusivamente.

¹²⁸ Escandell (1996:26-27) diferencia entre destinatario, receptor y oyente. El destinatario es el rol de aquella persona que participa en la comunicación, por lo general, puede intercambiar el papel de destinatario por el de emisor, es decir, puede hacer uso de la palabra a lo largo de la interacción comunicativa. El emisor le dirige su enunciado, que elabora teniéndolo en cuenta, de forma que su mensaje está hecho específicamente para él, el emisor analiza y evalúa las circunstancias en las que se encuentra su interlocutor, destinatario del mensaje, para que su intervención sea exitosa. Así como destinatario se emplea para hablar de personas, la palabra receptor la propone Victoria Escandell para hablar de mecanismos de descodificación. Por otro lado el oyente es aquella persona a la que se le presupone la capacidad abstracta de comprender un código lingüístico concreto. Allan Bell, por su parte (Moreno, 2002:49) habla de diferentes tipos de oyentes que pueden estar presentes en los intercambios comunicativos: el interlocutor, el oyente (presente, aunque no interpelado), el oyente casual y el fisgón (que escucha sin que los demás lo oigan). Y es que, como Goffman menciona, en la conversación hay lo que él denomina zonas de acceso, es decir una persona puede presenciar una interacción entre otros sin intervenir en ella, si su presencia se hace evidente a los interlocutores, ello impone un contexto determinado.

Dell Hymes¹²⁹ resume los elementos comunicativos en una fórmula mnemotécnica conocida como SPEAKING que a modo de versos acrósticos explica así:

- *Setting*: ambiente, entorno, contexto.

Lo entiende Hymes en un doble sentido, como localización espacial y temporal en que se produce el encuentro comunicativo y como atmósfera psicosocial.

- Localización espacio-temporal: aparece delimitada por fronteras externas e internas. Así, si hablamos del espacio, las fronteras externas serían las que marcan el espacio en el que se enmarca la interacción. En el caso de las entrevistas que mantenemos con los participantes de esta investigación y que nos sirven para obtener muestras de lengua evaluables, se desarrollan en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos. Las fronteras espaciales internas son las que diferencian cierta organización interior del espacio que afecta a la comunicación, en nuestro caso hablaríamos de un despacho concreto: el 360.

Si nos referimos al eje temporal, podemos distinguir como fronteras externas las que marcan el principio y final del acto comunicativo. Y las internas aquéllas que nos permiten diferenciar entre diversas secuencias comunicativas. En nuestras entrevistas, que están formadas a su vez por diferentes (macro)funciones comunicativas, podemos prever que a algunas de ellas se les pueda destinar más tiempo (por ejemplo a argumentar) que a otras (como contar una historia que aparece en imágenes) por ser más libres y haber la posibilidad de ser más creativo y de comentar más cosas que en otras funciones.

- Escena psicosocial: la atmósfera psicosocial hace que asociemos ciertas organizaciones espaciotemporales a una forma de expresarse y de interactuar. Por ejemplo, un despacho puede sugerir una actuación más formal que la que sugiere una discoteca. Además los lugares que los participantes ocupan en el espacio les confieren ciertos papeles respecto al uso de la palabra,

¹²⁹ En realidad este acróstico lo recogen muchos de los autores consultados, las fuentes son tantas que nos vemos abocados a seleccionar y por ello citamos sólo tres: Pastor, 2006:176; Moreno, 2002:49 y Tusón, 2003:73-74.

precisamente por ese lugar que ocupan pueden tener mayor o menor poder. Si reparamos en nuestra entrevista, vemos que el despacho en el que se desarrolla es el asignado a la investigadora, profesora de muchos de los participantes de esta investigación, con lo cual, para no marcar esa diferencia y esos papeles, la investigadora, en un intento de acortar las distancias, se sitúa no al otro lado de la mesa, sino al lado del participante, para que éste no sienta la tensión de la comunicación inesperada y a solas con la profesora, y sí la cercanía inherente a la interacción espontánea.

- **Participants:** participantes (interlocutores).

Según Tusón (2003:79), en una entrevista son tan importantes que repercuten en todos los demás componentes, ya que, tanto las características de los interlocutores como la relación que se da entre ellos, condicionan la elección de registro, de normas de interacción, etc.

Cada interlocutor posee un amplio abanico de posibles papeles a los que recurrir y adoptar en la interacción comunicativa. De todos ellos selecciona uno concreto, ya sea porque le parece el más pertinente dadas las características de la situación comunicativa en la que se encuentra o porque pretende, a través de esa elección, imprimir ciertos tintes en la atmósfera comunicativa.

Además de todo esto, es interesante contemplar también la relación que existe entre los participantes, que puede ser muy variada. En principio, en nuestra entrevista se puede pensar que hay una relación jerárquica, por tratarse de profesora-alumnos. Sin embargo, esta idea puede ir diluyéndose a medida que los participantes han pasado o pasan más tiempo con la profesora y por tanto han tenido o tienen ocasión de interactuar más con ella. No cabe, por eso, esperar el mismo grado de formalidad, e incluso a veces nerviosismo, en un alumno de primer curso y cuatrimestre que en uno de tercero al final del curso.

- **Ends:** finalidades.

Las finalidades se entienden aquí como metas u objetivos a alcanzar, pueden ser institucionales o sociales e individuales o particulares. Fijándonos en las entrevistas de esta investigación, diríamos que la finalidad social podría ser la de conseguir muestras de habla lo suficientemente representativas de la competencia comunicativa de los participantes, para posteriormente someterlas a análisis. La finalidad individual podría ser realizar la tesis que desarrolla esta investigación.

- *Act sequences*: secuencia de los actos.

Alude a cómo se estructura u organiza el contenido de la interacción: la introducción y desarrollo de los temas, así como el paso de unos a otros.

- *Key*: llave, clave, fuerza ilocutiva.

La clave hace referencia al tono que adquiere la interacción, que puede ser desde muy formal a muy informal, íntimo o distante, serio o lúdico, etcétera. No siempre es fácil determinar cuál es el más indicado para una situación comunicativa concreta, aunque el destinatario puede reparar en ciertos indicadores como las fórmulas de cortesía o el registro que emplee su interlocutor.

- *Instrumentalities*: instrumentos.

Con este término Hymes quiere significar el canal, las formas de hablar y toda la serie de elementos cinéticos y proxémicos que puedan acompañar la cadena hablada.

Bajo la etiqueta *formas de hablar* Hymes designa la parte del repertorio verbal que elegimos y activamos en el intercambio verbal: registros, dialecto.... Los elementos cinéticos agrupan toda una serie de gestos, posiciones corporales o vocalizaciones del tipo a *ah, ajá, mm*.

El canal, en el caso de la interacción oral cara a cara, es auditivo visual, y así lo hemos querido reflejar al grabar en vídeo las entrevistas de nuestra investigación, de esta forma podremos recoger los elementos cinéticos que acompañan a los enunciados.

- *Norms*: normas.

Las normas a las que se refiere Hymes pueden ser de dos tipos: de interpretación y de interacción.

- Normas de interpretación: regulan la toma de la palabra, los turnos de intervención, quién interviene y cómo, si se pueden hacer interrupciones o hay que esperar a ser preguntados.

Normalmente, en una entrevista, para poder contestar adecuadamente, los entrevistados esperan a escuchar íntegramente la formulación de las preguntas. Todas las cuestiones conforman una suerte de guión o cuestionario, más o menos flexible, que los entrevistados saben que existe, asumiendo que más o menos hasta que no se realice la mayoría de las preguntas no finaliza la entrevista.

- Normas de interacción: aluden a los puntos de referencia que nos permiten interpretar correctamente tanto el significado literal como lo sugerido pero no exteriorizado expresamente.

- **Genre**: género.

Se refiere al tipo de hecho comunicativo. En nuestro caso es una entrevista. Por lo general, cada género viene caracterizado por una secuencia de actos dominante, que en la entrevista es dialogal. Junto a esta secuencia dominante puede haber otras incrustadas, así en la entrevista que planteamos (como se verá más abajo) aparecen diferentes funciones y macro-funciones que exigen del entrevistado narrar, describir, argumentar, etc.

De todos estos elementos que intervienen en la comunicación, Francisco Moreno (2002:48) sostiene que los fundamentales son los participantes y la situación comunicativa (contexto). Como este autor nos informa, hasta tal punto son relevantes, que tienen la capacidad de influir en los demás elementos comunicativos, de forma tal que están tras muchas de las variaciones de los enunciados. Pasemos seguidamente a comentar un poco más las funciones de los participantes y el papel del contexto en la comunicación.

Como hemos dicho, el proceso de comunicación implica un acto de codificación por parte del emisor, para ello éste acude a su competencia comunicativa, a sus conocimientos relativos al sistema y a las convenciones en que éste funciona (norma), así como a sus experiencias previas como emisor. Abasteciéndose de este bagaje, selecciona unas unidades del código u otras y las combina de una manera u otra.

El receptor, por su parte, realiza un acto de descodificación para llegar a la comprensión. Parte del signo lingüístico hasta llegar al concepto. Si la comunicación es oral, primero capta estos signos de forma física, escuchando la cadena hablada.

Sin embargo, pudiera parecer, por la definición inicial que ofrecemos de comunicación y lo dicho hasta aquí, que ésta es un mero acto de codificación (por parte del emisor) y descodificación (por la del receptor). Sperber y Wilson (Escandell, 1996:109-114) quisieron que no se redujera el concepto de comunicación de esta forma. Repararon en que no siempre el significado literal de lo que decimos coincide con el significado intencional con el que lo formulamos. Por ello sugirieron que, además de los mecanismos comunicativos basados en la codificación y descodificación, están los basados en la ostensión e inferencia. Estos conceptos, al igual que los de codificación y descodificación, se refieren respectivamente a la producción y a la recepción.

Así como la codificación y descodificación permiten una comunicación convencional en la que se emplean correspondencias constantes entre signos lingüísticos y referentes, establecidas por convención con anterioridad al momento de la enunciación; la ostensión y la inferencia permiten una comunicación no convencional al atraer la atención del receptor sobre alguna parte del mensaje para que, a partir de ella, el receptor infiera un contenido que se quiere expresar y no está impreso en el significado literal del mensaje. Un estímulo ostensivo llama la atención del receptor y la focaliza en una dirección determinada, que no es otra que la que coincide con la intención del emisor. Así, el receptor, tras analizar las diferentes unidades lingüísticas (acústicas en el caso del lenguaje oral), trata de llegar a la intención del emisor que motiva la expresión del mensaje¹³⁰.

¹³⁰ En esta misma línea, Grice habla de implicaturas, término que se comenta más abajo.

De esta forma, se colige que la definición inicial de emisor que ofrecíamos como mero transmisor de la información, definición tomada de la Teoría de la información; ha de ampliarse si se contempla desde un punto de vista pragmático, pudiendo ser por ejemplo ésta que María Victoria Escandell (Ibíd.26) ofrece: “*Con el nombre de emisor se designa a la persona que produce intencionalmente una expresión lingüística en un momento dado ya sea oralmente o por escrito (...) se refiere a (...) un sujeto real, con sus conocimientos, creencias y actitudes, capaz de establecer toda una red de diferentes relaciones con su entorno*¹³¹”.

Otro de los elementos de la comunicación es el contexto, entorno o situación espacio-temporal que viene a ser, en palabras de Coseriu (1967:313): “*(...) circunstancias no lingüísticas que se perciben directamente o que son conocidas por el hablante*” por tanto el contexto abarca todo un conjunto de elementos físicos y culturales que rodean al acto de comunicación.

Como Julio Calvo (1994:86-87) señala, “*Todo contexto es ilimitadamente fragmentable*” pese a que lo percibamos como una unidad. Fruto de ello son las diferentes parcelaciones que los expertos han hecho. Este mismo autor establece que el contexto externo (extraverbal para Coseriu) incluye el contexto natural, el contexto social y el contexto individual.

El contexto natural es el de mayor amplitud, puesto que abarca la naturaleza omnimoda, incluidas las coordenadas espacio temporales que envuelven al acto comunicativo y las peculiaridades que se derivan de nuestra condición somática. Es una especie de telón de fondo que sirve de referencia para la comunicación. A él está supeditado el contexto social, que se refiere a la perspectiva social de los humanos que se comunican para sobrevivir en comunidad. El contexto individual es aquél que se deriva de cada hablante, en función de su edad, sexo, cultura, experiencias,

¹³¹ Esta misma autora (1996:26) diferencia entre hablante y emisor. La etiqueta de hablante la destina a la persona que tiene un conocimiento de una lengua, de tal forma que sigue siendo hablante aunque no haga uso de la palabra, es decir, aunque esté callado. En cambio, emisor es el hablante que en una interacción dada está empleando la palabra, en cuanto deja de usarla deja de ser emisor. Por tanto el ser o no emisor viene determinado por las circunstancias que se dan en un momento concreto. En la comunicación dialogada, los interlocutores se intercambian constantemente los papeles de emisor y receptor, de hecho este aspecto es uno de los que caracteriza a la interacción verbal. De nuevo se advierte aquí una relación de hiperonimia- hiponimia de ambos términos (hablante- emisor) entre sí.

conocimientos. Aspectos todos ellos que pueden o no coincidir con los de otros hablantes.

La importancia del contexto en la comunicación es incuestionable, por un lado el lenguaje siempre surge en relación a algún referente, o elemento extra-lingüístico sobre el que versa el mensaje. Por otro lado, los registros de los hablantes o la forma del mensaje varían de acuerdo con los tipos de situación, así como los significados de las palabras pueden ser unos u otros¹³². Aunque, cuando hablamos de contexto, no se trata de tener en cuenta todos y cada uno de los elementos (imágenes, sonidos...) que acompañan al acto de comunicación, simplemente los que son pertinentes al discurso.

El contexto funciona como una unidad, aunque divisible, que puede solaparse en ocasiones con el lenguaje, otras veces lo complementa e incluso puede llegar a oponerse a él. Lengua y contexto permanecen vinculados estrechamente, de forma que cuanto más explícita es la expresión lingüística de un emisor, menor relevancia o protagonismo tiene el contexto en la comunicación; y viceversa: ante una expresión lingüística escueta, mayores probabilidades hay de que el destinatario acuda al contexto en busca de una interpretación satisfactoria de lo que el emisor quiere transmitir.

Pero además hay algo de paradójico en todo esto, puesto que, como Calvo señala (Ibíd.17), *“No hay lenguaje sin contexto, pero se crea contexto con el lenguaje”*. A través del lenguaje y del uso de las lenguas podemos transformar el propio contexto, que, aunque es previo al acto de comunicación no es fijo, pues puede modificarse tras ésta, ya que las relaciones entre los interlocutores pueden variar. Además los diferentes contextos con sus diferentes lenguas que los expresan, hacen que percibamos diferentes concepciones del mundo.

¹³² Es cierto que las palabras tienen un significado independiente del contexto comunicativo, es por ello por lo que, por ejemplo, es factible la creación de diccionarios o por lo que podemos dar sinónimos a un término concreto. Sin embargo, este significado puede ser modificado por el contexto, que es, además, importante a la hora de determinar el significado de términos ambiguos, o de significación muy extensa; y esencial en el caso de palabras homónimas o polisémicas.

De manera que, un estudio de lengua que omita el contexto, es espurio. Julio Calvo (Ibíd.20) comenta al respecto: “(...) *no es aceptable potenciar el lenguaje sobre el mundo, en detrimento de éste y a sus expensas, sólo porque somos lingüistas*”

2.3.2. EL LENGUAJE VERBAL: ORAL Y ESCRITO

Podemos comunicarnos a través de diferentes lenguajes, siendo el lenguaje verbal uno de los posibles, pero no el único; de hecho muchas veces se emplea en combinación con otros como el lenguaje gestual. A su vez, dentro del lenguaje verbal cabe distinguir dos formas diferentes que son el lenguaje escrito y el lenguaje oral. Cada una de las cuales pueden manifestarse en su doble vertiente, esto es, como expresión y como comprensión. De forma tal que dentro del lenguaje oral encontramos la expresión oral, lo que se corresponde con la acción de hablar, y la escucha o comprensión auditiva u oral; y dentro del lenguaje escrito está la escritura, que se corresponde con la expresión escrita y la lectura que se corresponde con la comprensión escrita.

Teniendo en cuenta la matización de Sperber y Wilson a la que antes aludíamos, podemos definir la producción o expresión lingüística del emisor, a través de las palabras de Moreno Fernández (2002:21): “(...) *un proceso comunicativo en el que se construye y transmite un mensaje con una intención dada. En este proceso se requiere, pues, la realización de tareas diferentes, como son la decisión del contenido del mensaje, la formulación sintáctica y fonológica del mensaje y la articulación fónica de la formulación construida*”.

La presente investigación tiene como objeto de estudio la expresión oral. Dicha expresión difiere de la escrita en muchos aspectos, de forma que no puede pensarse que expresión oral y expresión escrita son la misma cosa pero materializadas a través de diferentes canales. Las diferencias van mucho más allá. Brevemente aquí recogemos algunas de las diferencias entre lenguaje escrito y oral más citadas en la literatura al uso.

El lenguaje oral se define por unas características propias que le confieren su idiosincrasia y le diferencian del lenguaje escrito. Para empezar queremos resaltar el hecho de que la lengua escrita no es un código de transcripción del habla, sino un

sistema de representación gráfica del lenguaje. Con lo cual, aprender a leer y a escribir es aprender un sistema diferente del de la lengua oral.

En general podemos decir que el lenguaje oral es menos reflexivo que el escrito, se suele elaborar por aproximaciones sucesivas. Y esto es así porque el hablante busca las palabras a medida que habla, el acto de enunciación coincide con el de recepción. El pensamiento del contenido del mensaje, la producción y organización del discurso casi son simultáneos por lo que suele ser un lenguaje más libre, más impreciso, repleto de muletillas y de construcciones inacabadas.

El lenguaje escrito se define casi por oposición a lo dicho en el párrafo anterior: es más lento, en general el pensamiento precede a la expresión, con lo cual el mensaje puede ser más elaborado, con frases largas, complejas y organizadas. Es un lenguaje más planificado y reflexivo que el escrito. Con mayor respeto a la norma, puesto que en caso de duda, puede consultarse. Incluye además la posibilidad de correcciones o de borradores (tachaduras, comentarios...).

Resta decir que las diferencias entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral tampoco son siempre las mismas, dependen de las condiciones culturales y de cada época, ya que varían sincrónica y diacrónicamente. Así por ejemplo, en la actualidad han surgido formatos que están entre la frontera de uno y otro como el chat, que presenta una forma escrita, aunque parece reflejar un lenguaje oral, y en el que el acto de emisión casi es simultáneo al de recepción, por lo que no ha lugar para la reflexión de la forma y el contenido del mensaje, pese a que la forma adoptada es escrita. O una videoconferencia, que puede basarse en un lenguaje escrito oralizado y previamente reflexionado y organizado.

Pero en líneas generales, podemos decir que lenguaje oral y lenguaje escrito difieren en adquisición, situación de enunciación, realización y recepción, características lingüísticas y textuales, funciones o usos. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, se influyen mutuamente.

Si nos fijamos en el modo de adquisición, vemos que el lenguaje oral se desarrolla de una forma más espontánea o natural y en interacción con los otros. En cambio, el lenguaje escrito requiere un aprendizaje consciente de un instrumento artificial, el formado por el conjunto de grafías, creado para solventar las necesidades de permanencia de la información en el tiempo.

En cuanto a la situación comunicativa hay que señalar que el lenguaje oral, por lo general, requiere la presencia de un interlocutor, con lo cual, si emisor y receptor comparten el mismo contexto comunicativo, no es necesario hacer ciertas aclaraciones respecto a éste, puesto que ambos perciben la misma realidad¹³³. Se omite información que proporciona el contexto, por evidente o redundante; información que sería preciso aclarar en el lenguaje escrito. El lenguaje oral además incluye entonación, gestos, movimientos... que refuerzan y orientan la interpretación del mensaje. Es una realidad poliédrica, configurada por las variaciones diatópicas, diastráticas y diafásicas de los hablantes. Y un lenguaje que progresa gracias a las aportaciones colectivas en sus formas más características: la conversación o el diálogo.

Por otro lado, el lenguaje escrito se ha venido caracterizando por la distancia espacial y / o temporal del emisor y receptor. No requiere de un intercambio personal. El grado de variación depende del tipo de texto. Aunque también es posible reflejar a través de él diferencias diatópicas, diafásicas y diastráticas, lo cierto es que hay una tendencia mayor a acudir al lenguaje estandarizado. La producción se caracteriza por ser un acto solitario en esencia, pero también hay casos de escritura colectiva.

Respecto a la transmisión y recepción del mensaje, el lenguaje oral precisa de la producción de sonidos a partir de un órgano fisiológico (aparato fonador). En su recepción, esto es, percepción auditiva, se pueden diferenciar sintagmas, pero no fonemas y no siempre palabras. El lenguaje escrito por su parte, precisa para la emisión o expresión de instrumentos físicos que han de ser combinados con habilidades motrices (trazo de la grafía). En el acto de recepción, es decir, de lectura, percibimos las letras, las palabras, las frases, los párrafos, textos o capítulos.

¹³³ Ya se ha señalado que las diferencias entre lenguaje oral y escrito varían en el tiempo, así, por ejemplo, no siempre emisor y receptor comparten el contexto comunicativo en el lenguaje oral. Esto es así en el intercambio cara a cara, pero tenemos muchos ejemplos en los que no, por ejemplo en las conversaciones telefónicas o en la recepción de un programa de radio.

A través de este sucinto análisis deducimos que el lenguaje oral y el escrito son dos conceptos diferentes, aunque recíprocamente influenciados, por tanto no son ni excluyentes ni polos opuestos. Sin embargo no podemos obviar las diferencias entre ambos lenguajes.

2.3.3. COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN VERBAL: CARACTERÍSTICAS Y PRINCIPIOS QUE LA RIGEN

La interacción es un factor tan importante en la comunicación que algunos autores plantean hablar de *competencia interactiva*. Tal es el caso, por ejemplo, de Francisco Moreno (2002:59) quien diferencia *competencia comunicativa* de *competencia interactiva*, basándose para ello en la llamada Teoría de la Competencia Interactiva¹³⁴.

Sin cuestionar esta teoría ni entrar a valorar la pertinencia o no del concepto de *competencia interactiva*, lo cierto es que la interacción es caracterizada por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002:60) como una más de las actividades de la lengua, equiparándola con la expresión (oral y escrita), la comprensión (oral y escrita) o la mediación. No sólo el MCER no establece una distinción clara entre comunicación e interacción, sino que dicho documento informa de que muchas actividades comunicativas son interactivas, aunque no todas.

Que una actividad sea catalogada de interactiva significa que en el transcurso de la misma los participantes se intercambian los papeles de emisor y destinatario, normalmente con varios turnos. La interacción oral supone la creación por parte de los interlocutores de significado mediante el establecimiento de un cierto grado de contexto mental común.

El MCER, además, especifica (Ibíd.90) que en los procesos que conlleva la interacción oral, la expresión y la comprensión se superponen. Mientras el destinatario está procesando el enunciado aún inconcluso del emisor, comienza a planificar la respuesta, echando mano para ello de hipótesis sobre la naturaleza de dicho enunciado, su contenido e interpretación. Además el discurso en esta interacción es acumulativo, y mientras discurre, los participantes interpretan las nuevas

¹³⁴ Comentada lacónicamente en la nota a pie de página número 85.

situaciones creadas en él, desarrollan sus expectativas y se centran en lo que les resulta importante.

Para que una interacción verbal tenga lugar, ha de haber consenso entre los posibles interlocutores en iniciarla, éstos mismos han de mostrar su voluntad de querer mantenerla y su predisposición a desarrollar la actividad de forma coordinada y cooperativa. Además deben decidir igualmente de forma conjunta de qué forma y en qué momento va a acabar la conversación (Tusón, 2003:38).

Pasamos ahora a contemplar estos tres momentos sugeridos en el párrafo anterior: el comienzo, el desarrollo y la finalización.

Una interacción puede iniciarse porque uno de los interlocutores hace partícipe(s) de forma explícita a otra(s) persona(s) de su intención de mantener un intercambio verbal. En tal caso, el o los receptores pueden aceptar o no la propuesta. Aunque esta técnica de acudir a un enunciado explícito para comenzar la interacción verbal tampoco es la más habitual, en la mayoría de los casos los intercambios comunicativos surgen gracias a expresiones que los miembros de la comunidad lingüística reconocen como una posibilidad de empezar a conversar, como son los saludos, las preguntas (*¿Qué tal?*, *¿Cómo te va?*, *¿Qué cuentas?*, *¿Qué es de tu vida?*, *¿Qué haces por aquí?...*) o exclamaciones del tipo a *Hombre, ¡Qué casualidad, tú por aquí!*; *¡Cuánto tiempo sin verte!...*

Una vez que el intercambio comunicativo se ha puesto en marcha, los participantes deben cooperar para que la actividad iniciada sea exitosa. De forma que se van dando muestras sobre el estado de la interacción, sus propósitos o sus reacciones. Estas muestras de nuevo pueden darse a través de un lenguaje explícito o a través de lo que Gumperz (Ibíd.44) denomina *contextualization conventions*, que vienen a ser indicios o pistas no explícitas que los destinatarios interpretan. En función de esas interpretaciones, contribuirán a la conversación como emisores de una forma u otra. Ejemplos de estas pistas pueden ser un cambio de ritmo o de tono, el uso de elementos léxicos que sirven de frontera entre temas o para finalizarlos como *vale, bueno, pues eso*, el empleo de gestos o el cambio de registro, entre otros.

La finalización de la interacción verbal es un punto delicado, no ha de ser ni demasiado abrupta ni ha de alargarse dejando en el destinatario la sensación de que la comunicación no se acaba nunca. Para evitar un corte abrupto o no resultar pesados a nuestros interlocutores, lo mejor es señalar suave y claramente que vamos a finalizar la interacción. Como cabría esperar, de nuevo esto puede realizarse tanto de forma explícita como implícita, aunque lo más normal es negociar el final implícitamente.

Schegloff y Sacks (Ibíd.53) constatan que los cierres de las interacciones verbales suelen constar de cuatro partes, que son: 1) quien ejerce en un determinado momento el papel del emisor, ofrece el cierre a su interlocutor, que en ese mismo momento hace las veces de receptor, 2) éste acepta dicho ofrecimiento, 3) despedida de un interlocutor y 4) despedida y cierre del otro interlocutor.

Breen, Candlin, Morrow y Widdowson (VV.AA.; 2000:64) consideran que la comunicación tiene las siguientes características:

- 1) Es una forma de interacción social.
- 2) Implica un alto grado de impredecibilidad y creatividad, tanto formal como de contenido.
- 3) Acontece en contextos discursivos y socioculturales que rigen el uso apropiado de la lengua y ofrecen referencias para que la lengua sea interpretada correctamente.
- 4) Es posible que se realice incluso bajo circunstancias poco favorables como restricciones de memoria, fatiga, distracciones o limitaciones psicológicas.
- 5) Siempre se establece con un objetivo.
- 6) Precisa de un lenguaje que nada tiene que ver con el de los libros de texto.
- 7) Se considera exitosa o no en función de resultados concretos.

Pero podríamos pecar de simplistas si con estas sucintas explicaciones pensamos que caracterizamos la comunicación. Quizá, acudiendo a algunos principios que la rigen, pueda inferirse la complejidad de un acto tan cotidiano. Los principios que presentamos a continuación son: el Principio de Cooperación de Grice, las reglas de cortesía de Robin Lakoff, el Principio de Cortesía de Leech y el modelo de Levinson y Brown.

Para Grice (Tusón, 2003:45), cualquier interacción verbal está regida por lo que él denomina como Principio de Cooperación, que puede resumirse en la siguiente cita: “(...) haz que tu contribución, en el momento en el que se produce, sea la requerida para la finalidad o dirección aceptada del intercambio conversacional en el que está implicado”. Francisco Moreno (2002:51-52) aclara que debemos tomar este principio no como una regla, sino más bien como una guía que facilita el desarrollo de la interacción comunicativa y posibilita su éxito considerando las expectativas e intereses de los participantes de la interacción.

Al hilo de dicho principio Grice (Tusón, 2003:45-46) propone cuatro categorías: de Cantidad, Cualidad, Relación y Modo; a cada una de las cuales les corresponden diferentes super-máximas, máximas y/o sub-máximas.

Las tres primeras categorías tienen que ver con lo que se dice.

- 1) La categoría de Cantidad está relacionada con cantidad de información que se pueda ofrecer en una interacción comunicativa. Con ella se relacionan dos máximas que resumimos así: *Que su contribución sea tan informativa como sea necesario y no más*. En opinión de Grice (Valdés; 1991:516), si un interlocutor da más información de la esperada, tampoco transgrede el Principio de Cooperación, aunque puede confundir al receptor.
- 2) La categoría de Cualidad se asocia a la super-máxima siguiente: *“Trate usted de que su contribución sea verdadera”* y a dos máximas específicas:
 - 1) *“No diga usted lo que crea que es falso”* y
 - 2) *“No diga usted aquello sobre lo cual carezca de pruebas adecuadas”*.
- 3) Una única máxima menciona Grice al hablar de la categoría de Relación: *“Vaya usted al grano”*.

La última categoría, la de Modo, tiene que ver con cómo se dice.

- 4) A la Categoría de Modo le pertenece la super-máxima de *“Sea usted perspicuo”* y cuatro máximas que resumimos:
 - 1) *Evite ser ambiguo y oscuro al expresarse.*
 - 2) *Sea escueto si no es necesario ser prolijo*
 - 3) *Proceda con orden.*

Según Grice, el incumplimiento de estas máximas conduce al destinatario del enunciado a realizar ciertas implicaturas o inferencias. Grice diferencia entre *lo que se dice* y *lo que se comunica*. *Lo que se dice* se corresponde con el contenido retransmitido por el contenido proposicional del enunciado, *lo que se comunica* se refiere a la información que se transmite con el enunciado pero que difiere de la información del contenido proposicional del enunciado, es decir, un contenido implícito que acompaña al literal que recibe el nombre de implicatura¹³⁵.

En opinión de Grice, hay tres características comunes a las transacciones cooperativas: 1) coincide con los autores anteriormente citados al destacar que en los intercambios comunicativos siempre hay un objetivo común, aunque sea de segundo orden. Los participantes tienen algún objetivo común inmediato, aunque sus objetivos últimos pueden variar de un interlocutor a otro, e incluso oponerse. 2) Las intervenciones de los participantes encajan unas con otras de forma que son interdependientes entre sí. 3) Ya sea de forma explícita o tácita, los interlocutores se ponen de acuerdo en que, si se respetan las máximas, la interacción ha de proseguir adecuadamente hasta que convengan en dar fin a la actividad (Ibíd.519).

Sin embargo, el Principio de Cooperación propuesto por Grice, adolece de una faceta interpersonal. Es cierto que el respeto a sus máximas asegura una transmisión eficaz de la información, pero en la comunicación humana no todo es transmisión eficaz de información, a veces por encima de esto es necesario considerar las relaciones sociales. Al servicio de dichas relaciones está la cortesía, que se emplea en la comunicación como estrategia y que justifica que en ocasiones se incumplan las máximas propuestas por Grice. La propuesta más elaborada y organizada que trata el tema de la cortesía es la de Brown y Levinson (Escandell; 1996:147), sin embargo, para que ésta haya tenido lugar, ha habido antes otras que han servido de cimiento y que pasamos a comentar, nos referimos a las de Lakoff y Leech.

¹³⁵ Sperber y Wilson (Escandell, 1996:125; Galeote, 2004:217-218) retomaron este término de Grice y lo emplearon en su Teoría de la relevancia, aunque con matices diferentes: “Una implicatura es un supuesto – es decir, una representación de algún hecho del mundo real- que el emisor trata de hacer manifiesto a su interlocutor sin expresarlo explícitamente”.

En 1973 Robin Lakoff (Ibíd.142), para quien la cortesía es “(...) *un mecanismo que intenta reducir las tensiones creadas en la interacción*” presenta un enfoque de la cortesía basado en dos reglas básicas:

- 1) *Sea claro* (al igual que las máximas y el Principio de Grice, esta indicación va orientada a la consecución de una transmisión de la información exitosa) y
- 2) *Sea cortés* (esta regla, en cambio, está orientada hacia la relación interpersonal).

La segunda de ellas, la desglosa y matiza en tres puntos:

- a. *No se imponga*, que se aplica especialmente en aquellos intercambios comunicativos entre cuyos participantes hay una clara diferencia social o simplemente falta de familiaridad o confianza. Es una cortesía muy impersonal, implica que en la conversación se eviten referencias directas, pronombres personales u opiniones, entre otras cosas.
- b. *Ofrezca opciones*, aplicable especialmente a los intercambios comunicativos caracterizados por un equilibrio social entre sus participantes, aunque sin que exista entre ellos familiaridad. Se refiere a que en la interacción se actúe de forma tal que el rechazo de una opinión u oferta no pueda dar pie a la polémica.
- c. *Refuerce lazos de camaradería*, funciona especialmente en las situaciones comunicativas en las que la relación que hay entre los interlocutores es muy estrecha o cercana. Persigue, entre otras cosas, crear una situación comunicativa agradable al interlocutor, en la que perciba que hay interés en escucharlo. Por ello se emplean formas personales y el emisor se implica en temas que propone el interlocutor, expresando sus ideas, sentimientos y opiniones.

Diez años más tarde, Leech (Ibíd.143-147) propone un Principio de Cortesía. Destaca que el tipo de relación que hay entre los interlocutores influye en la forma del enunciado. A través de la comunicación, los interlocutores pueden mantener su relación social o modificarla (afianzándola más o alejándose). Leech sugiere que el emisor que participa en una interacción comunicativa puede tener diferentes intenciones en este sentido. Propone una clasificación de estas intenciones en cuatro categorías principales que no han de ser entendidas como estancas entre sí, sino como puntos destacables de un *continuum*. Estas cuatro categorías son:

- 1) Acciones que apoyan la cortesía: son las que mantienen o mejoran la relación entre los interlocutores, por ejemplo: felicitar, agradecer, ofrecer, invitar, saludar...
- 2) Acciones prácticamente indiferentes a la cortesía: por ejemplo afirmar, anunciar, informar...
- 3) Acciones que entran en conflicto con la cortesía: como puedan ser preguntar, pedir u ordenar. Para que estas acciones no entren en conflicto con la relación normal o buena que se tiene con el interlocutor y la perjudiquen, el emisor ha de compensarlas con fórmulas de cortesía. En tal caso, el papel que juega la cortesía es muy importante, ya que regula la conducta y posibilita el equilibrio social entre los participantes de la comunicación aunque la acción emprendida por uno de ellos, entre en conflicto con la cortesía.

Esta cortesía se plasma a través de fórmulas indirectas como *¿Te importaría cerrar la puerta?*, que transgreden máximas del Principio de Cooperación como la de ir al grano, pero que se justifican porque, lejos de imponer una obligación, hacen como si dejaran al destinatario la capacidad de decidir sobre si sí quiere o no realizar tal acto.

- 4) Acciones dirigidas a atacar directamente la relación existente entre los interlocutores: son aquéllas que perjudican la relación que existe entre emisor y receptor, aumentando la distancia social entre ambos o quebrantándola definitivamente. Tal es el caso de maldecir, acusar, amenazar, etcétera.

Además de estas situaciones, Leech (Ibíd.) establece una serie de máximas, que son las siguientes:

- 1) Máxima de tacto: imagine que usted es la persona autorizada y su interlocutor quien le autoriza.
- 2) Máxima de generosidad: trate de minimizar su beneficio y de maximizar el de su interlocutor.
- 3) Máxima de aprobación: minimice el desprecio hacia su destinatario y maximice su aprecio por él.
- 4) Máxima de modestia: minimice el aprecio que siente por sí mismo y maximice el que siente por su interlocutor.

- 5) Máxima de acuerdo: trate de minimizar el desacuerdo con el otro y de potenciar el acuerdo.
- 6) Máxima de simpatía: minimice la antipatía y maximice la simpatía.

Cuatro años después, en 1987, Brown y Levinson (Ibíd.147-153), teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento sobre el tema, explican cómo la cortesía influye en las lenguas. Para ello echan mano de un nuevo concepto que no considerado hasta este momento: el de imagen pública. Toda persona posee una imagen pública o prestigio que quiere conservar frente a los demás. La idea de imagen pública aparece en todas culturas, sin embargo, lo que difiere de unas a otras son las características que conforman la imagen pública deseable.

Esta imagen es vulnerable, por lo que cada individuo trata de salvaguardar la suya. Una forma de hacerlo es no dañando la imagen pública de los otros. ¿Qué hacer entonces cuando hay que emprender acciones que, o bien amenazan la imagen pública propia o la de los demás, como las que encajan en la tercera de las cuatro categorías propuestas por Leech? En tal caso el emisor trata de paliar este riesgo empleando para ello la cortesía.

El nivel de cortesía que se vaya a emplear estará en función de tres aspectos:

- 1) El poder del destinatario respecto al emisor.
- 2) La distancia social que se refiere al grado de familiaridad y confianza entre ambos.
- 3) El grado de imposición de un acto concreto respecto a la imagen pública.

Existen diferentes tipos de estrategias de cortesía que podemos poner en marcha:

- 1) Estrategia encubierta: es aquélla a la que recurre el emisor para enmascarar o disimular la verdadera intención de su acto comunicativo. El emisor no quiere hacerse responsable del acto comunicativo que realiza porque sabe que puede amenazar la imagen pública del destinatario o la suya propia. Con lo que le deja a éste cierto margen para que lo interprete como prefiera. Por ejemplo si se dice: *La basura está empezando a oler mal*, es mucho menos agresivo e indirecto

que *Tira la basura*. En el primero de los ejemplos el emisor echa mano de una estrategia encubierta.

2) Estrategia abierta: es aquélla en la que el emisor no trata de ocultar su intención comunicativa, por lo que se la muestra claramente al destinatario. A su vez puede ser:

- Directa: si el emisor respeta las máximas de Grice de ser claro, conciso y no ambiguo al expresarse. Siguiendo con el ejemplo anterior podríamos decir algo como: *¡Baja la basura!*
- Indirecta: trata de compensar el posible efecto amenazador de la imagen pública que pueda tener el acto que se quiere comunicar, o la función lingüística que se va a realizar. Para ello se puede emplear una cortesía orientada a la imagen pública positiva u otra orientada a la negativa.

- Con cortesía positiva: es una muestra de familiaridad, amistad que pretende crear una plataforma común para la interacción, a través de tácticas como expresar el aprecio por el destinatario, resaltar la coincidencia de los deseos del destinatario con los del emisor, usar marcas de identidad social o de grupo en el que se presupone que está el destinatario (jergas, dialectos...) hacer cumplidos o emplear diminutivos cariñosos, hacer bromas, etc.

- Con cortesía negativa: trata de compensar el acto comunicativo realizado, de pedir excusas por él o de expresar que dicho acto no pretende disminuir la libertad de acción del destinatario. Este tipo de estrategias es idóneo para aquellos marcos comunicativos desprovistos de confianza entre los interlocutores.

Para expresar estas estrategias, las lenguas poseen expresiones creadas *ex professo* (*Convendría que... ¿Podría...? Habría que...*) y que, aunque utilizan formas indirectas para expresar lo que pretende el emisor, no resultan ambiguas a la hora de ser interpretadas por el destinatario.

2.3.4. LA NORMA

Toda lengua requiere una convención que es aceptada por los usuarios como la forma estándar. La lingüística no puede situar en el mismo plano todos los usos que

realizan los hablantes de una lengua determinada. Los usos y reglas lingüísticas aceptados y reconocidos por los hablantes como uso correcto de la lengua frente a otros usos posibles considerados como incorrectos, se conocen con el nombre de norma.

La normalización de una lengua es un proceso largo que requiere de tres pasos. El primero de ellos es la Koinización, definida por Jeff Siegel (1985) como resultado estabilizado de mezcla de subsistemas lingüísticos. Una vez que en una comunidad de hablantes se consigue la relativa estabilización lingüística, es posible dar el segundo paso: el de la estandarización, esto es, de todas las variantes de esa lengua, se selecciona una como modelo, como variedad estándar. Hay una codificación y aceptación dentro de la comunidad lingüística de un conjunto de normas y hábitos (usos) que definen lo que se entiende por uso correcto de la lengua.

Estos hábitos o usos se eligen en función de criterios diversos como la propia evolución de la lengua o el prestigio que los hablantes les asignan, por ello generalmente el modelo que se toma como normativo coincide con el de los sectores más cultos de la sociedad, aunque también se tienen en cuenta los usos mayoritarios que hacen los hablantes nativos de esa lengua.

El proceso de normalización culmina con la extensión del uso elegido como referente estándar.

En el caso del español existen instituciones como las Academias de la Lengua que regulan dicha norma. Ejemplos recientes de su labor son por ejemplo la *Nueva gramática de la lengua española* de 2009 u obras como el *Diccionario panhispánico de dudas*. Aunque no sólo tenemos ejemplos normativos a nivel institucional, sino también individual, tal es el caso de obras de Leonardo Gómez Torrego como *Hablar y escribir correctamente* Tomos I y II, *Manual de español correcto* o el *Nuevo manual de español correcto*, entre otras y, cómo olvidarlo, *El dardo en la palabra* o *El nuevo dardo en la palabra* de Fernando Lázaro Carreter, por citar algunos ejemplos.

La normalización de la lengua no es por tanto una cualidad inherente a la lengua, sino una característica adquirida por consenso consciente y deliberado, por ello la norma, fruto de decisiones arbitrarias en muchos casos, está sujeta al cambio. El concepto de normalización está unido a los conceptos de prestigio, valorización positiva y al de alfabetización, puesto que una lengua se normaliza si se fija, y para ello es imprescindible la escritura.

La norma es referente indiscutible a tener en cuenta durante el proceso de enseñanza, en palabras de M^a Victoria Reyzábal (1993:31) “(...) *toda enseñanza supone una lengua estándar*”. La idea es partir de la lengua usual del estudiante y a través de la reflexión crítica lograr que éste conozca y domine la norma, porque todos los usuarios de la lengua cometemos errores en algún momento, tenemos dudas o carencias lingüísticas. También es cierto que, como M^a Victoria Reyzábal reconoce (Ibíd.32), “*La postura celosamente normativa es conservadora y defensiva, intenta preservar inmóvil el patrimonio heredado*” a su entender “*Democratizar la enseñanza y aprendizaje de la lengua no consiste en no enseñar la lengua culta, ni en excluir otras variantes, sino en que los alumnos conozcan los distintos usos y puedan cambiar de registros cuando lo necesiten*”.

Pero partamos del hecho de que no todos los usuarios emplean igual la lengua. Coseriu clasificó las diferencias internas de una lengua en tres tipos diatópicas, diastráticas y diafásicas. Las diferencias diatópicas aluden a las variantes geográficas que presenta una misma lengua, no sólo relativas al nivel fonético-fonológico, aunque en primera instancia tendamos a pensar en él. El denominado “*acento*” nos delata e inevitablemente refleja la procedencia, pero también lo hacen ciertos giros sintácticos o el uso de términos propios de una zona. En nuestra investigación contamos con la participación de estudiantes nativos de áreas diversas de España, en algunas de las cuales la presencia del español coexiste con otras lenguas oficiales como el valenciano o el euskera.

Las diferencias diastráticas son aquellas variantes relacionadas con la estratificación social. Pueden estar relacionadas con el nivel sociocultural, la edad, el sexo, la raza o la etnia.

Tradicionalmente el acceso a la educación ha estado relacionado con el conocimiento de la norma, con lo que las clases sociales más altas tenían mayores posibilidades de conocerla por ser el sector poblacional entre el que se encontraba el mayor número de escolarización. Las clases más bajas, por el contrario, conocían menos la norma, por lo que era más probable que entre ellas proliferaran los vulgarismos, entendidos como desviaciones de la norma. Aunque éstos no sólo aparecen por desconocimiento de la norma, también pueden ser intencionados.

En la actualidad, se intenta garantizar la escolarización obligatoria a todos los individuos independientemente de la clase social a la que pertenezcan. Sin embargo la universidad es una etapa que está fuera de esta obligatoriedad, lo cual no implica que a ella accedan las personas de una única clase social ni que quienes van a la universidad conozcan la norma en su totalidad.

También los grupos generacionales presentan diferencias, más o menos intencionadas, en el uso de la lengua; especialmente podemos advertirlas en el plano fonológico, el léxico o la fraseología (Palou y Bosch, 2005:21), aunque no sólo. Los individuos mayores de la sociedad emplean términos más antiguos, los más jóvenes, en su afán por diferenciarse e identificarse con los otros miembros de su edad, suelen emplear términos más pobres en información, apócope, metáforas ingeniosas, etcétera. La mayoría de los sujetos que participan en nuestra investigación pertenecen a este último sector, por lo que es de esperar que, aunque intenten cambiar su registro, a la hora de expresarse haya en él rasgos propios del grupo social al que pertenecen. Expresiones del tipo a *“en plan de”*, *“un tío/a”*, entre otras muchas, podemos esperarlas en sus muestras de habla incluso aunque traten de elegir un registro formal.

Las diferencias relacionadas con el sexo quizá sean más sutiles en nuestra sociedad, puesto que son más acusadas en sociedades en las que hay mayor diferenciación entre los dos sexos. En el pasado sí se asociaban ciertos comportamientos lingüísticos a las usuarias de la lengua, por ejemplo decir palabras malsonantes, era más sancionable en una mujer que en un hombre, a pesar de ello, consideramos que hoy en día diferencias de este tipo han quedado más atenuadas, en parte por un intento de igualar ambos géneros en todos los campos.

En nuestro trabajo las únicas muestras masculinas son de estudiantes no nativos, las nativas pertenecen todas al género femenino, la causa estriba en que la mayoría del alumnado de magisterio es femenino, especialmente en Educación Infantil.

Las marcas de raza y etnia son detectables en comunidades mixtas, que son la mayoría. Entre los grupos de emigrantes que las configuran es muy probable que haya sujetos que pretendan mantener su lengua materna como seña de identidad y que hagan numerosas transferencias de su L1 a la L2. Entre los sujetos que participan en nuestra investigación es fácil deducir la procedencia de muchos de los estudiantes extranjeros por cómo hablan español.

Las diferencias diafásicas son las relacionadas con los estilos o registros, que abarcan desde el más coloquial al más formal. Que el hablante seleccione uno u otro depende de diferentes factores como su conciencia lingüística y la menor o mayor participación de ésta en el momento de hablar, el receptor y la relación que haya con él, la situación comunicativa, el canal o el tema tratado.

En el presente trabajo intentamos que los sujetos se expresen de una forma natural en las entrevistas que se les hace. Sin embargo, es probable que aquéllos que hacen el Curso de dramatización, como tienen opción de reflexionar sobre los usos de la lengua en las diferentes sesiones que lo componen, tengan presentes dichas reflexiones a la hora de la segunda entrevista, es decir, es posible que haya una mayor participación de su conciencia lingüística, aunque, de momento, es sólo una conjetura, habrá que esperar a los análisis posteriores. El receptor en ambas entrevistas es la investigadora de este trabajo, para algunos de ellos profesora de materias de su carrera o de español, para otros ex profesora y para otros alguien desconocido. Por lo que las relaciones pueden variar. La situación comunicativa de las entrevistas está asociada a una entrevista que se hace en un despacho de una Facultad con una profesora, por lo que puede ser a primera vista descrita como formal. El canal es oral y los temas tratados varían desde los cotidianos a los más abstractos.

2. 3. 5. COMPETENCIA COMUNICATIVA

Una buena y escueta definición del término competencia comunicativa nos la ofrece Finocchiaro y Brumfit (Richards y Rodgers; 1998:70) “(...) *habilidad para usar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada*”. Especificando un poco más J. Gumperz (Pastor, 2006:171-172) define el concepto desde el punto de vista de la interacción como “(...) «*el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas en general que los hablantes deben poseer para crear y mantener la cooperación conversacional*»; incluye, así pues, tanto la gramática como la contextualización. Mientras que la habilidad para producir oraciones gramaticales es común a todos los hablantes de una lengua o un dialecto, el conocimiento de las convenciones contextualizadoras, varía en relación a otros factores”.

En su famoso artículo “Acerca de la competencia comunicativa”, Dell Hymes (VV.AA. 2000:27-46), trata de explicar cómo los niños desarrollan la lengua (suponemos que materna), pasando rápidamente a producir y comprender todas las oraciones gramaticales. Para ello retoma las propuestas de Noam Chomsky y, tras matizarlas o refutarlas, presenta las suyas.

No olvidemos que las ideas de Noam Chomsky habían gozado hasta el momento de enorme repercusión (e incluso hoy en día siguen tomándose en cuenta para nuevos planteamientos). Chomsky (Ibíd.29) considera que la teoría lingüística debe centrarse en una especie de hablante-oyente ideal, quien, inmerso en una comunidad lingüística homogénea, estaría caracterizado por poseer un conocimiento de su lengua profuso, exacto y correcto. Dicho conocimiento provocaría que el uso que hiciera de la lengua fuera perfecto siempre, puesto que, además, se presupone que este hablante-oyente ideal nunca se sentiría afectado por el cansancio, los *lapsus linguae*, las distracciones o la falta de memoria. Evidentemente, este sujeto, además de no existir, dista mucho del perfil que había especificado Hymes: el de los niños que desarrollan su lengua.

Para Chomsky, además, esa teoría lingüística, centrada en el hablante oyente ideal, debería contemplar dos planos, a saber: el de la *competencia lingüística* y el de la *actuación*¹³⁶. El de *competencia lingüística* alude al conocimiento tácito, un tanto

¹³⁶ A su vez, estos dos conceptos vienen a matizar otros anteriores propuestos desde el estructuralismo por Saussure: *lengua* (langue) y *habla* (parole), aunque Chomsky considera que su propuesta es mejor por tratar de acceder a los procesos mentales subyacentes de los hablantes, superando la concepción saussuriana de la lengua

inconsciente (recordemos que es en parte innato), que tiene el hablante-oyente ideal sobre la estructura de la lengua. Por su parte, el concepto de *actuación* se entiende como el uso que dicho hablante-oyente ideal hace de la lengua en situaciones concretas y a través del cual manifiesta su competencia lingüística.

Aunque pudiera parecer que es en el concepto de *actuación* donde se recogen los aspectos socioculturales, lo cierto es que no, ya que Chomsky no tiene en cuenta la interacción al referirse a un hablante-oyente ideal, ente aislado y abstracto que más parece un mecanismo cognitivo que una persona, que actúa sin ningún tipo de motivación hacia la comunicación y que sólo puntualmente interviene en el entorno social, y cuando esto sucede además es en una comunidad lingüística homogénea, con lo que la dimensión cultural se diluye. Por eso Hymes (Ibíd.) opina que la propuesta de Chomsky adolece de una perspectiva sociocultural.

La *actuación*, según Chomsky, evidencia la *competencia lingüística* sólo en el caso de la situación ideal antes descrita (hablante-oyente ideal, comunidad lingüística homogénea...). Pero en la comunicación real, esto no es así. Chomsky comprueba que el discurso oral está lleno de falsos inicios, desviaciones de las reglas, etc., por ello considera que en la comunicación real, la *actuación* de los hablantes (los enunciados que emiten) manifiesta de forma imperfecta el conocimiento que le subyace, esto es, la *competencia lingüística* que estos hablantes poseen.

Podríamos admitir que esto es así si redujéramos la lengua simplemente a la gramática, pero como Hymes apuntilla, al hilo de ese concepto de *actuación* que propone Chomsky, cabe considerar toda una serie de rasgos socioculturales que, en algunos casos, podrían explicar por sí mismos esas “imperfecciones” que a veces se cometen en aras de una comunicación más eficaz. Así Hymes (Ibíd.30, 34 y 37) recuerda que “(...) *lo que resulta incorrecto para la gramática, o sin explicación, puede resultar un logro hábil de algún arte social*” y que “(...) *una persona que elige las ocasiones y las frases de forma adecuada, pero sólo domina las oraciones totalmente gramaticales [correctas, afines a la norma], es, cuando menos, un poco extraña. Algunas ocasiones*

como un inventario sistemático de ítem; y porque, además los conceptos de *competencia* y *actuación* parecen sugerir más claramente la idea de personas, situaciones y acciones concretas, más que los de lengua y habla (VV.AA. 2000:30). Pero, lo cierto es que en ambos casos se concibe la estructura de la lengua como un fin primario en sí mismo y se desdeña el uso.

requieren que se sea apropiadamente agramatical [incorrecto respecto a la norma]”. Además “(...) una frase puede ser gramaticalmente correcta, estilísticamente torpe, socialmente diplomática y de uso poco frecuente”¹³⁷.

No ha de desprenderse de lo afirmado anteriormente que la dimensión social es opuesta a la gramatical y sólo influye en la lengua restringiendo o interfiriendo en los aspectos gramaticales, pues no es así. Hymes (Ibíd.35) arguye que “*Existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles. (...) Los datos existentes acerca de los primeros años de adquisición de la gramática nos demuestran que los niños desarrollan reglas acerca del uso de formas diferentes para ocasiones diferentes y que existe una determinada consciencia de los diferentes actos de habla (...) La competencia en el uso forma parte de la misma matriz de desarrollo a la que pertenece la competencia gramatical [lingüística, de Chomsky]. Dentro de la matriz de desarrollo en la que se adquiere el conocimiento de las oraciones de una lengua, los niños también adquieren el conocimiento de un conjunto de formas en las que estas oraciones se utilizan*”.

Hymes procura integrar la teoría lingüística propuesta por Chomsky en una teoría de la comunicación y la cultura más amplia. Para ello además extiende el concepto de *competencia* de Chomsky al incorporar en él el uso. En su opinión la *competencia* depende del conocimiento tácito del que hablaba Chomsky y del uso. Además amplía el concepto de *actuación* de Chomsky y propone una *actuación sociolingüística*, de forma que esta teoría de la comunicación y de la cultura a la que alude, ha de reflejar no sólo si la forma de proceder de los hablantes en la interacción es posible, correcta de acuerdo con las reglas que rigen la lengua, es decir, desde un punto de vista normativo, sino también si es adecuada, exitosa y en qué grado se da en la realidad de cada comunidad lingüística (cultura)¹³⁸.

¹³⁷ Con el paso del tiempo, y gracias al desarrollo de disciplinas como la pragmática, estas ideas van resultando casi evidentes, o, al menos, así parece defenderlo Victoria Escandell (1996:20) “(...) resulta evidente que incluso algunos aspectos típicamente gramaticales, como el orden de las palabras, están determinados por factores de tipo contextual o situacional, especialmente en lo que se refiere al contraste entre la información que se presenta como compartida por los interlocutores y la que se considera nueva. La cuestión no puede, pues, plantearse exclusivamente en términos de corrección gramatical, sino también de adecuación discursiva. Y, puesto que para explicar los contrastes existentes vuelve a ser necesario recurrir a conceptos como los de interlocutor, situación, contexto o conocimiento compartido, parece claro que sólo un enfoque pragmático podrá dar cuenta de manera completa de las condiciones que regulan la elección entre las diversas variantes”.

¹³⁸ Años más tarde Victoria Escandell (1996:220), recogiendo esta idea, hace hincapié precisamente en que la dimensión social y la gramatical están más integradas de lo que a primera vista pudiera parecer, ya que no es suficiente con conocer las reglas en abstracto del código, sino que también es preciso conocer, de manera

Una teoría de tal calibre, podría explicar el “(...) hecho de que un niño normal adquiriera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas” (Ibíd.34). Puesto que los niños desarrollan no sólo conocimientos sobre la forma lingüística, sino también “(...) la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, dónde, en qué forma. En resumen, el niño se hace capaz de poseer un repertorio de actos de habla, de tomar parte en sucesos de habla y de evaluar sus logros por medio de otros”.

Atiéndase al hecho de que, pese a que Dell Hymes trata de legitimar los aspectos socioculturales en su propuesta, en ningún momento menosprecia el conocimiento lingüístico. En el artículo antes citado, Dell Hymes (Ibíd.37) ya planteó que “*Existen varios sectores de competencia comunicativa, de los cuales el gramatical es uno de ellos*”.

Pese a la relevancia que tiene el hecho de darse cuenta de que existe la competencia comunicativa, ésta resulta una etiqueta demasiado amplia, por lo que precisa ser analizada. Así, al modelo de competencia comunicativa propuesto por Dell Hymes le siguieron otros como los de Canale y Swain (1980), Canale (1983), Saville- Troike (1989), Bachmann (1990), Celce Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) o Bachmann y Palmer (1996). Es importante detenernos en revisar algunos de los modelos más influyentes y conocidos de competencia comunicativa, ya que, tal y como señala Cenoz (Sánchez y Santos, 2004:461) este concepto “(...) tiene implicaciones pedagógicas a diferentes niveles: a) los objetivos de aprendizaje; b) las estrategias de enseñanza y la autonomía en el aprendizaje y c) la evaluación”.

En 1980 Michel Canale y Swain (Ibíd.65), establecieron un modelo de competencia comunicativa “(...) entendida como sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación real”. Esta dualidad, evoca ecos lejanos de la *competencia lingüística* y la *actuación* de Chomsky, aunque con algunas diferencias. Canale y Swain no hablan de ningún hablante-oyente ideal, además consideran que el conocimiento es inconsciente o consciente, y versa sobre el lenguaje (lingüístico) y aspectos de uso

consciente o no, los principios que permiten su uso correcto. Ello implica que lo considerado como pragmático, o relativo al uso, no necesariamente ha de incluirse en la *actuación* exclusivamente, sino que como conocimiento que también es, puede ser incluido dentro de la *competencia lingüística* donde se incluye el resto de conocimiento y capacidad lingüísticos.

comunicativo relacionados con él, por otro lado la habilidad alude a cómo se usa o aplica ese conocimiento en la comunicación real. Dicho modelo incluía a su vez la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Posteriormente, en 1983 Canale revisó este primer modelo y diferenció la competencia discursiva de la sociolingüística (Sánchez y Santos: 2004: 452-455). De forma que según Canale, el concepto de competencia comunicativa estaría conformado por cuatro componentes que son: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. Esta clasificación, pretende ser sobre todo útil, especialmente de cara a la docencia de L2/LE, y está lejos de ser prescriptiva. El propio Canale (VV.AA. 2000:66-71) reconoce que “(...) *de momento hay relativamente pocas evidencias empíricas para distinguir las cuatro áreas de competencia propuestas aquí*”, ello no le resta ni un ápice de su valor, de hecho ha sido una de las más difundidas y de las que mayor repercusión han tenido. Aunque, desde que la propuso hasta hoy, esta clasificación ha sufrido cambios, fruto de las aportaciones hechas desde otras disciplinas que enriquecen el concepto de competencia comunicativa. Disciplinas como la didáctica de segundas lenguas, de la gramática del texto, la pragmática o el análisis del discurso, que se han desarrollado considerablemente y que han transformado el concepto de qué es una lengua y, en consecuencia, cómo ha de ser enseñada.

En 1989 Saville- Troike, otra etnógrafa que compartía en líneas generales el concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes, propuso un constructo de competencia comunicativa estructurado en tres componentes, a saber: el conocimiento lingüístico, el de interacción y el cultural. Dentro del primero, proponía (Kamiya, s.f.:66) “*the inclusion of linguistic features that may transmit social messages as well as referential meanings in linguistic description*”. El segundo componente, el de interacción, se referiría al conocimiento de las normas, convenciones sociales y las expectativas que surgen en la conversación sobre éstas. La toma del turno de palabra en una conversación con amigos o saber cómo pedir algo a alguien de un estatus superior, formarían parte de este segundo conocimiento. Por lo que respecta al tercer componente, el del conocimiento cultural, Saville- Troike destacaba especialmente el conocimiento de la estructura social de la comunidad hablante y de los valores y actitudes de dicha comunidad relacionados con el uso de la lengua. Así, dentro de este

tercer componente se ubicaría el conocimiento que el hablante emplea para dirigirse a hombres o a mujeres, a niños o a adultos, para emplear un discurso educado o maleducado, etc.

Al año siguiente, en 1990, Bachmann, procedente del área de la evaluación de lengua, propuso un nuevo modelo de competencia comunicativa, que estaría formado en un primer lugar por dos grandes bloques: el de la competencia organizativa, que, en palabras del propio Bachmann (Sánchez y Santos 2004:455) “(...) *incluiría las habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar textos*” y el de la competencia pragmática referida a la organización de las señales lingüísticas que utilizamos en la comunicación y a la forma en la que usamos dichas señales para referirnos a sentimientos, ideas, personas, objetos, etc.

Dentro de la competencia organizativa Bachmann propone incluir la competencia gramatical y la competencia textual, referida al conocimiento de las convenciones que existen para enlazar enunciados con el objetivo de construir un texto. Por otro lado, la competencia pragmática incluiría la competencia elocutiva (aquello relacionado con los enunciados literales y las funciones que intentamos realizar a través de ellos) y la competencia sociolingüística, o lo que es lo mismo, la relacionada con las condiciones que determinan el registro, la variedad dialectal, las referencias culturales y que un enunciado se considere en un determinado contexto comunicativo como adecuado.

En 1996, este mismo autor y Palmer, revisaron la propuesta de 1990 e introdujeron algunos cambios. La competencia comunicativa estaría configurada por tres grandes componentes: el conocimiento léxico, incluido en la propuesta de 1990 dentro de la competencia gramatical, el conocimiento funcional, similar al concepto de competencia elocutiva, pero más amplio, y el conocimiento sociolingüístico. Además también se incluye la competencia estratégica.

Un año antes de la revisión de Bachmann y Palmer, Celce Murcia, Dörnyei y Thurrell propusieron otro modelo de competencia comunicativa que incluía la competencia discursiva, la competencia lingüística, la competencia accional, la

competencia sociocultural y la competencia estratégica. Este modelo ofrece una detallada descripción de cada componente de la competencia comunicativa, y trata de destacar la interacción entre todos ellos, además concede una posición central a la competencia discursiva.

En un intento por basarnos en una propuesta actualizada, que tenga difusión, sea lo suficientemente seria y que esté avalada por expertos en la materia, acudimos a la subdivisión que el MCER presenta de la competencia comunicativa¹³⁹. Según este documento (Consejo de Europa, 2002:13) integran las competencias comunicativas: el componente lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Dentro de cada componente es posible catalogar ciertos conocimientos, destrezas y habilidades. A su vez, en las competencias lingüísticas se incluyen las competencias léxica y semántica, la competencia fonológica, la competencia gramatical, la competencia ortográfica y la ortoépica¹⁴⁰.

Pasamos a continuación a comentarlas, aunque el análisis más profundo de los contenidos que las integran se presenta, por necesidades estructurales de este trabajo, en el epígrafe 2.3.7. Evaluación del lenguaje oral.

- 1) Competencias Lingüísticas: como ya se ha mencionado, la mayoría de los estados nacionales ha intentado normalizar sus lenguas. Sin embargo, dada la complejidad de los sistemas lingüísticos y la constante evolución-transformación a la que están sometidos, es difícil que alguien domine siquiera uno de ellos completamente, ni sincrónica ni, mucho menos, diacrónicamente.

Por otro lado, la presentación de los sistemas lingüísticos ha seguido el modelo de descripción lingüística que se usó en las lenguas muertas. Muchos lingüistas han rechazado este modelo arguyendo que la descripción de las lenguas debe

¹³⁹ El MCER (Consejo de Europa, 2002:9) concibe las competencias como "(...) suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones". En este documento se diferencia entre competencias generales y comunicativas. Las generales no están relacionadas con la lengua de una forma directa, no obstante, es posible emplearlas para un variado abanico de acciones, incluidas las lingüísticas. Las comunicativas permiten que una persona actúe empleando medios lingüísticos.

¹⁴⁰ Aunque, como ya se ha mencionado, algunos autores hablan además de *competencia interactiva*, no la contemplamos como tal para nuestro trabajo, dado que, para que haya mayor homogeneidad y coherencia con el resto de la investigación, tratamos de seguir muy de cerca el MCER donde la interacción no es valorada como una competencia en sí misma sino como una actividad de la lengua, como ya ha quedado dicho.

reflejar el uso de éstas y no el criterio de alguna autoridad que tiende a imponer cómo debería ser ese uso.

Pese a ello, las propuestas que se han planteado no han resultado exitosas, incluso se duda de que haya una forma única de descripción lingüística que pueda aplicarse a todas las lenguas.

En el MCER se distinguen dentro de la competencia lingüística las siguientes:

- Competencia Léxica: es la relativa al “(...) *conocimiento del vocabulario de una lengua y su capacidad para utilizarlo*” (Ibíd.108).
 - Competencia Semántica: sería aquélla que “*Comprende la conciencia y el control de la organización del significado con el que cuenta el alumno*” (Ibíd.112).
 - Competencia Fonológica: alude al estudio de los fonemas y todo lo relacionado con éstos.
 - Competencia Gramatical: comprende el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua así como la capacidad para usarlos. Dentro de ésta estarían todos los conocimientos morfológicos y sintácticos.
 - Competencia Ortográfica: se refiere al conocimiento y destreza en la percepción y producción de los símbolos utilizados para confeccionar textos escritos.
 - Competencia Ortoépica: se relaciona con la oralización de textos escritos.
- 2) Competencia Sociolingüística: es, según el MCER (Ibíd.116), la relativa al “(...) *conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua*”.
- 3) Competencias Pragmáticas: son aquéllas referidas “(...) *al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes: a) se organizan, se estructuran y se ordenan (competencia discursiva); b) se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional); c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa)*” (Ibíd.120).

2.3.6. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Ya se ha destacado más arriba cómo Dell Hymes, entre muchos otros de los que hacen apología de los elementos comunicativos de la lengua, no menosprecia en absoluto la presencia de la competencia lingüística, antes bien, la considera hasta tal punto importante que la integra como elemento indispensable en la competencia comunicativa.

En la misma línea, pero dentro del terreno de la aplicación docente, se alzan voces que pretenden dar a dichos elementos comunicativos la relevancia que consideran que tienen¹⁴¹, así los documentos del *nivel umbral* que son tenidos en cuenta tanto por el MCER como por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Molina, 2006:169), parten de la idea de que el conocimiento lingüístico no ha de ser un fin en sí mismo, sino que el objetivo último, como instrumento que es, ha de ser usar la lengua. De ello no ha de inferirse necesariamente una postura radical que conduzca a prescindir de los elementos puramente lingüísticos. Así, para María José del Río (1993:21) no se trata de cuestionar que la comunicación eficaz implica el dominio de recursos formales, sino de proponer un cambio de énfasis y metodológico que se ajuste a la actual filosofía del sistema educativo. En su opinión (Ibíd.40), ello no implica tampoco ser extremistas y reducir toda la enseñanza de la lengua a aspectos comunicativos y considerar que al trabajar la lengua desde un enfoque puramente funcional, como por arte de magia “(...) *todo lo demás vendrá por añadidura*”, a parte de simplista, esta postura es idealista, difícilmente realizable y, según esta autora, injusta con aquéllos alumnos que tienen dificultades o menor nivel.

Centrando el tema en el tipo de actividades, también William Littlewood (1998:9-10) manifiesta que algunos profesores de idiomas, desechan de sus clases las actividades que trabajan las estructuras lingüísticas para realizar exclusivamente actividades comunicativas, en su opinión, aún carecemos de la información suficiente como para establecer de forma dogmática qué tipos de actividades pueden favorecer o no el proceso de adquisición, además, “*La práctica estructural puede ser todavía una herramienta útil, especialmente cuando el profesor desea centrar la atención de un modo directo y sin ambigüedad sobre una característica importante del sistema estructural*”.

¹⁴¹ Canale (VV.AA.; 2000:63) constata que “(...) *ese interés general del lenguaje como comunicación es visto como una prometedora desviación de la consideración más limitada y todavía popular del lenguaje como gramática*”.

A este respecto, Miquel Llobera (VV. AA.; 2000:5) considera que esa tendencia que hay a presentar lo comunicativo como una alternativa didáctica opuesta a la enseñanza gramatical y literaria, supone una valoración sesgada de lo que es el enfoque comunicativo; y recuerda que en algunos de los primeros métodos que surgieron autodenominándose comunicativos, incluían entre sus actividades algunas tradicionales de repetición o memorización, más asociadas a métodos basados en la gramática y traducción. Aunque suponemos que ello no significa nada, puesto que el cambio de ideas sobre cómo enseñar una lengua seguramente fue gradual, no es de esperar que se siga una metodología y, de la noche a la mañana, se reniegue de ella totalmente.

Llobera (Ibíd.7) se muestra ecléctico y manifiesta que no se puede dar por hecho ni que un buen dominio de la fonología, morfología, sintaxis y un buen conocimiento del léxico tan basto como sea posible, asegura un buen uso de la lengua, ni que el aprendizaje de las formas de la lengua, de la gramática, es inútil porque lo importante es comunicar¹⁴². En su opinión esta confusión se ha generado porque se ha interpretado comunicación lingüística como mero intercambio cara a cara en forma de diálogos más o menos creíbles, olvidándose de formas y turnos de habla más extensos.

El motivo de muchas de estas críticas puede estar en que, aunque el enfoque comunicativo se rige por unos principios generales, éstos pueden aplicarse en diferente medida. De esta forma, empleando las designaciones de Howatt (Richards y Rodgers; 1998:69), podemos hablar de una versión fuerte y de una versión débil de la enseñanza comunicativa de idiomas. La versión fuerte implica usar la lengua para aprenderla, puesto que se supone que únicamente a través de la comunicación se adquiere una lengua. Por su parte, la versión débil sustituye este planteamiento de usar la lengua para aprenderla, por aprender a usarla, lo que supone plantear actividades que den oportunidades a los alumnos para que usen la lengua con una finalidad comunicativa, pero integrando esas actividades en un programa más amplio de enseñanza. Otros

¹⁴² Sin embargo sí ha habido propuestas radicales, es el caso por ejemplo de Allwright (del Río; 1993:26) quien sugiere que todos los contenidos de la lengua, incluidos los gramaticales, se enseñen desde una perspectiva comunicativa. Esta propuesta extrema de aplicación del Enfoque comunicativo, se ha llevado a la práctica para su posterior investigación, los resultados, aunque alentadores, no son concluyentes.

autores han recogido esta dicotomía, como Isabel Santos Gargallo (1999:67-78), quien habla de Enfoque comunicativo y Enfoque comunicativo moderado.

Pero ¿cuáles son esos principios generales que conforman la enjundia de este enfoque? Nos disponemos seguidamente a dar respuesta a esta cuestión, pero antes partamos de la idea de que, independientemente de si hablamos de una versión fuerte o débil del Enfoque comunicativo, como si nos referimos a alguna de sus ramificaciones¹⁴³, lo cierto es que en cualquier caso hablamos de una orientación metodológica aplicada a la enseñanza aprendizaje de las lenguas, que se plantea como objetivo general el desarrollo de la competencia comunicativa en la comprensión y expresión orales, y en la comprensión y expresión escritas¹⁴⁴.

Ahora sí, pasamos a recopilar algunas de las directrices del Enfoque comunicativo:

- Al considerar tanto criterios pragmáticos como sociolingüísticos, no se pone tanto énfasis en la corrección gramatical como en la consecución del objetivo comunicativo que se pretende trabajar, en el registro empleado o en el grado de adecuación que tiene el discurso del alumno al contexto en el que se enmarca.
- Lo más importante en esta metodología es el significado y el objetivo prioritario es desarrollar el dominio aceptable de la lengua en los dicentes, entendiendo la corrección, no ya como una norma en abstracto, sino dentro de un contexto.
- Por ello mismo, los elementos de la lengua o exponentes lingüísticos se presentan a través de un contexto en el que funcionan y tienen sentido.
- Se parte de la premisa de que aprender lengua es aprender a comunicarse y que el sistema lingüístico de una lengua se aprende mejor (porque se comprende y experimenta) a través de un proceso basado en la

¹⁴³ Yalden (Richards y Rodgers; 1998:77) describe en 1983 los tipos de programas comunicativos más importantes del momento: 1) estructuras y funciones, 2) espiral funcional alrededor de un eje estructural, 3) estructural, funcional, instrumental, 4) funcional, 5) nocional, 6) interactivo, 7) centrado en tareas y 8) generado por el alumno.

¹⁴⁴ Recordemos que la enseñanza comunicativa de la lengua apareció en un momento en el que la enseñanza de idiomas en Gran Bretaña estaba preparada para el cambio de ideas. La enseñanza situacional propuesta por el estructuralismo, se sentía obsoleta para los años 70 y décadas posteriores, y por aquel entonces, quienes buscaban enfoques más humanistas que dieran mayor importancia a la interacción comunicativa, hallaron un rayo de luz en la enseñanza comunicativa. Sin embargo, ya en 1985 Swan (Richards y Rodgers 1998:86) señala: *“Ahora que la ola inicial de entusiasmo ha pasado, (...) algunas de las afirmaciones del enfoque están siendo analizadas de forma más crítica”*.

comunicación, de ahí que se estimulen los intentos de comunicación desde el principio.

- Tanto los materiales como la metodología reflejan la variación lingüística.
- No se espera de los alumnos una pronunciación de nativo (entre otras cosas porque, si consideramos el anterior punto, llegamos a la conclusión de que un mismo fonema puede ser articulado de diferente forma según la procedencia de los nativos). Simplemente se busca que el mensaje sea comprensivo desde un punto de vista fonético.
- Otro objetivo prioritario que se plantea es el desarrollo de la fluidez entre los alumnos. Para lograr ese desarrollo, se supera el límite oracional, se trabaja la lengua a nivel discursivo.
- Se asume que la enseñanza de la lengua ha de reflejar las necesidades de los estudiantes.
- Los programas de los cursos que siguen este enfoque, se realizan a partir de criterios nociofuncionales y no lingüísticos. También es posible diseñar los programas de los cursos organizándolos en tareas.
- La tipología de actividades con la que se trabaja es muy variada, aunque en su mayor parte trata de fomentar el uso significativo de la lengua. Pese a que puede haber actividades de repetición, este tipo de actividades aparecen aisladamente, la mayoría de las actividades funcionan sobre la idea de que algunos alumnos poseen cierta información que otros no tienen y han de compartirla. Hay más ejercicios abiertos que permiten mayor creatividad que los propuestos por otros métodos como el estructuralista, por ejemplo. Con ello se amplía el abanico de acción de los estudiantes, por lo que es lógico que el número de errores aumente, algo que, lejos de contemplarse como algo negativo, se valora en la medida que se deja al alumno que asuma riesgos y que a través de ellos desarrolle sus estrategias para una comunicación más eficaz. Se da por hecho que el alumno desarrolla la lengua a través del ensayo error.

2.3.6.1. EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

¿Pero qué papel desempeña el profesor en este proceso? ¿Cómo afronta la docencia basada en este enfoque? Antes de nada, el profesor ha de identificarse con los preceptos del Enfoque comunicativo, y ser consciente de que va a enseñar a los alumnos a adecuar sus recursos lingüísticos y no lingüísticos, a las diversas situaciones comunicativas, para lo cual tiene que considerar factores de tipo social, los propósitos de las diversas personas implicadas en el acto comunicativo y los efectos en el intercambio comunicativo. Ha de lograr que sus estudiantes adecuen la forma lingüística de sus intervenciones a la intención comunicativa que las mueven.

Pero, claro está, no es suficiente con que el profesor asuma la importancia que tienen los aspectos comunicativos en el aprendizaje de la lengua, sino que además debe conocer qué tipo de recursos didácticos, técnicas, actividades... hay para trabajar la competencia comunicativa. Entre ellas, María José del Río (1993:77-78) cita la representación de papeles y la dramatización.

El profesor que opta por trabajar con el enfoque comunicativo, ha de estar dispuesto a modificar muchos de los aspectos consolidados en la enseñanza tradicional, como la disposición del alumnado, tradicionalmente sentado en filas de asientos, que tienden a impedir la comunicación entre ellos. Romper con esta dinámica espacial habitual implica crear espacios integradores (disposición en círculo o semicírculo, etc.).

Otro aspecto a modificar puede ser el de dejar su puesto de privilegiado orador para dar pie a un mayor número de intervenciones e interacciones entre los alumnos. Ello supone ceder la palabra con facilidad, no llevar el peso de la conversación, sino minimizar este papel para que sus alumnos sean interlocutores cada vez más autónomos, dosificar y acortar sus turnos de palabra, saber esperar y estar callado, querer escuchar a los alumnos para recoger y ampliar los temas que propongan o les interesen sin invadir su espacio comunicativo y para tener una idea más exacta de sus necesidades y de sus niveles lingüísticos. El profesor da oportunidades a sus alumnos para que inicien un turno de palabra, hagan preguntas o cambien de tema; en definitiva que participen para que experimenten con la lengua y desarrollen usos adecuados a contextos variados.

No obstante, además de facilitar la comunicación entre todos los participantes de la clase, y entre los participantes y los diferentes textos y actividades que han de desarrollar los estudiantes; el profesor también actúa como participante independiente dentro del aula. En este sentido, trata de ser un comunicador eficaz que persigue el objetivo de mejorar las interacciones de los estudiantes tanto cuando éstos ejercen de emisores como de receptores, para ello recoge en su turno las aportaciones hechas por los estudiantes y las amplía o reformula, pero normalmente no hace correcciones explícitas, se sirve de paráfrasis, confirmaciones y de cierto tipo de reacciones que obligan a los estudiantes a inferir información sobre lo que dicen y cómo lo dicen. De tal modo que el profesor es un guía y consejero en los procedimientos y las actividades de clase, llegándose a erigir como modelo, convirtiéndose él mismo en recurso.

Una tercera función es la de investigador. Contribuye con su conocimiento, habilidades y experiencia sobre el aprendizaje, analiza las necesidades del grupo respondiendo a ellas y gestiona el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante el desarrollo de las actividades anima, orienta y controla la tendencia a solucionar problemas de léxico, estrategias, gramática, etcétera; tomando nota de todas estas cuestiones surgidas al hilo de los ejercicios propuestos, para después comentarlo posteriormente y trabajarlo en la práctica comunicativa. Al finalizar las actividades grupales, las comenta ofreciendo alternativas y suscitando la reflexión entre los alumnos al implicarlos en un debate sobre la corrección de los errores cometidos.

2.3.6.2. EL PAPEL DEL ALUMNO EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El rol desempeñado por los alumnos en este marco, también difiere del que desempeñaran en un aula de corte tradicional. Se convierten en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se les involucra en su aprendizaje, se les da protagonismo real dejando que interaccionen entre sí principalmente y con el profesor en segundo lugar. Se promueve un aprendizaje cooperativo que exige que acepten los éxitos y los fracasos logrados como algo compartido.

El Enfoque comunicativo, implica, como se ha podido deducir hasta este momento, una forma de actuar en el aula, una manera concreta de entender la lengua y su

enseñanza aprendizaje. Tras el éxito alcanzado en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, pasa a la enseñanza de la lengua materna. Buen ejemplo de ello es el libro de María José del Río, *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*, donde se hace apología de esta metodología entrados ya los años 90 para la docencia en L1, en su opinión las clases de lengua tradicionales exigen un uso pasivo y teórico que no repercute necesariamente en los usos lingüísticos habituales de los estudiantes. María José (Ibíd.22) considera además, que, si reparamos en que el alumnado nativo, heterogéneo como es, abarca también a alumnos con dificultades para afrontar aprendizajes abstractos o a alumnos en situaciones complicadas como puedan ser la inmigración o déficits socioculturales de su entorno, vemos en este enfoque una respuesta metodológica idónea, ya que, por su flexibilidad, se ajusta y favorece también a este alumnado, puesto que se da primacía a contenidos que van a tener su aplicación directa en la vida cotidiana del alumnado.

Susana Pastor (2004:160) subraya la difusión de este método en ambas parcelas: L2/LE y L1, diciendo: *“Lo que sí me interesa destacar es que actualmente existe un gran consenso entre la comunidad educativa (no sólo en la enseñanza de segundas lenguas, sino también de la lengua materna) para la aceptación general del enfoque comunicativo”*. Sin embargo, ello no implica que todos los profesores lo apliquen de forma exacta, como Richars y Rodgers (1998:71) manifiestan, los principios generales de este enfoque pueden ser interpretados y aplicados de diferentes formas.

2.3.6.3. FUNCIÓN COMUNICATIVA. EXPONENTES LINGÜÍSTICOS

Como ya hemos señalado, los programas nociofuncionales que concretan la forma de proceder propia del Enfoque comunicativo, se generan a partir de funciones comunicativas, que se convierten en objetivos de trabajo y vienen a ser elementos vertebradores del aprendizaje. Las funciones comunicativas se entienden como las acciones que llevamos a cabo a través del empleo de la lengua, en nuestro caso, la lengua española, como por ejemplo describir, preguntar, rechazar, expresar sentimientos...

Según María José del Río (1993:47) *“(…) para iniciar la organización de la enseñanza de aspectos comunicativos del lenguaje oral, es conveniente contar con una relación de funciones*

pragmáticas del lenguaje o categorías amplias de uso pragmático". Sin embargo, dado que la pragmática es una disciplina relativamente reciente, aún no existe una relación completa de las funciones comunicativas que podemos desarrollar a través del uso de la lengua. Ello no obsta que haya habido varios intentos¹⁴⁵. Aún así, no hay anuencia en la taxonomía de las funciones comunicativas, en parte porque los intentos antes mencionados, son aportaciones realizadas desde diferentes ámbitos: desde la lingüística, desde el desarrollo de la lengua materna, que se centra en las funciones desempeñadas por bebés o en los primeros momentos del uso de la palabra; desde la ASL/LE, sin que la edad sea un factor determinante, aunque predominantemente a través del trabajo con adultos; desde el trabajo con niños con problemas de desarrollo, etc.

Por otro lado, estas propuestas pretenden ser universales, o lo que es lo mismo, aplicables a cualquier lengua. Pero, tenemos la fortuna de contar con un documento oficial hecho en, con y para la lengua española específicamente, que recoge las funciones comunicativas y las asigna a niveles de complejidad diferente; nos referimos al *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. El inventario de funciones que en él encontramos, se ha realizado teniendo en cuenta tanto las escalas de descriptores del MCER como las versiones del *Portfolio* en español, en especial la dirigida a adultos, y los documentos del *nivel umbral*. Consideramos que este documento nos puede servir de referente, sin que se entienda como dogmático, para trabajar las funciones comunicativas en español.

María José del Río (1993:59) diferencia entre funciones comunicativas y habilidades comunicativas. Entiende por Habilidades Comunicativas: "(...) *conjuntos de estrategias verbales y no verbales mediante los cuales las personas llevan a cabo determinados objetivos comunicativos concretos. Cada Habilidad lingüística se deriva y se relaciona preferentemente con una determinada Función, pero no siempre con una sola. Las Habilidades evolucionan con la edad, y constituyen un sistema de categorías abierto*", es decir, no se pretende encontrar un número limitado y exhaustivo de habilidades, como sí lo hay, según María José de funciones. Además, las habilidades son conceptos menos

¹⁴⁵ Algunos de los intentos que han gozado de mayor repercusión son los de de Karl Bühler (1918), Jakobson (1960), M.A.K. Halliday (1975), Kent (1983) o Tought (1989).

abstractos que las funciones, se podrían considerar subcomponentes de las funciones, una mayor concreción de éstas. Por otro lado, mientras que las funciones son conceptos psicolingüísticos, las habilidades hacen referencia a formas específicas de actividad humana.

Una vez identificadas las funciones, y relacionadas éstas con sus correspondientes habilidades lingüísticas, concretamos más al relacionar las últimas a su vez con los exponentes lingüísticos que las expresan, o lo que es lo mismo: las categorías formales de las que se nutren las habilidades comunicativas. Es decir, el revestimiento gramatical de éstas. Nos referimos al tipo de vocabulario, a la articulación de los fonemas o a los matices de la entonación o a las estructuras que empleamos teniendo en cuenta, además de la función y las habilidades comunicativas que queremos realizar, las situaciones (formales, informales...) en que se realizan.

Nosotros no nos hacemos eco de esta distinción entre habilidades lingüísticas y funciones comunicativas, por no ser la que aparece en la mayoría de los documentos consultados, vg.: si se consulta el PCIC, se podrá comprobar cómo lo que María José del Río denomina como *habilidades* se corresponde con las *funciones*¹⁴⁶. Pero, a excepción de ese detalle, coincidimos en todo lo demás.

A partir de ahí, se generan actividades que traten esos y otros contenidos relacionados con la función comunicativa que se pretenda trabajar. Aunque, concordamos con María José del Río (1993:53) cuando dice que ésta es sólo una de las alternativas: partir de funciones (concretarlas en habilidades lingüísticas) y después centrar éstas en exponentes lingüísticos. En su opinión, aunque no se ha demostrado que sea el camino óptimo, lo cierto es que se ha planteado desde y para la enseñanza, y es viable a la hora de llevarla al aula.

El programa de nuestro Curso de dramatización, trata de seguir esta misma línea. Por ello, dado que en nuestro trabajo incluimos una entrevista, que tomamos de

¹⁴⁶ De todos modos no sólo la estructuración, sino también la terminología al uso no parece ser unánime. Así el MCER (Consejo de Europa, 2002:122) utiliza el término *microfunciones* para designar las funciones de la lengua, a las que define como: "(...) categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves), normalmente como turnos de palabra de una interacción". Por su parte el PCIC en el nivel C1-C2 (Molina, 2006:169-170) denomina *funciones* a lo que el MCER llama *microfunciones* y los documentos del nivel umbral *funciones de la lengua* y *macrofunciones* a las secuencias discursivas como: argumentativa, descriptiva, narrativa o expositiva.

Alfonso Martínez Baztán (2008:319-321) y que pretende reflejar si hay o no avance en la expresión oral de quienes participan en el Curso de dramatización, lo primero que hacemos es identificar las funciones comunicativas implícitas en la entrevista, entre las cuales están por ejemplo: expresar gustos y opiniones, contar una receta, narrar una historia, describir, argumentar, expresar acuerdo y desacuerdo, etcétera¹⁴⁷. Una vez que hemos identificado las funciones comunicativas, pasamos a reflexionar sobre los exponentes lingüísticos de dichas funciones, para lo cual acudimos a los diferentes niveles del Plan Curricular Cervantes. Identificados los exponentes lingüísticos, buscamos actividades que puedan trabajarlos.

Presentamos a continuación, dos tablas que recapitulan y ejemplifican algunas de las ideas clave de este epígrafe.

Tabla 5. Niveles de concreción: de la teoría al diseño de actividades(adaptado de del Río, 1993:53)



¹⁴⁷ Adviértase cómo algunas de las mencionadas aquí no son funciones sino macrofunciones, es el caso de narrar, describir o argumentar.

Tabla 6. Ejemplos de funciones y sus correspondientes exponentes (adaptado de del Río, 1993:63)

FUNCIÓN	HABILIDADES COMUNICATIVAS	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS
Gestión de la comunicación y Fórmulas sociales	Disculparse	<i>Perdóname, Lo siento, yo no quería No sabe cuánto lo lamento</i>
	Responder a una disculpa	<i>No tiene importancia No pasa nada No importa No se preocupe</i>

Veamos ahora qué tipos de actividades podemos encontrar y cómo se pueden secuenciar.

2.3.6.4. ACTIVIDADES

Cuando nos comunicamos tratamos de centrar nuestra atención en lo que decimos, es decir en los significados que queremos transmitir, más que en cómo lo decimos. Al ejercer como emisores, decidimos conscientemente qué tipo de información vamos a transmitir a nuestros destinatarios, pero no reparamos sobre la forma de expresar ese contenido, esto es, sobre el vocabulario y las estructuras que vamos a emplear, ya que esto se hace de forma más o menos automática¹⁴⁸. No obstante, el grado de automatismo varía en función de algunos aspectos, así, si queremos transmitir un significado complejo o queremos transmitir un mensaje, no necesariamente complejo, pero sí en una situación que no nos resulta familiar, o si no poseemos la suficiente competencia comunicativa en una lengua, pero pretendemos comunicarnos a través de ella; entonces aumentan las probabilidades de que pensemos más en el nivel lingüístico, en cómo decirlo, es decir: vocabulario y estructuras precisas para transmitir los significados.

Tomando como objetivo aumentar la cantidad de situaciones en las que los estudiantes puedan actuar centrándose en el significado, sin que la atención a la forma de expresarlo suponga un obstáculo, y teniendo en cuenta que es graduable la atención que el emisor puede dirigir hacia los exponentes lingüísticos o hacia los significados

¹⁴⁸ Véase cómo el tema de la consciencia asociada a la lengua vuelve a aparecer y retómese los planteamientos de Krashen al respecto (epígrafe 2.2.2.2.1.).

que se quieren transmitir en el mensaje, William Littlewood (1998) ofrece en su libro *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*, una clasificación y análisis de actividades que retomamos aquí, por parecernos clara y coherente con el Curso de dramatización que proponemos y que presentamos en el siguiente capítulo.

Littlewood (1998:83) propone el siguiente esquema de actividades:

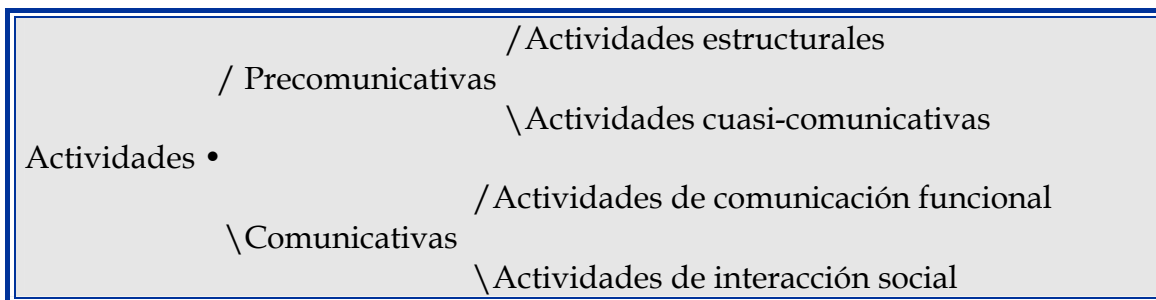


Figura 5. Tipos de actividades y progresión (W. Littlewood, 1998:83)

Esta clasificación se rige por varios criterios, de un lado está el control que ejerce el profesor sobre las actividades planteadas, que puede graduarse llegando a ser total, parcial o nulo. Graduable es también otro criterio, el de creatividad que el estudiante ha de desarrollar para realizar la actividad y, por último está el grado en que se trabajen en las actividades las formas socialmente aceptables. Profundizaremos sobre estos aspectos al hablar de cada tipo de actividades.

Pero antes partamos del hecho de que cada tipo de actividad tiene su propio papel dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, todas contribuyen a que el alumno actúe de forma más natural al comunicarse y a que se exprese de manera que sus destinatarios le comprendan mejor. Considerado esto, cabe establecer una primera distinción, que pasamos a continuación a tratar, entre actividades precomunicativas y actividades comunicativas.

2.3.6.4.1. Actividades precomunicativas

A su vez éstas se dividen en dos grupos: actividades estructurales y actividades cuasi-comunicativas.

- Las actividades estructurales

Las actividades estructurales son aquéllas que inician al estudiante en la práctica de formas que posteriormente, en otro tipo de actividades, podrá emplear en una situación comunicativa, aunque, de momento, en este tipo de actividades no es preciso que el estudiante realice actos comunicativos, dado que la finalidad de estas actividades no es comunicarse con un interlocutor eficazmente, sino producir formas lingüísticas aceptables, o lo que es lo mismo, que los estudiantes alcancen un dominio suficiente del sistema lingüístico (abarcado por la competencia lingüística de Chomsky). Focalizan por tanto su actuación, no en el significado o contenido (qué se dice), que no es casi importante, sino en la forma lingüística (cómo se dice). De manera que la respuesta dada por el estudiante se considera exitosa si los enunciados son aceptables desde un punto de vista lingüístico, independientemente del significado que contengan.

No obstante, a pesar de que estas actividades atienden preferentemente a la forma y el significado es secundario, ello no significa que su uso no sea importante, todo lo contrario. Las instrucciones que el profesor da o los requerimientos de este tipo de actividades, sirven de estímulo al estudiante para que reaccione con determinadas formas lingüísticas y asocie esas respuestas al tipo de estímulos que se le ha ofrecido¹⁴⁹. El estudiante tiene ocasión de practicar los exponentes lingüísticos por separado, para que primero se ejercite en las destrezas parciales de la comunicación y, una vez haya hecho esta parte, pueda practicar con otro tipo de actividades la habilidad completa que se pretende que adquiera.

En definitiva, estas actividades ayudan a vincular las formas lingüísticas con las funciones comunicativas y significados funcionales concretos sobre aspectos de la realidad no lingüística.

Entre estas actividades están por ejemplo los ejercicios de transformación, de repetición, de preguntas y respuestas oralizadas, de elección entre dos opciones de la

¹⁴⁹ Puede verse aquí la asociación con las ideas conductistas y estructuralistas. Una cuestión que hay que tener presente, al hilo esto, es la relación que va a haber entre el estímulo que presentemos para provocar la producción verbal y la respuesta que esperemos. Evidentemente no es lo mismo que la respuesta esté integrada en parte en el estímulo, por ejemplo como sucede en preguntas del tipo a: *¿Es alta o baja?*, en las que la dificultad a la hora de contestar es menor que si el estímulo no sirve de ayuda para la respuesta, vg. el caso de preguntas abiertas como: *¿Y cómo es tu habitación?* Véase además que la respuesta que cabe esperar en la primera pregunta es menos rentable desde el punto de vista de la cantidad de expresión oral que se precisa para resolverse (se contesta simplemente con una palabra) que la respuesta que se podría dar a la segunda pregunta, que requiere de una intervención más extensa para ser contestada. Todo ello debemos tenerlo en cuenta a la hora de plantear estas actividades.

forma adecuada, de completar con el tiempo verbal adecuado una oración etc. En todos ellos el profesor controla el tipo de respuesta que el estudiante debe dar, por lo que puede centrarse de manera más concisa en un vocabulario, unas estructuras o en un contenido gramatical determinados.

- Las actividades cuasi-comunicativas

Las actividades cuasi comunicativas son las que proporcionan un contexto significativo en el cual enmarcar la interacción superando el estímulo dirigido por el profesor ante el cual responder de las actividades estructurales. De esta forma, los discentes empiezan a usar la lengua como vehículo de interacción social.

Para ello es necesario que la actividad no dependa del profesor, sino de los propios estudiantes. Las interacciones que se produzcan entre los alumnos cuentan con la ventaja de ser interacciones entre participantes que desempeñan roles sociales simétricos, es decir, cuando la interacción se da con el profesor, es éste el que gestiona y desempeña el papel dominante en el desarrollo de la interacción, mientras que al ser los interlocutores alumnos, todos tienen el mismo papel. Aunque en nuestro curso de dramatización no tienen todos el mismo nivel de español.

Por ejemplo, si estamos trabajando las funciones comunicativas de realizar y rechazar sugerencias, podemos empezar trabajando los exponentes lingüísticos a través de actividades estructurales, para después plantear una actividad cuasi comunicativa como organizar parejas y que uno de sus miembros realice sugerencias siguiendo una serie de pautas que se le dan (del tipo a *Sugiere a tu compañero que abra la ventana, que friegue los platos, que apague la luz...*), el otro miembro puede responder o dando su opinión real o según le dicta otra serie de pautas que también posee (como *Niégate a hacer lo que te sugiera tu compañero en primer lugar, Acepta realizar lo que te sugiera hacer en segundo lugar...*).

A través de estas actividades el profesor va subrayando la relación existente entre la lengua y el contexto de interacción social.

Cuando los estudiantes dominen relativamente algunos de los exponentes lingüísticos, el profesor podrá plantearles que realicen un diálogo más abierto. Pero ya no será a través de actividades precomunicativas, sino comunicativas.

actividades que consideran un grado mínimo de aceptabilidad social para que se realicen con éxito, lo cual se puede conseguir mediante una corrección gramatical y una expresión que, simplemente, no resulte ofensiva. En el otro extremo se sitúan las actividades de interacción social, en las que los estudiantes producen formas que son completamente apropiadas al contexto social dado.

Seguidamente pasamos a analizar las Actividades de Comunicación Funcional y Actividades de Interacción Social.

- Actividades de Comunicación Funcional

El objetivo principal de estas actividades es que los estudiantes empleen la lengua que conocen para transmitir significados de la forma más eficaz que les sea posible, e incluso puede que ni se tenga en cuenta si la forma gramatical es correcta.

En este tipo de actividades el profesor organiza una situación en la que hay un vacío de información, o los estudiantes tienen que resolver un problema. El estímulo para la comunicación está en el propio planteamiento de la situación, como también lo está el criterio para medir si la actividad se ha realizado correctamente o no, ya que, en tanto en cuanto los estudiantes hallen la información que buscaban o encuentren la solución correcta al dilema planteado, estaremos hablando de una actividad realizada correctamente.

La realización de estas actividades supone compartir e interpretar información, principalmente, aunque hay numerosas variables en función del contenido, de los recursos empleados, de los niveles a los que vayan dirigidas, de las ayudas que se ofrezcan, etc. Considerando los dos usos de la lengua aludidos: compartir e interpretar información, Littlewood (1998) distingue cuatro tipos de actividades de comunicación funcional:

- Aquellas que exigen compartir información con colaboración restringida. En ellas un estudiante o grupo posee una información que otro estudiante o grupo ha de descubrir. El profesor puede prever qué exponentes lingüísticos son necesarios y explicitarlos para que los estudiantes sean conscientes de qué tipo de formas pueden producir. A pesar de que obligan a los estudiantes a comunicar significados con una

finalidad, aún es posible no prescindir de los apoyos estructurales (exponentes lingüísticos), con lo cual, este tipo de actividades sirven de nexo entre las precomunicativas y las comunicativas propiamente dichas.

Entre ellas por ejemplo figuran: identificar una imagen concreta entre una serie de cuatro o cinco, descubrir dos imágenes idénticas, describir secuencias o ubicaciones, descubrir información que falta, descubrir secretos, etc.

- **Aquellas que precisan compartir información con colaboración sin restricciones.** Al reducir las convenciones que limitan la colaboración, estas actividades facilitan el desarrollo, por parte de los estudiantes, de modelos comunicativos más variados.

Por ejemplo puede haber actividades en las que sea preciso comunicar modelos, maquetas o imágenes, en las que se descubran diferencias o en las que se sigan algunas instrucciones.

- **Aquellas que deben resolverse compartiendo e interpretando información.** A diferencia de las anteriores, en estas actividades no sólo se comparte información, sino que también se valora o comenta la información con el fin de resolver una situación planteada. Lo que permite que se amplíen las funciones comunicativas, trascendiendo los datos que se dan y se analicen, expliquen o evalúen. Esto mismo hace que las interacciones sean más impredecibles, puesto que la valoración puede diferir de un estudiante a otro. Al ser más impredecibles, el profesor no tiene ocasión de prepararlos expresamente de una forma tan ajustada como en las actividades que exigen compartir información con colaboración restringida, por ejemplo, en las que facilita a los estudiantes los exponentes lingüísticos. Por esto mismo, los estudiantes han de explorar y explotar sus recursos, si quieren expresar sus ideas. Además, estas actividades provocan el desacuerdo, con lo que obligan a la negociación de resultados finales, ello implica que los estudiantes dominen

cuestiones como cómo interrumpir, cómo mostrar desacuerdo sin ofender, etc.

Muchas de estas actividades se pueden desarrollar en dos pasos: primero se les puede pedir a los alumnos que organicen la información recabada (puede ser que con ella se realice algo como completar un cuadro) y después pueden resolver la situación inicial.

Podemos incluir en este bloque actividades que consisten en reconstruir secuencias narrativas o actividades que exigen que se recabe información para resolver un problema.

- **Aquellas que se realizan interpretando información.** Para su realización no se precisa compartir información porque todos los estudiantes conocen la información importante, de manera que el estímulo para la comunicación esta vez radica en la necesidad de valorar y comentar dicha información para tomar una decisión o resolver una situación. Ello supone analizar la información, razonar, justificar, argumentar, convencer, expresar acuerdo o desacuerdo, etc. En definitiva un abanico más amplio de funciones comunicativas.

Como se puede observar, la disposición en que se han expuesto estas actividades no es azarosa, su progresión invita a que se repare en que, a medida que avanzamos por ellas, la interacción es menos controlada por convenciones artificiales, progresivamente las actividades se van asemejando más a las situaciones comunicativas que pueden presentarse fuera del aula. También gradualmente los significados van siendo menos previsibles, con lo que el profesor encuentra menos opciones de proporcionar exponentes lingüísticos concretos y su actuación es menor. Además, poco a poco se van incrementado las funciones así como las exigencias en cuanto a tipos de destrezas. De esta forma, gradualmente los estudiantes van teniendo cada vez más oportunidades de expresar su propia individualidad, es decir, van siendo más creativos. Para Littlewood (Ibíd.36) *“Esto significa que, en general, a medida que los estudiantes sean más competentes, el*

profesor usará una mayor proporción del tipo de actividades indicadas al final, aunque esta norma no es estricta”.

- Actividades de interacción social

El objetivo de estas actividades es que el alumnado no sólo seleccione y emplee la lengua eficaz y funcionalmente, sino que además su elección sea apropiada a la situación social concreta en la que va a usarse. Es decir, los alumnos, deben atender no sólo a los significados funcionales, sino también a los sociales.

Es posible añadir esta nueva dimensión a las actividades de comunicación funcional, para ello bastaría con pedir a los estudiantes que al realizarlas, simularan los papeles sociales presentes en la interacción¹⁵². Así, el estudiante, al expresarse, seleccionará de su bagaje comunicativo unas formas u otras teniendo en cuenta el aspecto funcional y el social. Y, del mismo modo, sus producciones podrán ser valoradas desde el punto de vista de la eficacia funcional y la aceptación social¹⁵³.

Sabemos (Ibíd.42) que las estructuras de la lengua y las funciones comunicativas no van unidas indisolublemente a situaciones concretas, sino que somos capaces de transferirlas a otros contextos diferentes de aquéllos en los que las aprendimos. Aunque el aula es un contexto social real en sí mismo, lo cierto es que reducir todas las funciones comunicativas que queramos practicar a este contexto, puede resultar bastante monótono y agotarse en sí mismo.

En un intento de encontrar formas más variadas y significativas de interacción en el aula y de superar las limitaciones que impone un espacio tan restringido como es el aula, el profesorado de lengua materna y de L2/LE se ha dirigido cada vez más a improvisaciones, simulaciones y en especial a los juegos de rol. Esta medida puede ser una magnífica opción, ya que a través de ella podemos evocar otros espacios y otros roles sociales diferentes al de alumnos- profesor.

¹⁵² Puede en este punto adivinarse ya la conexión con la dramatización.

¹⁵³ En los niveles más bajos, al hablar de aceptación, puede ser que simplemente nos refiramos a cierto nivel de corrección gramatical y una pronunciación comprensible, a medida que el proceso de desarrollo avanza, será preciso e inevitable considerar qué tipo de expresión es más adecuada a diferentes situaciones sociales. Por otro lado, no sólo varía el nivel de aceptabilidad que podemos esperar de nuestros alumnos, en función de los niveles que tengamos en el aula, sino que también varía el propio concepto de aceptación social, ya que no es una característica fija en el tiempo ni en el espacio. Verbigracia el tratamiento de *usted/ustedes*, que se emplea en algunas zonas hispánicas como tratamiento formal y en otras sustituye al tú/vosotros, de manera que se puede escuchar por ejemplo a una madre empleándolo al hablarle a su hijo.

A este respecto, María José del Río (1993:68) aconseja recrear en el aula situaciones que se sean representativas de las situaciones que pueda encontrarse el alumno fuera del aula, sin embargo, Littlewood (1998:35) matiza diciendo que *“No es necesario que las actividades de resolución de problemas se basen sólo en situaciones cotidianas que surjan dentro o fuera del aula. El profesor puede presentar también situaciones menos corrientes, con el fin de estimular la inventiva de los estudiantes”*.

Estas actividades que incluimos en el gran saco de la dramatización, permiten que los estudiantes se centren más en la transmisión de significados que en la práctica de exponentes lingüísticos aislados, exigen que los alumnos se identifiquen con sus papeles en la interacción más a fondo que durante la práctica controlada y permiten que los discentes creen la interacción.

Este esquema que Littlewood presenta sobre el tipo de actividades (precomunicativas-comunicativas), pretende mostrar la relación que hay entre diferentes tipos de actividades, no necesariamente la organización temporal de cada secuencia de una unidad didáctica (que, a su vez, se puede realizar en varias sesiones).

Sin embargo, aunque William Littlewood (Ibíd.84) no trata de ser dogmático ni prescriptivo, lo cierto es que reconoce que dicho esquema no hace sino reflejar la conocida progresión que va desde la práctica controlada de los exponentes lingüísticos al uso creativo de la lengua. Además, aunque este autor admite que se podría saltar esta secuencia y empezar por ejemplo con las actividades comunicativas, afirma que ello implicaría prescindir de una programación planificada y que sería adecuado hacerlo si tenemos discentes de los niveles intermedios o avanzados, que no es el caso para el que planteamos nuestro curso de dramatización, en el que además hay nivel inicial.

También Miquel Llobera (VV. AA., 2000:7) aboga por una progresión de las actividades flexible. Así reconoce que, a pesar de que en los métodos que siguen el Enfoque comunicativo se favorecen los razonamientos inductivos a la hora de trabajar los aspectos formales del lenguaje, eso no implica que los deductivos se excluyan. Es

decir, que los pasos de presentación, práctica lingüística controlada y traslación, no son prescriptivos. Se pueden iniciar las actividades mediante referencias al mundo del alumno (traslación) que impliquen actividades para centrar la atención y no sólo para llevar a cabo, inmediatamente, prácticas de expresión oral.

Para Finocciaro y Brumfit (Richards y Rodgers; 1998:71) la secuenciación de las actividades es aún más flexible y libre. En su opinión la progresión de las mismas se rige por cualquier consideración sobre el contenido, la función o el significado que pueda mantener o suscitar el interés de los estudiantes.

Por otro lado, el orden propuesto por Littlewood, aunque no es el único es uno de los posibles y aparece en numerosos libros de español para extranjeros. La investigadora de este trabajo ha tenido ocasión de llevarlo al aula en numerosas ocasiones, quedando convencida de los resultados satisfactorios.

Pero si aceptamos la propuesta de Littlewood, ¿cómo encajar en él la dramatización? Las actividades incluidas en la dramatización no sólo sirven para plantear actividades de interacción social, sino que todo el esquema de Littlewood puede de hecho desarrollarse íntegramente con la dramatización. Como este autor afirma (1998:47), la simulación y los juegos de rol están bastante extendidos como técnica para trabajar la práctica lingüística controlada y precomunicativa.

Entonces, ¿cómo saber si una actividad dramatizada está más cerca de ser catalogada como precomunicativa o comunicativa? La diferencia estriba en el grado de control que ejerza el profesor en la actividad dramatizada, en el grado de creatividad desarrollado y en el grado en que se atiende o no a las formas aceptables socialmente. Teniendo en cuenta que, como ya se ha dicho, a mayor control por parte del profesor, menor margen para desarrollar la creatividad de los estudiantes y para trabajar las formas aceptables socialmente y viceversa.

Tabla 7. Ejemplos de actividades precomunicativas y comunicativas, según los criterios de control y creatividad (Littlewood, 1998: 48)

Control	↑	- Representación de diálogos memorizados
		- Ejercicios orales situados en un contexto
		- Diálogos con pautas
		- Juegos de rol
Creatividad	↓	- Improvisación

El Curso de dramatización que planteamos en el siguiente capítulo, respeta la progresión de Littlewood en líneas generales (eso sí, no se incluyen apenas actividades estructurales, o mejor dicho, se procura que las que se incluyan tengan un objetivo comunicativo), no sólo internamente, dentro de cada sesión, sino en el transcurrir de las mismas sesiones. De manera que se puede constatar que las actividades de interacción social no se plantean en las primeras sesiones, sino en las últimas. Por ello mismo, a medida que el curso progresa se va haciendo más creativo y es menos controlable por el profesor.

Parece obvio que un factor a considerar a la hora de plantear las actividades precomunicativas, y en especial las estructurales, es el nivel de complejidad lingüística, para que éstas se ajusten a los estudiantes a los que van dirigidas. En un trabajo como el nuestro, en el que hay una gran diversidad de niveles, se nos antoja casi imposible plantear este tipo de actividades, puesto que cada sesión se agotaría proponiendo una actividad precomunicativa para cada nivel. Pretender que cada nivel realice la actividad estructural simultáneamente con el resto de niveles, tampoco nos parece una solución, ya que previamente habría que clasificar a los estudiantes por niveles y además es probable que los nativos consideraran una pérdida de tiempo hacer actividades que pretendieran practicar lo que ya dominan.

Pensamos que éste es uno de los retos a los que se enfrentan los profesores cuyo alumnado es nativo y no nativo, ¿cómo avanzar en el desarrollo de la lengua sin tener opción de presentar ni practicar de forma aislada previamente los exponentes lingüísticos de las funciones comunicativas a trabajar? (al menos mediante los típicos

ejercicios que aparecen en todos los métodos de ELE/L2 y que tanta seguridad parecen aportar a los estudiantes extranjeros).

Para suplir la práctica tradicional, en nuestro Curso de dramatización ofrecemos modelos previamente y, para presentar el vocabulario y estructuras lingüísticas, recurrimos o bien a actividades muy guiadas o bien a la reflexión colectiva de los alumnos nativos. De esta forma los alumnos nativos se sienten útiles al tiempo que pretendemos hacerles más conscientes de las estructuras que cotidianamente emplean y de los matices que comportan unas y otras en determinadas situaciones.

Es decir, como María José del Río (1993:69) reconoce, el propio lenguaje oral se presta, igualmente, a reflexiones metalingüísticas, en las que los estudiantes y el profesor identifican los elementos gramaticales o exponentes lingüísticos óptimos para cada función comunicativa y valoran las adaptaciones formales necesarias para la situación comunicativa planteada. Del mismo modo, entre todos pueden hacer consideraciones relativas a los componentes del discurso, a las diversas formas que hay de gestionarlo. De esta forma, el trabajo pedagógico consiste en que orientar y reconducir las interacciones y las reflexiones conjuntas, con el fin de garantizar los aprendizajes relacionados con las funciones comunicativas.

2.3.7. EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL

2.3.7.1. MARCO DE REFERENCIA PARA LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE

Independientemente del ámbito en el que se circunscriba, realizar una evaluación supone emitir un juicio valorativo sobre un hecho, persona, objeto o situación. Dicho juicio se determina en función de unos criterios establecidos y aceptados como válidos previamente. Es por ello que, como Mayor (1994:28) reconoce “(...) *la evaluación difícilmente puede ser aséptica o producirse al margen de un marco de referencia o contexto social*”¹⁵⁴.

Dado que la evaluación ha de efectuarse respecto a un marco de referencia, procede seguir aquí las indicaciones de autores como Miller o Cruz y Alonso (Pérez, 1995:6;

¹⁵⁴ Algo en lo que concuerda con Álvarez (1998:193) “(...) *tanto la práctica de la evaluación como las consecuencias que se derivan de la misma, no son inocentes ni académicamente asépticas*”.

Mayor, 1994: 40; Acosta, 2002:19), quienes aconsejan para establecerlo que nos planteemos tres interrogantes que son: *¿para qué evaluar?*, *¿qué evaluar?* y *¿cómo evaluar?*¹⁵⁵. Ezequiel Briz Villanueva (Mendoza, 2003:429, 433) propone también otros interrogantes como son: *¿quién evalúa?*, *¿cuándo?* y *¿qué pasa después?*

En esta investigación optamos por la propuesta de Miller. Si bien, en este capítulo dedicado a la naturaleza del lenguaje oral, tratamos de responder sólo a la primera y segunda de las cuestiones: *¿para qué evaluar?* y *¿qué evaluar?* ya que las otra: *¿cómo evaluar?*, la incorporamos en el epígrafe 3.3.1.4.1.

Antes de proseguir, cabe tener en cuenta que algunos autores como Miller o Hamill (Ibíd.40), han señalado algunas de las dificultades halladas al evaluar esta área, entre ellas que muchos de los datos disponibles sobre el desarrollo del lenguaje son incompletos, fragmentados e incluso inconsistentes en ciertas ocasiones¹⁵⁶, y que demás las teorías y modelos que tratan sobre la conducta y el desarrollo lingüístico suelen ser bastante generales y difieren entre sí al plantear los supuestos de adquisición del lenguaje, dato que ha quedado reflejado en la fundamentación teórica del presente trabajo al hablar de las Teorías de adquisición de la lengua (epígrafe 2.2.2.).

2.3.7.2. ¿PARA QUÉ EVALUAR EL LENGUAJE ORAL? OBJETIVOS

Al tratar de responder a esta pregunta no hacemos otra cosa que reflexionar sobre los objetivos de la evaluación. Cualquier evaluación sobre el lenguaje oral persigue, en última instancia, alguno de los siguientes objetivos generales:

- Comprender mejor las estrategias comunicativas y lingüísticas del alumno.
- Generar, en su caso, la toma de decisiones relativas a qué enseñar y cómo hacerlo de la mejor forma (cuáles son las situaciones en las que se produce

¹⁵⁵ Álvarez Méndez, en un artículo muy crítico sobre la evaluación comenta al respecto (1998:194): *“Suelen ser cuestiones técnicas que desde una visión crítica revisten una importancia que no les corresponde preguntas tales como ¿qué, cómo y cuándo evaluar?, desviando la atención sobre otras cuestiones que tienen que ver con las dimensiones éticas de la evaluación”* sin embargo, su propuesta está dirigida a una evaluación de aula de la asignatura Lengua castellana y literatura, por lo que difiere del objetivo de la evaluación del presente trabajo, al que creemos que se adecua la propuesta de Miller.

¹⁵⁶ Nosotros añadiríamos que la mayoría de la bibliografía disponible sobre el desarrollo del lenguaje como L1 se centra en los primeros años de vida del niño. En parte esta focalización está justificada, ya que en los primeros años de vida hay una gran eclosión de cambios lingüísticos que se suceden en muy poco tiempo, la evolución posterior ocurre de forma más lenta, pero aún así se echa en falta material más específico referido a la evolución del lenguaje en etapas posteriores.

mayor rendimiento, qué tareas son más adecuadas, cómo se puede intervenir en caso de necesidad, cómo prevenir, cómo potenciar al máximo las capacidades de cada discente, qué relaciones de interacción son las más favorables, etcétera). Es decir, identificar los vehículos de aprendizaje y socialización, así como los factores que pueden mejorar o entorpecer el desarrollo lingüístico.

- Comprobar que realmente dichos factores y vehículos contribuyen al progreso lingüístico.

Dado que la evaluación del lenguaje se viene desarrollando especialmente desde el campo de la psicología, no extraña encontrar afirmaciones como las de Puyuelo (1995:86): *“En la actualidad se puede afirmar que el objetivo de la evaluación del lenguaje es comparar la conducta lingüística del individuo con la considerada normal para el grupo, a fin de identificar posibles deficiencias y determinar las áreas de intervención”*.

Sin embargo Mayor (1994:35) reconoce que existe una amplia gama de motivos que pueden estar detrás de una evaluación del lenguaje oral, entre ellos los mencionados por Puyuelo, los cuales por ejemplo podrían figurar, aunque no exclusivamente, en un estudio clínico.

Nuestra investigación se enmarca en el ámbito del sistema educativo y está relacionada con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la expresión oral. En tal caso, retomando las palabras de Mendoza y cols. (Mendoza, 2003:428) *“(…) la evaluación es un proceso para detectar y hallar soluciones válidas a las cuestiones problemáticas (eficacia metodológica, dificultades específicas de la materia, deficiencias en el proceso de aprendizaje de los alumnos), mediante el análisis e interpretación planificada y sistemática de los datos obtenidos por la observación, entrevistas, controles y pruebas específicas, de manera que se ayude al alumno en el dominio de su capacidad y habilidad para la comunicación”*.

De forma más concreta, la presente investigación, además de los objetivos generales mencionados, se hace eco de los objetivos con los que surge el curso de actividades dramatizadas, por lo que trataremos, a través de la evaluación de los resultados, valorar hasta qué punto se cumplen.

2.3.7.3. ¿QUÉ EVALUAR? CONTENIDOS A INCLUIR EN LA EVALUACIÓN

Ya sea desde el ámbito de la L1 como desde el de L2/LE, lo cierto es que se pretende evaluar el dominio de la misma herramienta. Es por esto por lo que, como se podrá observar en este apartado, los contenidos que incluyen las propuestas de evaluación desde la L1 y los contenidos de las propuestas de evaluación desde L2/LE, no difieren demasiado entre sí. Amén de que ambas perspectivas se influyen mutuamente y a su vez están influenciadas por las teorías lingüísticas en las que se apoyan.

Partamos del hecho de que las fuentes consultadas referidas a la LE/L2, se reducen a las guías de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), que se pueden encontrar en la página web del Instituto Cervantes o directamente en el enlace <http://diplomas.cervantes.es>, a la información ofrecida en el curso “Acreditación de examinadores DELE: niveles inicial, intermedio y superior”¹⁵⁷ y a la información disponible en varios artículos consultados¹⁵⁸. Además, podría entenderse que son indicaciones para evaluar la LE/L2, las ofrecidas por el MCER, sin embargo, como ya se dijo en el epígrafe 2.2.3.2. Niveles comunes de referencia, nos hemos encontrado ejemplos que citan este documento como marco de referencia también para el nivel alcanzado por los nativos en el dominio de su lengua.

El resto de documentación consultada se refiere a pautas que se han dado para evaluar la lengua de los discentes nativos. Aunque no hemos encontrado entre ellas ninguna específica para la edad adulta; antes bien, la mayoría, por no decir todas, son pautas para evaluar el dominio que los niños tienen de la lengua¹⁵⁹.

¹⁵⁷ Celebrado el 28 de marzo de 2009 en el Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes de Alcalá de Henares (Madrid) y organizado por el Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes. Aunque los DELE están en proceso de transformación para ajustarse al MCER, aún no está disponible, en esta fecha, más que la propuesta del DELE A1, el resto de niveles (Inicial, Intermedio y Superior), sigue rigiéndose por las directrices marcadas con anterioridad a la publicación del MCER.

¹⁵⁸ Los artículos consultados son: “Evaluación de la expresión oral” de Fabián González Bachiller, “Evaluar la expresión oral: Propuesta contra los viejos inconvenientes” de Clara Alarcón Pérez y “Hacia una evaluación motivadora e integradora: La insuficiencia del modelo evaluador actual” de Vanessa Dacosta Cea.

¹⁵⁹ Esta ausencia de pautas para evaluar el dominio que tienen de su lengua materna los nativos adultos, está en estrecha relación con la ausencia de estudios sobre las características del lenguaje adulto.

Rondal (Puyuelo *et alter*, 20005:1) destaca la naturaleza multicomponencial del lenguaje; homogéneo en apariencia pero bajo el cual subyace la integración de diferentes componentes. Este mismo autor cita por ejemplo la percepción y producción de sonidos articulados, la organización del repertorio de lexemas, las relaciones de significado entre los diferentes lexemas y los dispositivos empleados para expresar dichas relaciones, los dispositivos pragmáticos y la organización discursiva.

En su opinión el lenguaje es producto de la integración de diferentes subsistemas que no pueden disociarse unos de otros, pero que sí gozan de cierta autonomía estructural y funcional respecto al resto (Ibíd.18). Dicha autonomía obliga a evaluarlos por separado (Ibíd.19) según las características estructurales y funcionales de cada sistema.

Briz (Mendoza, 2003:434) también recoge esta idea al plantear lo que él denomina como *sistema modular de evaluación de las habilidades lingüísticas* y al respecto comenta: “*Partimos de la base de que cuando evaluamos la competencia comunicativa de un alumno, evaluamos una conducta integral pero constituida por una serie de componentes, unidades o módulos específicos requeridos por el tipo de discurso*”.

Rondal reconoce (Puyuelo *et alter*, 2005:32) que no es algo nuevo, ya que la mayoría de los enfoques adoptados en las evaluaciones sobre el lenguaje diferencian varios apartados: uno destinado al análisis de la forma, (dentro del cual se tratan cuestiones de fonética y fonología, morfología y sintaxis), otro apartado destinado al estudio del contenido (semántica), otro al del uso (pragmática), y otros al análisis del discurso y aspectos metalingüísticos.

Lund y Duchan (Puyuelo, 1995:79), por su parte, dividen las áreas de estudio en morfología, sintaxis, semántica, pragmática y discurso. Rosales (Ruiz, 2000:52) diferencia el plano fonético-fonológico, el plano morfo-sintáctico, el plano semántico y el plano discursivo. Briz (Mendoza, 2003:434, 447-463), es quizá quien más difiera del resto al establecer el módulo biolingüístico, el cognitivo, el afectivo-sociolingüístico, el comunicativo no lingüístico, el semántico-cultural, el morfo-sintáctico textual, el fónico y el fonográfico. Mayor (1994:43-44) informa de que por lo general se acepta la

distinción entre cuatro áreas principales: fonología, morfología y sintaxis, semántica y pragmática¹⁶⁰.

Como ya ha quedado dicho más arriba¹⁶¹, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* subdivide las competencias comunicativas de la lengua en competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Figurando dentro de las primeras las competencias léxica y semántica, la competencia fonológica, la competencia gramatical, la competencia ortográfica y la ortoépica¹⁶².

Éstas son sólo algunas de las clasificaciones posibles, aunque hay más. Lo cierto es que, aunque difieren relativamente entre sí, todas ellas no hacen sino evocar de una forma u otra un modelo de competencia comunicativa, es decir, estos contenidos pueden encajar fácilmente en las diversas subcompetencias que integran el concepto de competencia comunicativa, y por tanto con el Enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua. Como Cenoz (Sánchez y Santos: 2004:461) reconoce: “(...) *El concepto de competencia comunicativa y sus dimensiones deben ser una parte integral de la evaluación, tanto de la evaluación continua realizada por el profesorado a lo largo del curso, como de la evaluación final, en algunos casos externa*”.

Por otro lado, de esta multiplicidad se puede deducir, incluso antes de comenzar la evaluación, que el proceso es bastante más complejo de lo que a simple vista pudiera parecer. En opinión de Briz (Mendoza, 2003:429), son tantas las variables y requisitos a tener en cuenta que es preciso que todo el proceso de evaluación esté dominado por la coherencia, lo que define como (Ibíd.431) aquélla en la “(...) *que se produce una planificación consciente y sistemática del proyecto evaluador en el marco de una estructura definida por una concepción ideológica, ética y curricular, con unos objetivos y funciones determinados que se desarrollan a lo largo del tiempo en un contexto concreto, en virtud de la cual es preciso coordinar y seleccionar las estrategias, los medios e instrumentos necesarios*”.

¹⁶⁰ Aunque, tal y como afirma Rondal (Puyuelo *et aliter*, 2005:32), los estudios que han evaluado el desarrollo del lenguaje pueden centrarse en uno o varios aspectos de todos los mencionados anteriormente, en función de los objetivos que persigan.

¹⁶¹ Véase el epígrafe 2.3.5. Competencia Comunicativa.

¹⁶² Puesto que en la presente investigación se pretende evaluar el lenguaje oral prescindimos de las dos últimas competencias, la ortográfica y la ortoépica, por estar relacionadas con el lenguaje escrito.

A continuación pasamos a especificar algunos de los contenidos incluidos en las diferentes competencias, para ello seguimos las indicaciones del MCER, las del Instituto Cervantes y las de otros autores, en especial Mayor, Acosta, Reyzábal y Briz. Como se podrá advertir existen, también aquí, divergencias en cuanto a qué evaluar dentro de cada competencia, sin embargo dilucidar qué propuesta es la mejor no es una cuestión que nos ocupe en esta investigación, por lo que adoptamos una postura ecléctica o aséptica, dado que la intención perseguida al incluir varios puntos de vista no es hacer una exhaustiva comparación, ni entrar en valoraciones, sino intentar completar al máximo un esquema con las posibilidades que hay dentro de cada competencia, para que nuestra ulterior selección esté hecha con el mayor fundamento posible¹⁶³.

2.3.7.3.1. Competencia fonológica

Los aspectos susceptibles de ser evaluados dentro de la competencia fonológica son, en opinión de Acosta (2002:69): los fonemas que tienen alteraciones fonológicas, las estrategias que lleva a cabo el hablante para resolver la presencia de los fonemas no dominados y las causas de los errores.

Los errores pueden producirse a través de diversos procedimientos, uno de ellos es la simplificación, estudiada por Stampe (Acosta, 2002:58-60) en niños de 1'5 y 4 años. Stampe (Ibíd.) señala tres grupos diferentes de simplificación, a los cuales Ingram (Ibíd.) añade un cuarto grupo:

- Procesos de estructura de sílaba: es decir, aquéllos que ocasionan la reducción de una palabra al eliminar parte de una sílaba o una sílaba. Dentro de éstos Ingram señala como los más usuales: omisión de consonantes finales, omisión de sílabas átonas, reduplicaciones y reducción de grupos consonánticos.
- Procesos de asimilación: son aquéllos en los que se produce una sustitución de un elemento por otro formando ambos parte de la misma palabra. Una asimilación puede ser contigua, entre consonantes, o no contigua, entre consonantes y vocales. Según si se asimilan todos los rasgos o parte de ellos las asimilaciones pueden dividirse en totales o parciales. Además es posible clasificarlas en

¹⁶³ En el Anexo I puede consultarse una serie de tablas que recogen toda esta información de forma esquematizada.

regresivas, esto es, si el elemento que influye está después del influido, o progresivas en el caso contrario.

- Procesos sustitutorios: o procesos en los que se sustituyen unos sonidos por otros sin necesidad de que los sustitutos estén incluidos en la misma palabra.
- Procesos múltiples: o lo que es lo mismo, cuando se recurre a utilizar simultáneamente varios de los procesos anteriormente citados dentro de una misma palabra.

Briz (Mendoza, 2003:459), por su parte considera que dentro de la competencia fonológico-fonética, como él la denomina, en la vertiente expresiva deberían tenerse en cuenta el grado de dominio de las siguientes destrezas:

- Realizar una articulación segmental correcta, lo que implica a su vez:
 - Articular clara y correctamente cada fonema o conjunto de fonemas, siguiendo la norma estándar u otras peculiaridades socio e idiolectales.
 - Articular la secuencia fonológica en el orden adecuado.
- Realizar una articulación correcta del enunciado de forma coherente con el sentido:
 - Apropiar al texto y al contexto el ritmo, la velocidad y la fluidez¹⁶⁴.
 - Adecuar las pausas al sentido que se pretende transmitir.
 - Realizar los acentos tanto de las palabras como de los grupos fónicos.
 - Resaltar dando énfasis a los elementos significativos del discurso.
 - Dar una entonación correcta y significativa de los diversos tipos de oraciones, atendiendo al sentido, a la curva del enunciado y a los tonemas.
 - Emplear matices expresivos adecuados.
 - Usar la voz de forma coordinada y adecuada a la entonación.

Reyzábal (1993:400-424) opta por proponer una serie de escalas con descriptores que no están separados por competencias, pero entre los cuales podemos advertir algunos fonético- fonológicos, como son:

- Se expresa con la fluidez adecuada.

¹⁶⁴ A veces los límites entre las competencias no parecen estar claros o ser los mismos para todos los autores, así, la fluidez, mencionada por Briz en la competencia fonológica, el MCER la incluye en la competencia pragmática.

- Regula la intensidad de su voz.
- Distribuye bien pausas y silencios.
- Vocaliza adecuadamente los finales de palabras.
- Su elocución muestra:
 - Mala articulación.
 - Entonación inadecuada.
 - Tono monocorde.
 - Volumen inaudible.
 - Velocidad excesiva.
 - Lentitud.
- Vocaliza adecuadamente las palabras.

El MCER (Consejo de Europa, 2002:113-114), además de los fonemas, sus diferentes realizaciones en la fonética sintáctica y los rasgos distintivos de cada uno de ellos; incluye dentro de esta competencia la composición fonética de las palabras, es decir, cuestiones como la estructura silábica o la secuencia acentual de las mismas. La prosodia o la fonética de las oraciones, en la que se tratarían aspectos como el acento, la entonación o el ritmo de las oraciones¹⁶⁵. Y la reducción fonética, que abarcaría desde la reducción vocal a las formas fuertes y débiles, la asimilación y la elisión. Este documento ofrece también indicadores para evaluar esta y otras competencias en los diferentes niveles de referencia: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Dichos indicadores se incluyen en la correspondiente tabla resumen que se ofrece en el Anexo I.

Por su parte entre los criterios de calificación que figuran para el DELE del Instituto Cervantes¹⁶⁶, podemos encontrar algunos de tipo fonético. No los hay dentro del nivel inicial, aunque sí en los niveles: intermedio y superior, agrupados bajo el

¹⁶⁵ Del mismo modo, autores como Richardson (Mayor, 1994:45) evalúan dentro de este ámbito elementos prosódicos como el ritmo, el acento o la intensidad.

¹⁶⁶ La información relativa a los criterios de calificación de los DELE que aparece en este y en sucesivos epígrafes así como en las tablas resúmenes del Anexo I, está extraída del documento: “Taller de formación de examinadores DELE estructura y calificación de la prueba expresión oral en los tres niveles”, facilitado en el curso “Acreditación de examinadores DELE: niveles inicial, intermedio y superior” Actualmente estos criterios están quedando obsoletos al sustituirse por otros que contemplan la evaluación adaptada al MCER, lo que implica, entre otras cosas, la inclusión de seis niveles en vez de tres.

epígrafe de *Pronunciación y acento*. Todos ellos aparecen en la tabla resumen que aparece en el Anexo I.

Por lo visto hasta aquí, podemos apreciar que las diferentes fuentes consultadas proponen evaluar la competencia fonológica en toda su extensión, es decir, partiendo de la realización de los fonemas, pasando por ciertos fenómenos que se pueden dar en el marco de las palabras, la realización de tonemas y de oraciones.

2.3.7.3.2. Competencia gramatical: morfológica y sintáctica

Tradicionalmente se ha denominado *gramática* al estudio morfosintáctico de una lengua, o lo que es lo mismo, a la organización formal del sistema lingüístico. Mayor (1994:59), observa que la mayoría de investigadores separan el estudio de estos dos campos y, aunque parece haber sido así a lo largo de los tiempos, Dubois (Acosta, 2002:71) constata que la lingüística moderna tiende a estudiarlas de forma conjunta bajo la denominación de morfosintaxis.

En opinión de Acosta (Ibíd.), esta cuestión se debe a que *“La ciencia lingüística ha conocido desde sus inicios diferentes debates y posiciones teóricas acerca del objeto de estudio de las distintas partes que componen el sistema lingüístico. Lógicamente, ni la gramática, ni la morfología, ni la sintaxis, han podido sustraerse a esas discusiones, hasta tal punto que estructuralistas, generativistas o funcionalistas –por sólo citar tres de las principales escuelas actuales- tienen concepciones distintas entre sí respecto a estos términos.”*

En los criterios del DELE aparece de forma conjunta. Podemos apreciar ya en el nivel inicial alguna alusión a la morfosintaxis, aunque en este nivel la evaluación es tan holística, que no se delimitan de forma clara los criterios de cada subcompetencia. En cambio, dentro de los criterios de calificación del nivel intermedio sí hay un apartado específico destinado a *Gramática*, como también aparece en los criterios de calificación del nivel superior, un bloque denominado *Corrección gramatical*. Remitimos al esquema final de este punto donde se especifican estos criterios.

También el MCER (Consejo de Europa, 2002:110-112), recoge esta tendencia de incluir en un solo bloque la morfología y la sintaxis bajo el epígrafe de *Competencia gramatical*; que se destinaría al estudio de:

- Elementos (por ejemplo *morfemas, alomorfos, raíces y afijos o palabras*).
- Categorías (como *número, caso, género, concreto/abstracto, contable/incontable, transitivo/intransitivo, voz activa/pasiva, tiempo pasado/presente/futuro, aspecto perfectivo/imperfectivo*).
- Clases (del tipo a *conjugaciones, declinaciones, clases abiertas/cerradas de palabras*).
- Estructuras (palabras compuestas y complejas, sintagmas, cláusulas, oraciones).
- Procesos (verbigracia: *sustantivación, afijación, flexión, gradación, transposición, transformación, régimen*).
- Relaciones (*concordancia, valencia*).

Sin embargo, el MCER (Ibíd.111) flexible y ecléctico como es, se hace eco también de la distinción entre estas dos disciplinas y cita algunos contenidos específicos de la sintaxis y de la morfología.

Ezequiel Briz (Mendoza, 2003:458) prefiere unificar ambas disciplinas y, al plantear los elementos a evaluar, cita de forma general la correcta construcción de la estructura morfosintáctica, que implica:

- Entender y emplear correctamente el valor semántico y funcional de morfemas y palabras.
- Emplear adecuadamente marcas y conexiones (concordancias, nexos...) entre los diferentes elementos del discurso.
- Expresar frases explicitando y organizando los elementos fundamentales que las configuran.
- Adecuar la longitud de las oraciones y enunciados.
- Echar mano de la variada construcción sintáctica al formar oraciones.
- Adecuar la complejidad oracional.
- Mostrar fluidez en el uso de aspectos morfosintácticos.

Teniendo en cuenta que la morfología atañe a los conocimientos sobre el modo en que se combinan diferentes unidades para originar palabras, modificando el significado

y, en ocasiones, la categoría de éstas. Y que la sintaxis se centra en las reglas que gobiernan el orden de las palabras dentro de la oración y la combinación de oraciones, frases o enunciados. Consideramos que, de los descriptores propuestos por M^a Victoria Reyzábal (1993:400-404), podrían clasificarse dentro de la competencia gramatical éstos:

- Domina la técnica de las preguntas.
- Domina la técnica de la negación:
 - Total.
 - Parcial.
- Su elocución muestra:
 - Frases incompletas.
 - Incorrecta utilización de pronombres.
 - Formas verbales inadecuadas.
 - Construcciones inapropiadas.
 - Repetición de ciertas construcciones sintácticas.
 - Errores de concordancia.
 - Uso equivocado de la coordinación.
 - Uso equivocado de la subordinación.
- Aprovecha la funcionalidad de los:
 - Sufijos.
 - Afijos¹⁶⁷.
 - Prefijos.
- Crea nuevas palabras respetando las reglas de formación de la lengua.

2.3.7.3.3. Competencia semántica

El componente semántico es el centrado en el estudio del significado. En los DELE la competencia semántica aparece evaluada a través de una serie de criterios agrupados bajo el epígrafe de *Léxico* en el nivel intermedio y *Dominio del léxico* en el superior. Los criterios de evaluación léxicos referidos a ambos niveles se especifican en la correspondiente tabla resumen que aparece en el Anexo I.

¹⁶⁷ Esta propuesta nos parece extraña, puesto que entendemos que los *afijos* abarcan los *prefijos*, *infijos* y *sufijos*.

El MCER (Consejo de Europa, 2002:108-109; 112-113) como ya hemos dicho, distingue como dos competencias separadas la léxica y la semántica¹⁶⁸. La primera de ellas, la léxica, atañe a:

- Elementos gramaticales (*artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, pronombres relativos y adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares, conjunciones*).
- Expresiones hechas (*fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, frases hechas, régimen semántico*).

Respecto a la competencia semántica, el MCER (Ibíd.112-113) estima que sus contenidos girarían en torno a la semántica léxica, la semántica gramatical y la semántica pragmática:

- La semántica léxica trata cuestiones como:
 - La relación de las palabras con el contexto general (*referencia, connotación, exponencia de nociones específicas generales*).
 - Relaciones semánticas (*sinonimia/antonimia, hiponimia/hiperonimia, régimen semántico, metonimia, análisis componencial, equivalencia de traducción*).
- La semántica gramatical: referida al significado de los elementos, estructuras, categorías y procesos gramaticales.
- La semántica pragmática: que trata las relaciones lógicas como presuposición o vinculación.

En opinión de Crystal (Acosta, 2002:90), si lo que pretendemos es hacer un análisis exhaustivo de esta competencia, sería necesario subdividirla en numerosos apartados, puesto que el significado se genera a partir de la relación del individuo con el mundo extralingüístico.

Mayor (1994:72) propone retomar la distinción establecida por J. de Villiers y P. de Villiers entre *significado referencial* o significado léxico (literal) de las palabras aisladas,

¹⁶⁸ En nuestra investigación no recogemos esta distinción por no parecernos muy clara. Además, aunque el MCER es un documento clave, su naturaleza no es prescriptiva, por lo que ofrece indicaciones o sugerencias más que reglas o normas a seguir. Es decir, que el hecho de apartarnos de él puntualmente no supone incurrir en un error necesariamente.

es decir, la relación que surge entre las palabras y los referentes designados por éstas; y *significado relacional* o significado que se da entre las palabras de las oraciones, entre las oraciones y las relaciones contextuales, y a partir de ahí plantear la evaluación. Al respecto además reconoce que el significado referencial más estudiado en las evaluaciones sobre el lenguaje, es el de las relaciones dentro de la oración, en parte porque algunos de los puntos que pueden ser analizados en el apartado de las relaciones inter-oracionales, como la deixis, la cohesión o la referencia pronominal entre otros, también pueden incluirse dentro del análisis pragmático (Ibíd.).

La clasificación recogida por Mayor es semejante a la de Acosta (2002:72), quien diferencia entre significado léxico, que equivale al referencial ya comentado, y el semántico gramatical. Acosta (2002:92) aclara que en semántica lingüística los nombres, verbos y adjetivos son las palabras con significado léxico y en las palabras como preposiciones, conjunciones, determinantes, adverbios o pronombres se encuentra el significado semántico-gramatical (Ibíd.96).

Dentro del significado léxico, Acosta contempla varios aspectos que pueden valorarse en una evaluación:

- El significado como conjunto de rasgos semánticos: supondría desglosar los semas o rasgos de significado que integra una palabra dada. Por ejemplo de “*hombre*” los semas podrían ser: *humano, adulto, macho*.
- La sobre extensión del significado: o emplear una palabra para designar un conjunto de referentes más amplio del que le corresponde¹⁶⁹.
- La infra extensión del significado: sería el efecto opuesto, esto es, emplear una palabra reduciendo la categoría de referentes a los que puede aludir. Por ejemplo, utilizar la palabra “*coche*” sólo para los que ve por la ventana pero no para los que ve en otros lugares.
- El referente erróneo: o lo que es lo mismo utilizar una palabra para designar un referente que en realidad no designa y que no tiene ninguna conexión con los referentes designados por esa palabra.

¹⁶⁹ Este hecho es bastante común en hablantes que no tienen mucho dominio del código, como hablantes de una L2/LE con niveles bajos o los niños pequeños que están adquiriendo su lengua materna. Por ejemplo es habitual que los niños pequeños, al no contar con un repertorio amplio de vocabulario usen una palabra como “*perro*” para designar a *gatos, vacas y perros* o cualquier otro referente que comparta los semas de *animal* y *cuatro patas*.

- Palabras déficit: es una forma de aludir a aquéllas palabras que el sujeto no consigue encontrar pese a que tiene localizado el significado que quiere expresar. Esto origina, entre otras cosas, que el sujeto recurra a explicaciones o descripciones del término buscado. Así, por ejemplo, en vez de decir “*desayuno*” dice “*lo de la mañana*”.

Por lo que respecta al significado semántico-gramatical Acosta diferencia:

- Palabras con significado relacional abstracto: es decir, aquéllas que no aluden a referentes identificables y que relacionan significados, como preposiciones o conjunciones.
- Palabras con significado contextual: como es el caso de pronombres o adverbios, cuyo significado se modifica en función de las circunstancias comunicativas.
- Significado figurativo: que supone un uso de las palabras que trasciende el significado al que designan comúnmente. Algunas formas de significado figurativo son:
 - Modismos.
 - Metáforas.
 - Proverbios.
 - Chistes y adivinanzas.

Acosta (2002:96) informa de que “*El significado y sentido de estas formas figurativas se extraen de referentes concretos, pero su correcta interpretación pone en juego las habilidades o dominio del sujeto para manejar el lenguaje, esto es, las habilidades metalingüísticas relacionadas con su capacidad de abstracción*”.

Sin entrar en distinciones de significados o de competencias, semántica o léxica, M^a Victoria Reyzábal (1993:400-404) propone en la escala titulada: *Escala de valoración descriptiva de la comunicación oral*, ciertos descriptores que nos parecen propios de este bloque como son:

- Evita la repetición de palabras utilizando:
 - Sinónimos.
 - Antónimos.

- Evita la utilización reiterada de frases hechas.
- Su elocución muestra:
 - Pobreza de vocabulario.
 - Inadecuación del vocabulario.
 - Uso de extranjerismos.
 - Muletillas.
 - Cacofonías.

Pero además de esta escala, Reyzábal (Ibíd.404-404) incluye otra relacionada con este bloque. La denomina: “*Escala de valoración descriptiva del uso oral del vocabulario*”, de todos los descriptores que la conforman, que son 22, nos parece que los siguientes son los que más se relacionan con la competencia semántica. Porque incluye otros que, o bien se centran en la recepción – comprensión, que no es el caso que nos ocupa, o bien son específicos de otras competencias.

- Utiliza un vocabulario variado.
- Recurre a sinónimos para evitar repeticiones.
- Utiliza antónimos de distintas palabras.
- Demuestra conocer el significado de las palabras que utiliza en sus discursos.
- Maneja con facilidad campos léxicos.
- Maneja con facilidad campos semánticos.
- Diferencia el significado de los términos homófonos.
- Conoce diferentes acepciones de la misma palabra.
- Utiliza diferentes acepciones de la misma palabra.
- Utiliza estéticamente el vocabulario.
- Utiliza lúdicamente el vocabulario.
- Valora la estética en el uso del vocabulario.
- Utiliza extranjerismos sin necesidad.
- Repite insistentemente las mismas palabras.
- Utiliza vocablos desconociendo su significado.

2.3.7.3.4. Competencia pragmática

Para Escandell (1996:13-14) la pragmática se dedica al estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, o lo que es lo mismo, “(...) *las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario*” Tiene en cuenta precisamente aquellos factores extra-lingüísticos (contexto, intención, destinatario, emisor...) que influyen en el uso del lenguaje y de los que no da cuenta un estudio puramente gramatical. Por su parte Acosta (2002:33) explicita: “*La pragmática estudia el funcionamiento del lenguaje en contextos sociales, situacionales y comunicativos; es decir, se ocupa del conjunto de reglas que explican o regulan el uso intencional del lenguaje, teniendo en cuenta que se trata de un sistema social y compartido y con normas para su correcta utilización en contextos concretos*”.

Según proponen Kleeck y Richardson (Mayor, 1994:64), los ámbitos a cubrir por la pragmática pueden estructurarse en varios apartados:

- *El estilo individual*: o aquellas conductas propias del estilo individual, más o menos estables, que mostramos a la hora de expresarnos y forman parte de la idiosincrasia de cada uno. Referidas a la expresión facial, la distancia corporal, la conducta táctil, la proximidad física, características de la voz, el movimiento del cuerpo, etcétera.
- *Estilo de los miembros del grupo*: esto es, aquellas conductas que nos definen como miembros de un grupo determinado y que dependen de diferentes factores como el ámbito geográfico, el estatus social o cultural, etcétera. Por ello en la evaluación deberían quedar reflejadas las características de los participantes: edad, sexo, estatus, así como las coordenadas espaciotemporales reales y ficticias en las que se desenvuelve la conversación.
- *Las adaptaciones a los participantes*: es decir, qué posibilidades maneja el sujeto en función de la variación de contextos e interlocutores y en qué medida un sujeto se adapta, según características tan variadas como la edad, estatus o rasgos de incapacidad del interlocutor.

Desde la comunicación referencial se propone, para evaluar este aspecto, analizar cómo el sujeto transmite información sobre referentes concretos, es decir, si da cabida a las ambigüedades, si lo hace de forma precisa, si hay, por el

contrario, una saturación de elementos imprecisos del tipo a *eso, una cosa*¹⁷⁰, si no explica el referente del que habla cuando el interlocutor lo desconoce...

- *Adaptaciones a roles y situaciones concretas*: esta habilidad puede surgir a través del juego, en este sentido la dramatización se convierte en un excelente vehículo a través del cual el hablante puede asumir diversos papeles y tratar de expresarse como correspondería a otros miembros de la comunidad nativa¹⁷¹.
- *La organización progresiva del discurso oral*: o lo que es lo mismo, el modo en que el lenguaje se estructura más allá de la oración. Para ello hay que partir de la consideración de la naturaleza del discurso a evaluar. No todos los discursos son iguales, en el caso que nos ocupa, se trata de un discurso interactivo, el cual progresa con las aportaciones de todos los interlocutores generándose así una serie de comportamientos paralelos a la intervención lingüística entre los participantes. La elección de este tipo de discurso no es azarosa, se fundamenta en los parámetros que configuran el enfoque comunicativo.

Con vistas a una evaluación de este aspecto habría que considerar la habilidad demostrada por el sujeto en el inicio, mantenimiento y finalización de la conversación, en la adopción y abandono de turnos, en la selección de los temas así como en los cambios temáticos, en las correcciones o revisiones que el sujeto hace sobre lo expresado por él o su interlocutor, en las peticiones de aclaración, en la coherencia del discurso o la cohesión, en la secuenciación de la información o en la subordinación de detalles.

- *Las funciones comunicativas que se desarrollan en el discurso*, cuál es el objetivo que lo genera y qué efectos se pretende causar en el receptor, son algunas de las cuestiones que se podrían plantear en este apartado.

Esta estructuración tampoco coincide con la establecida en el MCER (Consejo de Europa, 2002:120-127) donde los aspectos anteriormente citados se reparten entre competencia pragmática y competencia sociolingüística. Dentro de las competencias pragmáticas en el MCER se sitúan la competencia discursiva, la competencia funcional y la competencia organizativa.

¹⁷⁰ Los niños que frecuentemente recurran a esta estrategia en su discurso pueden en realidad estar reflejando o bien un desconocimiento de vocabulario, o una dificultad para dar con la palabra exacta o un déficit pragmático, incluso varias de estas causas a la vez.

¹⁷¹ En torno a los tres años o tres años y medio un niño con un desarrollo normal es capaz de representar papeles diferentes en su juego, empleando para ello el lenguaje verbal (Mayor, 1994:65).

- La competencia discursiva: o conocimientos relacionados con la capacidad de ordenar las oraciones para que las producciones tengan coherencia, ello en función de aspectos como los temas, las perspectivas, la diferencia al tratar la información nueva y la ya dada, la ordenación lógica y natural de los hechos, el establecimiento claro de la causa y efecto o la capacidad para estructurar y controlar el discurso. Para esto último habría que tener en cuenta diferentes factores como puedan ser las cuatro máximas del principio de cooperación de Grice: cantidad (dar la información que sea precisa en cada caso, ni caer en el exceso ni en el defecto), calidad (que la información dada sea veraz), relación (que la información aportada sea pertinente) y modo (dar la información de forma breve, clara, ordenada y evitando ambigüedades).

Otro aspecto a valorar sería la organización del texto, que precisa prestar atención a aspectos como la distribución de la información en las diferentes macrofunciones. Elementos de la competencia discursiva también son los turnos de palabra, el desarrollo de descripciones y narraciones, la coherencia y la cohesión.

- La competencia funcional: centrada en el conocimiento de las micro y de las macrofunciones y en los esquemas de interacción.
- La competencia organizativa: referida a las convenciones vigentes en cada comunidad sobre cómo se estructura la información según la tipología textual.

Teniendo presentes los anteriores criterios, en especial los propuestos por el MCER, consideramos que entre los descriptores propuestos por Reyzábal (1993:400-404) para la evaluación del lenguaje oral, los siguientes serían los que podrían incluirse en la competencia pragmática:

- Expresa su mensaje con:
 - Coherencia.
 - Corrección.
 - Propiedad.
 - Elegancia.
- Enfatiza los conceptos fundamentales en su expresión.

- Adecua el mensaje a su función (argumentación, narración, descripción).
- Adecua el mensaje a su intención (entretenimiento, información, discusión, averiguación).
- Organiza su exposición en:
 - Introducción.
 - Desarrollo.
 - Conclusión.
- Desarrolla las ideas ordenadamente.
- Manifiesta interés en comunicarse.
- Se preocupa por ser comprendido.
- Se muestra relajado cuando habla.
- Acompaña su expresión oral con gestos:
 - Adecuados.
 - Sincrónicos.
 - Diversos.
 - Mesurados.
- Se inhibe en sus expresiones.
- Expone su mensaje con:
 - Precisión
 - Seguridad
 - Naturalidad.
- Distingue los conceptos fundamentales de los secundarios.
- Da argumentos:
 - Claros.
 - Fundamentales.
 - Objetivos
- Explica con sencillez temas de cierta complejidad.
- Enturbia el mensaje con:
 - Divagaciones.
 - Digresiones.
 - Verborragias.
- Cae en:
 - Contradicciones.

- Vaguedades.

Por su parte, entre los criterios de evaluación de los DELE no hay ningún bloque que responda a la evaluación pragmática como tal. Además de los comentados, aparecen otros tres bloques de criterios en los niveles intermedio y superior, que son: *Adecuación al registro y la situación*, *Interacción* y *Fluidez* para el nivel intermedio; y *Fluidez*, *Capacidad interactiva* y *Adecuación a la situación* para el nivel superior. Estos bloques mezclan criterios pragmáticos y sociolingüísticos. Teniendo esto en cuenta y la parcelación que hace el MCER, optamos por incluir en la tabla resumen del AnexoI de la competencia pragmática, los criterios de *Fluidez* y *Capacidad interactiva o Interacción*.

2.3.7.3.5. Competencia sociolingüística

Dentro de la competencia sociolingüística el MCER (Consejo de Europa, 2002:116-119) propone incluir:

- Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (*formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra, interjecciones y frases interjectivas, uso y elección del saludo*).
- Las normas de cortesía.
- Las expresiones de sabiduría popular, aquí el MCER (Ibíd.117) sugiere incorporar *refranes, modismos, comillas coloquiales y expresiones de creencias, actitudes y valores*, (aunque algunos de estos contenidos ya han sido incluidos en la competencia léxica).
- Las diferencias de registro, aunque el MCER (Ibíd.) informa de que lo normal es que hasta el nivel B1 aproximadamente, lo apropiado es un registro neutral, y se aventura a conjeturar que es probable que también el registro neutral sea el que los hablantes nativos empleen con extranjeros y desconocidos, por tanto el que se espera de los hablantes extranjeros.
- Dialecto y acento: coincidiría con aquellas conductas que nos definen como miembros de un grupo.

De entre los ítems propuestos por Reyzábal (1993:400-404), pensamos que dentro de la competencia sociolingüística estarían éstos:

- Como oyente:

- Se distrae.
- Interrumpe.
- Cuchichea.
- Escucha con respeto.
- Desea prevalecer sobre los demás.
- Conoce y utiliza las convenciones orales de cortesía.
- Utiliza el registro adecuado.

Al igual que sucede en la competencia pragmática, tampoco los DELE incluyen un bloque de descriptores destinado específicamente a cuestiones sociolingüísticas. De tal forma que los criterios de *Adecuación al registro y la situación*, los incluimos en el apartado de Competencia sociolingüística, por parecernos afín con el apartado del MCER *Adecuación sociolingüística* y con las diferencias de registro que este mismo documento incluye en la competencia sociolingüística.

2.3.7.3.6. Competencia estratégica

La competencia estratégica podría evaluarse tomando como referencia el capítulo 4 del MCER (Consejo de Europa, 2002:47-98) donde se ofrecen los indicadores o descriptores específicos de cada nivel. De todos los que ofrece el MCER, nosotros consideramos oportuno emplear para esta investigación los relativos a las estrategias de expresión (oral) (Ibíd.66-68) y los referidos a las estrategias de interacción (Ibíd.83-85). Sobre ellas el MCER incluye ciertos descriptores, que como se podrá apreciar, en muchos casos son afines o cercanos a aspectos pragmáticos, léxicos o sociolingüísticos, hasta tal punto que podrían ser incluidos en estas otras competencias y pasarían desapercibidos.

Pese a que hasta aquí hemos tratado por separado las diferentes competencias que integran la competencia comunicativa, no debemos olvidar que todas ellas se interrelacionan y, por tanto, la evaluación final se basará en una valoración que las incluya a todas, teniendo presente que se hace necesaria una selección de ítems, dada la imposibilidad de poder abarcar todos estos aspectos en el análisis de cada una de las muestras de lenguaje espontáneo que configuran este trabajo.

*III. Diseño del programa y su
evaluación*

Dime algo y lo olvidaré, enséñame algo y lo recordaré, pero hazme partícipe de algo y entonces lo aprenderé.
Proverbio chino.

3.1. DRAMATIZACIÓN

3.1.1. TÉRMINO Y CONCEPTO

A la hora de abordar el concepto de dramatización, se hace preciso detenernos en la proliferación de términos surgidos que se utilizan con un significado parecido y, a juicio de Isabel Tejerina (1994:120) sin demasiado rigor. El obstáculo que supone la diversidad terminológica, es fruto, en muchas ocasiones, aunque no exclusivamente, de las traducciones realizadas desde otras lenguas al español¹⁷², así términos como: *drama*, *creative drama* o *improvised drama* del ámbito anglosajón, o *jeu dramatique*, *expresión dramatique* del francófono, se han traducido al español como *creatividad dramática*, *dramática creativa*, *juego dramático*, *dramatización* y *expresión dramática*. Además de estos términos Isabel Tejerina (Ibíd.) cita otros empleados en la literatura pedagógica especializada como sinónimos de dramatización: *juego de actuación dramática*, *juego escénico*, *juego libre de expresión dramática*, *teatro expresión* o *improvisación dramática*. Por su parte, Tomás Motos y Francisco Tejedó añaden (1996:13) además los términos de *juego teatral*, *role playing*, *sociograma* e *improvisación*.

Sin embargo, aunque cada término tiene su idiosincrasia, es decir, alude a unos matices propios, todos ellos designan una noción común. En palabras de Tejerina (1994:118) la dramatización es “(...) *aquella actividad que utiliza la herramienta teatral en una práctica lúdica, orientada hacia sí misma, y sin proyección en el exterior. Un conjunto de prácticas al servicio de la expresión creadora del individuo y del desarrollo integral de su personalidad*”.

La palabra “*dramatización*” deriva a su vez de la palabra “*drama*”. Catalina Arroyo (2003:43) constata la variedad de acepciones que se encuentran en el diccionario a la hora de hablar de “*drama*”, entre las cuales figuran por ejemplo “(...) *un suceso real capaz de interesar o conmover vivamente*”. Esta autora (Ibíd.) entiende por drama “(...) *la acción dialogada entre los personajes*”. Y es que, no en vano, como Cañas señala (1999:7), la palabra “*drama*” procede del griego $\delta\rho\alpha\omega$, que significa “*hacer*”, es decir, ya en su origen etimológico está impresa la huella de la acción. Por eso Cañas (Ibíd.) define drama como “(...) *la representación de una acción*”.

¹⁷² Sirvan de ejemplo las palabras de Motos y Tejedó (1996:23) “*El error de considerar como procedimientos distintos la dramatización y el juego dramático arranca de traducir al castellano los términos creative dramatics y jeu dramatique. En la literatura anglosajona sobre el tema se emplea una serie de expresiones tales como theatre games, creative dramatics o simplemente drama que han sido vertidas al castellano como dramatización. En Francia se utiliza jeu dra-matique que ha sido traducido por juego dramático. Y ésta es la causa por la que se consideran como técnicas distintas*”.

desarrollada por unos personajes actores en un espacio determinado". A este respecto Isabel Tejerina (1994:118) constata que, así como en el ámbito anglosajón y francófono se ha conservado muy claramente esta acepción identificando *drama* "(...) con la reproducción de la acción con una finalidad artística o lúdica", en el ámbito hispánico el sentido etimológico de drama está más olvidado, de forma que se tiende a enlazar con el teatro, especialmente en su vertiente más trágica, lo cual parece oponerse al sentido lúdico anteriormente mencionado.

Es por ello que se hace preciso distinguir entre teatro y dramatización. Definiendo sus diferencias podemos acotar el espacio de cada uno y comprender el alcance conceptual de estos vocablos.

3.1.1.1. DRAMATIZACIÓN- TEATRO

El teatro se concibe como un espectáculo, y como tal, en su propia concepción incluye a un público, al cual se destina y en función del cual se crea. Es por este motivo que la finalidad última del teatro es alcanzar una exitosa puesta en escena, y es desde esa perspectiva desde la que adquieren lógica los continuos ensayos, que no pretenden sino perfilar, matizar o perfeccionar aquellos aspectos artísticos que se quieren transmitir al receptor.

El teatro, es un producto que se realiza para ser consumido por un público. Los límites entre espectador y actor/actriz están muy definidos y, por lo común, claramente diferenciados.

Por el contrario, la dramatización tiene un objetivo pedagógico, y como consecuencia el énfasis no se pone tanto en el producto final resultante, sino en el proceso; en la creatividad y disfrute que se experimente durante su elaboración. La finalidad perseguida es que los participantes empaticen con otros personajes y circunstancias, que se vayan descubriendo a sí mismos y conozcan y practiquen diferentes posibilidades comunicativas.

Desde este punto de vista, los conceptos de ensayo y depuración, fundamentales en el teatro, carecen de sentido en la dramatización. Por otro lado, los papeles de espectador y actor/actriz, son fácilmente intercambiables, pudiendo en muchos casos, haber incluso una ausencia de espectador.

En opinión de Cervera (1984:27) la dramatización ofrece “(...) *la oportunidad de expresarse y de fomentar la creatividad sin propiciar el divismo. Por tanto en buena pedagogía se prefiere la dramatización y se relega el teatro a segundo plano*”.

Pese a todo lo dicho, no todos los autores establecen una barrera tan nítida entre dramatización y teatro. En muchos casos, se tiende a concebir una como paso previo al otro. De tal manera que no hay teatro sin dramatización, aunque sí dramatización sin teatro.

Quizá la asociación que establecemos de forma más o menos consciente entre dramatización y teatro, la justifique el hecho de que ambos procesos comparten los mismos recursos expresivos. Es decir: expresión lingüística, expresión corporal, expresión plástica y expresión rítmico-musical (Ibíd.32).

3.1.2. ELEMENTOS DRAMÁTICOS

Otra de las similitudes entre teatro y dramatización, que puede dar lugar a que la frontera entre uno y otra sea difusa, es que ambos se construyen con los mismos elementos. Si bien, dichos elementos no son patrimonio exclusivo de estos dos ámbitos, puesto que en realidad los podemos encontrar también en tipologías textuales diversas en las que la acción es el ingrediente fundamental. Los componentes a los que nos referimos son: personaje, conflicto, argumento, tema, tiempo y espacio.

El personaje es el que realiza o encarna la acción dramática. Puede ser tanto una persona real como imaginaria. Pero no sólo, el personaje puede estar desprovisto de su carácter humano e incluso de una naturaleza viva. Es por ello que podemos encontrar entre los personajes animales, objetos y conceptos.

El conflicto alude a la relación que se crea entre los personajes. Dicha relación puede ser muy variada; para Motos y Tejedo (1996:15) el conflicto “(...) *viene determinado por el enfrentamiento de dos fuerzas antagónicas, confrontación de dos o más personajes, visiones del mundo o actitudes ante una misma cosa*”. Sin embargo, para Cervera (1984:39) el conflicto puede ser múltiple, lo que significa que no tiene que reducirse exclusivamente a una relación de oposición entre los personajes. Y es que la palabra “conflicto” no ha de llamarnos a error, puesto que no implica necesariamente la existencia de un problema.

Cervera (Ibíd.) destaca además el hecho de que los conflictos pueden modificarse a lo largo de la representación de la acción, no son estáticos sino que pueden evolucionar.

El argumento viene a ser el esqueleto de la acción. Por lo general está sujeto a una secuenciación cronológica que le conduce a respetar la lógica de causa efecto.

El tema es el asunto general o materia que se trata en el argumento a través de unos hechos y personajes concretos.

Dentro del eje temporal podemos establecer una distinción entre época y duración. La época es el momento en el que se ambienta la acción, puede referirse a la actual u otras pasadas o futuras.

Al hablar de duración es conveniente diferenciar a su vez dos conceptos: tiempo dramático y tiempo de ficción. El primero alude al tiempo que dura realmente la realización de la dramatización, y que puede oscilar considerablemente desde unos minutos, a una hora e incluso más.

Por su parte el tiempo de ficción se refiere al tiempo que se supone dura la acción representada en la realidad, pueden ser días, semanas o años. Sin embargo, las convenciones dramáticas permiten la condensación de toda esa cantidad temporal en un corto espacio de tiempo.

Al hablar del espacio, cabe hacer el mismo desdoblamiento, es decir, podemos distinguir entre espacio dramático y espacio escénico. El espacio dramático sería aquél que el actor y el espectador (en caso de haberlo) han de evocar, transmitir o deducir a través de lo representado, aquél en el que sucede la acción. El espacio escénico es el espacio real en el que nos movemos y que estamos dispuestos a ignorar en favor del desarrollo de la convención dramática (un teatro, un aula, un gimnasio...).

3.1.3. ¿POR QUÉ UTILIZAR LA DRAMATIZACIÓN?: VENTAJAS DE SU USO EN EL AULA

Son muchos los autores que se han dedicado a encomiar las virtudes que una metodología basada en la dramatización aporta. Tanto desde la enseñanza de lengua materna como desde la enseñanza de segundas lenguas, aunque bien es cierto que se ha hecho por separado. Nosotros nos proponemos con nuestra investigación comprobar si es posible

observar algunas de estas ventajas, especialmente las que se relacionan con el desarrollo de la expresión oral de forma más directa, en un entorno en el que se da la adquisición de la lengua como lengua materna y como segunda lengua de forma simultánea.

Pasamos a continuación a hacer una relación de las ventajas señaladas por los diferentes autores, con el objetivo de que se aprecie el alcance y la variedad de efectos beneficiosos atribuidos al empleo de la dramatización.

En primer lugar consideramos los beneficios que la dramatización puede aportar a quien la practica, en nuestro caso los alumnos:

- Influye en la formación global de la persona puesto que a través de las diferentes representaciones simbólicas de la vida real se ofrece la posibilidad de alcanzar una mayor maduración personal.
- Además permite descubrir y desarrollar las posibilidades expresivas que nos ofrece nuestro propio cuerpo. Al tiempo que hace factible el análisis de nuestra forma habitual de reaccionar, de actuar y de comunicarnos, con lo que alcanzamos mayor conocimiento de nosotros mismos, no sólo en la dimensión física sino también psíquica.
- Hace que los participantes doten de vida, emoción y personalidad textos leídos y escuchados. A través de la interpretación de las palabras, los alumnos se adueñan de ellas y el lenguaje se hace más recordable. En este sentido se puede decir que favorece el desarrollo de la memoria.
- Como a través de la dramatización exploramos lo que nos rodea, esta metodología desarrolla también la capacidad de observación.
- Favorece el aumento de la autoestima y la autonomía.
- Ofrece la oportunidad de emplear la lengua más allá de los usos diarios y valorar así el papel y la idiosincrasia de otros interlocutores. Ofrece otra perspectiva de la comunicación, puesto que la dramatización consigue que fijemos nuestra atención y abramos los sentidos para comprender y experimentar situaciones nuevas que quedan lejos de nuestra experiencia como interlocutores.
- Al intentar encarnar un personaje, los discentes se olvidan de su timidez, vergüenza y miedos, puesto que le dan prioridad a la parte más lúdica de la dramatización, la de involucrarse en la caracterización del personaje para transmitir una imagen lo más fidedigna posible de él. Esto mismo provoca el desarrollo de la creatividad y la imaginación.

- Nos insta a analizar y considerar matices que anteriormente nos han pasado desapercibidos o hemos apreciado bajo otro punto de vista y que son los que posibilitan la caracterización de los personajes. Ello repercute en la adquisición de mayor control sobre lo que decimos, hacemos o cómo lo decimos y hacemos. Como muy bien explica Catalina Arroyo (2003:45): *“Al tener que meterse –por las exigencias del hecho dramático– en la piel de un personaje, apropiarse de sus sentimientos, vivir, y solucionar sus problemas, ponerse en sus situaciones (...) [el estudiante] se ve abocado a encontrar salidas, a reflexionar solo o en grupo, hasta llegar al desenlace que ponga fin al drama originado. Los conocimientos que se adquieren de esta manera y los procedimientos que se aprenden son sólidos porque se consiguen vivencialmente en el plano de la realidad o en la recreación de la misma”*
- Consigue una mayor implicación, colaboración y participación de los estudiantes, con lo que mejora la calidad y cantidad de respuestas ante cualquier tipo de situación, por inusual o imprevista que sea.

Respecto a cómo afecta al grupo también se observan ventajas:

- La dramatización sirve para practicar de una forma colectiva la comunicación, contribuyendo así a nuestro desarrollo no sólo individual y emocional, sino también social.
- Permite abordar la expresión de diversas funciones comunicativas en colaboración con otros miembros, fomentando con ello la improvisación y aprendiendo así a convivir y desarrollar las ideas no sólo de una forma individual sino también colectivamente. Es decir, es un vehículo para aprender a trabajar en grupo.
- El trabajo en equipo requiere a su vez cooperar para obtener un producto que se ajuste al objetivo inicial con el que se plantea la actividad. Precisa también de la toma de decisiones grupales, lo que supone escucharse los unos a los otros, valorar y sopesar las propuestas de todos, y desarrollar así un espíritu crítico.
- Fomenta el sentido de grupo, lo cual implica para Marcer (2004:22) enseñar a respetar a los demás, ayudar al intercambio de roles así como propiciar el sentido crítico por el propio trabajo y el de los demás.
- Al sentirnos cómodos con el resto del grupo y relajados, la confianza y la seguridad aumentan, lo que conlleva un descenso de inhibiciones, miedos y complejos a la hora de expresarnos. Nos atrevemos a expresarnos más. Esto mismo también se debe a otra razón y es que la dramatización no está sujeta a una corrección al estilo tradicional. Es decir, una misma actividad puede desarrollarse

de múltiples maneras, de forma que al plantearse no se busca una respuesta unívoca, sino que todas las respuestas pueden ser exitosas y válidas aunque diferentes entre sí.

- A través del trabajo en grupo los participantes descubren su personalidad y su identidad al poder compararlas con las del resto de los miembros.

Para el profesor:

- Es una actividad estimulante que permite fomentar la motivación del estudiante y del profesor respecto a la materia que se trata. Anima a los alumnos a hablar, puesto que es una actividad divertida, lejos de la monotonía y el aburrimiento.
- Sitúa a los participantes en la tesitura de sentir la necesidad de comunicar para solventar las situaciones comunicativas planteadas. No se trata de hablar por hablar, sino de hablar para hacer o conseguir algo. Por ello su participación está provista de significación, surge en el momento oportuno. Y es una comunicación real, a través de actividades flexibles, participativas, abiertas y variadas.
- El hecho de estar contextualizada, hace que el profesor pueda trabajar el vocabulario desconocido echando mano de la situación comunicativa en la que surge, con lo que el vocabulario se recuerda más y el significado se vuelve más claro.
- Hace posible involucrar a todos los discentes o a la mayoría.
- Es un instrumento útil incluso cuando no se tienen muchos conocimientos de la lengua meta, como le puede ocurrir a los estudiantes extranjeros cuya lengua materna no sea el español. Aun teniendo un nivel inicial A1, es posible participar en la dramatización y no quedar excluido de ésta, dado que no sólo incluye y practica los recursos expresivos lingüísticos, sino también otros como los gestuales o corporales.
- Permite además adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje. Como apunta Sarah Phillips (2010:7), en la comunicación percibimos y procesamos la información de formas diferentes, siendo las principales la vista, el oído y nuestro propio cuerpo, uno de esos canales tiende a ser dominante en cada uno de nosotros, por lo que si recibimos la información a través de ese canal dominante será más sencillo para nosotros entender y manejar esa información que si se nos presenta a través de otro canal que para nosotros es más débil. Como en la dramatización se emplean canales de expresión variados, cada sujeto puede abastecerse del que le resulte

mejor, con lo que nos aseguramos que la lengua penetre en el participante por el canal más apropiado para él.

- Asienta las bases para una buena comunicación y colaboración en el aula.
- El profesor puede encontrar en ella el vehículo idóneo para educar en la percepción y el conocimiento de la realidad a sus estudiantes, así mismo puede servir de herramienta para establecer una correcta relación entre la realidad y la imaginación.
- El educador puede llegar a conseguir objetivos que de otro modo se presentarían difíciles, si no imposibles, de lograr a través de otras metodologías.
- Supone un punto de inflexión en el desarrollo de la clase, pudiéndose emplear para dinamizar la clase después de un trabajo individual, o de una actividad un poco densa; o para relajarla y calmarla tras un momento de alboroto.

A modo de conclusión nos parece oportuno rescatar las palabras de Cervera (1984:18) cuando afirma que “... es sabido que a la dramatización se le atribuyen otros objetivos como favorecer la comunicación. Podríamos decir que esto, más que un objetivo en sí mismo constituye una consecuencia lógica del perfeccionamiento de los medios de expresión y de la potenciación de la creatividad”.

3.1.4. EL PAPEL DEL COORDINADOR, ANIMADOR, LÍDER, MONITOR O GUÍA

En todo proceso de dramatización siempre hay una persona encargada de sugerir las propuestas y guiarlas. En la literatura al uso, este papel lo encarna el *coordinador*, a quien se le denomina también *animador*, *líder*, *monitor* o *guía*¹⁷³. Y que en el caso de la dramatización realizada en el aula suele recaer en el profesor.

3.1.4.1. PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES

Las actividades las plantea el guía por adelantado. Antes de nada, el monitor debe familiarizarse con el grupo al que le va a sugerir las actividades de dramatización, puesto que esta relación le puede permitir conocer las cualidades de los participantes: su edad, sus intereses, el tamaño del grupo, su experiencia con la dramatización y, en nuestro caso además, nos interesa conocer los niveles de adquisición de la lengua que nos podemos encontrar en el aula.

¹⁷³ Obsérvese que, en general, las funciones del líder relatadas aquí son similares a las desempeñadas por el profesor en el enfoque comunicativo. En concreto coinciden en el papel de guía y consejero. Pero todas ellas, tanto las recogidas en este bloque como las mencionadas en el epígrafe 2.3.6.1. El papel del profesor en el enfoque comunicativo difieren, eso sí, de las asignadas al profesorado en la enseñanza tradicional.

Cuando el guía obtiene esta información, aunque sea de una forma aproximada, puede ajustarse a los receptores de la dramatización y asegurar así un mayor grado de participación y éxito de las actividades¹⁷⁴.

Por otro lado, si los alumnos no están acostumbrados a trabajar en parejas o en pequeños grupos o no han tenido experiencia previa con la dramatización, será preciso introducir de forma paulatina estos aspectos, empezando con actividades sencillas y muy guiadas para que los participantes vayan ganando confianza y se vayan involucrando gradualmente. Progresivamente se les plantearán actividades menos dirigidas y más abiertas.

Además de por los participantes, el planteamiento del proceso dramatizador se ve influido por otros factores relacionados como el espacio o el tiempo y que debemos conocer de antemano.

El espacio puede originar cambios respecto a la idea inicial que el coordinador tenía sobre cómo llevar a cabo la dramatización. Si el espacio está lleno de sillas y mesas, habrá que aprender a retirarlas de forma rápida y silenciosa en la medida de lo posible. Si realmente, aun retirando el mobiliario, el espacio disponible no es lo suficientemente amplio, existe la posibilidad de recurrir a actividades de marionetas o títeres (Phillips, 2010:9). En este sentido, lo ideal sería contar con un espacio amplio y limpio, en el que no hubiera objetos en mal estado, puntiagudos o afilados con los que los sujetos pudieran lastimarse. En el que tampoco hubiera muchos muebles, aunque sí la opción de poder jugar con alguno de ellos. Con una acústica que permitiera a los discentes escucharse entre sí y al coordinador sin dificultades. Que estuviera ubicado en un enclave donde no se molestara mucho a otras personas ni la actividad de otras personas pudiera distraer la atención de los participantes cuando estuvieran concentrados creando. Luminoso y acogedor, con una temperatura agradable, y, a poder ser, con una superficie alfombrada o similar sobre la cual poderse tumbar cómodamente o caminar sin que ello suponga hacer demasiado ruido.

Respecto al eje temporal, surge la duda de cuándo plantear las actividades. Según Rooyackers (2007:27) los niños se concentran mejor en los juegos por la mañana, pero

¹⁷⁴ Por ejemplo, respecto a la edad hay que tener en cuenta que para los niños más pequeños es más difícil trabajar en grupos, por lo que las actividades en gran grupo y actividades muy guiadas son más indicadas para ellos. El tiempo destinado a cada actividad también ha de ser menor, de forma que es conveniente que se hagan actividades más variadas y breves para mantener viva su atención. En cambio los niños más mayores trabajan mejor en pequeños grupos, aunque esto también depende del estilo de aprendizaje al que estén acostumbrados. Así mismo, pueden tomar más la iniciativa y, si son niños cuya lengua materna no es el español, pero han estado yendo a clases de español durante algún tiempo, es probable que sólo necesiten la ayuda del animador en ciertas cuestiones lingüísticas (Phillips, 1999:8; Lavilla, 2006:19).

nosotros trabajamos con adultos y no hemos encontrado en el material consultado ninguna indicación en este sentido, en última instancia, el horario en el que se realice nuestro curso de dramatización dependerá de las horas libres que tienen los sujetos a los que se les destina. Por otro lado está el tiempo disponible para cada una de las actividades y para todo el programa dramático en general, ambas cuestiones son cruciales e influyen igualmente en el diseño. Hay que pensar si el tiempo disponible es el suficiente para conseguir los objetivos que se pretenden con la dramatización.

En efecto, la dramatización no ha de entenderse como una metodología desprovista de objetivos. El coordinador debe reflexionar sobre ellos y diseñar una propuesta que se ajuste también a ellos. Por eso, a la hora de preparar el planteamiento de las sesiones, es conveniente que el coordinador se plantee cuestiones como las sugeridas por Rooyackers (Ibíd.26): ¿Cuál es el punto de partida?, ¿Quiénes son los participantes?, ¿Qué pretendo conseguir? ¿Qué juegos de dramatización son adecuados para la consecución de mis objetivos? ¿Es preciso la elaboración o consecución de material adicional? ¿Cómo voy a transmitir las consignas para hacerme entender satisfactoriamente? ¿Cómo se puede organizar la sesión para que todos comprendan?. La respuesta a estas y otras cuestiones indudablemente implica la toma de decisiones de diversa índole.

En nuestro caso la situación de partida es la de un aula en la que confluyen diferentes niveles de adquisición del español, los participantes son universitarios que tienen esa lengua meta como L1 o L2.

En nuestro planteamiento, seguimos a Dorrego y Ortega cuando afirman (1997:7): *“No tendremos que memorizar mecánicamente las palabras escritas por otra persona ni vamos a convertir la clase de idiomas en un coliseo con su escenario y sus butacas, ni mucho menos transformar al estudiante en un actor profesional (...) Lo que vamos a hacer es utilizar ciertas técnicas que el teatro nos brinda, para nuestro uso específico (...) Para ello habrá que tener siempre en cuenta que el hacer teatro nunca será fin sino un medio”.*

Nuestro objetivo es trabajar varias funciones comunicativas. Para ello hemos realizado una selección de las actividades de dramatización que trabajaban aspectos relacionados con estas funciones. Además, basándonos en actividades encontradas en los diferentes libros, hemos hecho adaptaciones y también hemos incluido actividades inventadas por nosotros mismos para tal fin. En algunas de ellas se precisa de material adicional, que es necesario

crear o localizar. Las sesiones tienen una estructura muy clara que más tarde se explicará y que responde a las dos últimas cuestiones. Nuestra propuesta final de actividades es fruto de decisiones relacionadas con diferentes aspectos, entre ellos: la duración, la progresión o la coherencia de las actividades.

En el planteamiento de las actividades y en la secuenciación de éstas, el coordinador se pone en la piel de los participantes y procura anticiparse a la realización de las actividades en el aula, para tratar de identificar necesidades u obstáculos que puedan interferir en el correcto desarrollo de dichas actividades y, una vez identificados, busca medios para evitar o solventar esa situación.

Para nuestra investigación, siguiendo lo expuesto hasta aquí, consideramos necesario tomar contacto con los alumnos antes de la realización del curso de dramatización, por lo que intentamos diversas vías. Una es solicitar a Cursos de Español de la Universidad de Burgos poder entrar en contacto con los estudiantes extranjeros para explicarles en qué consiste en curso personalmente, otra es que la coordinadora del curso de dramatización trabaje al mismo tiempo como profesora de español en los Cursos de Español de la UBU y otra es proponer el curso de dramatización a los alumnos matriculados, en el pasado o en el presente, en las asignaturas Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas y su Didáctica I y II, impartidas por la coordinadora del curso de dramatización en la titulación de Magisterio, especialidad de Educación Infantil. Si fallaran estas vías, se buscarían otras alternativas a través de las cuales llegar a los discentes y conocerlos brevemente.

3.1.4.2. REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

A la hora de poner en marcha las actividades, el coordinador procura que se desarrollen en un clima caracterizado por el compañerismo y la amistad, sin tensiones ni imposiciones. Da las consignas oportunas de una forma clara y concisa. Transmitiendo seguridad a través de la modulación de su voz y su actitud relajada y receptiva.

Pese a que es el monitor quien propone y secuencia las actividades, concordamos con Marcer (2004:17) cuando afirma que las propone no en calidad de director que mande o imponga, sino de guía que motiva e incita al juego, y marca ciertas pautas para seguirlo, procurando así que su desarrollo se ajuste, en la medida de lo posible, a la idea inicial que tiene sobre cómo debería transcurrir y finalizar la actividad.

Estimula a los participantes para que se expresen libre y abiertamente, para que aumente su concentración y espontaneidad, su implicación y su disfrute de la actividad.

Él mismo ha de estar dispuesto a participar y cuando es posible debe participar en el juego con el resto de los componentes, de esta forma los alumnos tienen un modelo claro y la posibilidad de comprobar que el coordinador se muestra entusiasmado con la dramatización y que se divierte con las actividades que propone. A este respecto Marcer (Ibíd.) opina que *“La actividad no puede desarrollarse sin esa implicación básica”*. Es por tanto una suerte de animador, medio amigo y medio compañero, que evita que decaiga el ánimo.

Cuando los sujetos están realizando la actividad, los observa y escucha, procurando no interferir, dándoles tiempo para que realicen la actividad, permitiendo que cada uno se exprese sin tensiones, sin ejercer presión. No prejuzga de forma precipitada. Encauza las creaciones de los participantes y les proporciona retroalimentación sobre el proceso que atraviesan: la forma en la que cooperan los unos con los otros, cómo toman decisiones, la producción lingüística, etcétera.

Es consciente de que todas las aportaciones son válidas para la interpretación de los personajes y por eso ayuda a que cada discente encuentre su espacio en la actividad planteada. De antemano espera que los grados de implicación varíen entre los participantes. Respeto las posibilidades y los ritmos de los participantes, ya que sabe que algunos precisan más tiempo para desinhibirse. No fuerza al estudiante a salir a escena o a participar, porque esta actitud puede ser contraproducente. Sabe ser paciente y esperar a que aquellos destinatarios de las actividades que sean más tímidos, encuentren poco a poco, por sí mismos, la forma de superar esa timidez. Al mismo tiempo sabe cómo proceder con los participantes que buscan el protagonismo constantemente y no quieren ejercer el papel de espectador ante el trabajo de sus compañeros. Frena esta actitud en clase informando a estos participantes de que no existen protagonistas en las actividades, que todos lo son y que es importante conocer su opinión como espectador.

El animador está preparado para reconocer cuándo la actividad se está encaminando hacia una dirección diferente de la que inicialmente se había planteado y para saber en tal caso reconducirla. Además está alerta para detectar cuándo es el momento de cambiar de actividad.

3.1.4.3. DESPUÉS DE LAS ACTIVIDADES

Una vez finalizada la actividad, se comporta como un árbitro. Participa junto con el resto de los asistentes en la evaluación final de cada sesión. No califica la ejecución de las actividades como correctas o incorrectas, sino que, a través de la evaluación, ayuda al resto de participantes a mejorar modificando los aspectos que sean necesarios. Con su opinión hace conscientes a los discentes de sus actuaciones, de los puntos fuertes y de los errores, con ello consigue que éstos adquieran un espíritu crítico y refuercen su personalidad.

Puede preparar, además, fichas de observación que sirvan de instrumento para que los participantes expresen sus impresiones y valoraciones sobre las actividades y cómo las han realizado ellos y los demás compañeros.

Para esta investigación, y apoyándonos especialmente en las sugerencias de Rooyackers (2007:29-30), Cañas (1999:24-25) y Laguna (1995:23-24), hemos diseñado una ficha para los estudiantes y otra para el docente a través de las cuales obtendremos datos sobre cada una de las sesiones.

La ficha que servirá de reflexión para el docente después de cada sesión será la siguiente:

Tabla 8. Evaluación del proceso por parte del profesor

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LAS SESIONES: DOCENTE	
-	¿Las actividades planteadas para hoy han resultado adecuadas a los participantes?, ¿por qué?
-	¿Se han expresado correctamente las consignas? ¿Ha habido algún problema para su entendimiento?
-	¿El grupo se ha visto lo suficientemente involucrado en el proceso?
-	¿Se les ha estimulado lo suficiente?
-	¿Con qué crees que han disfrutado más?, ¿y menos?
-	¿Qué dificultades has tenido?
-	¿Qué dificultades crees que han tenido?, ¿por qué?
-	¿Han sido adecuados el espacio y el tiempo?
-	¿Crees que se ha alcanzado el objetivo marcado para esta sesión?
-	¿Hay señales que indiquen algún progreso? ¿Y algún retraso?

La ficha que cumplimentarán en cada sesión los participantes que realicen el programa de dramatización es la que se presenta a continuación:

Tabla 9. Evaluación del proceso por parte de los discentes

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LAS SESIONES: DISCENTES	
- ¿Qué pretendía trabajar la sesión que acabas de realizar?	.....
- ¿Qué te ha gustado más y por qué?	.....
- ¿Qué momento te ha gustado menos y por qué?	.....
- ¿Te ha parecido que hemos ido muy rápido o muy despacio?	.....
- ¿Has entendido bien lo que había que hacer en cada actividad cuando te lo han explicado?	.....
- ¿Te ha resultado fácil o difícil hacer estas actividades?	.....
- ¿Qué te ha parecido lo más difícil? ¿y lo más fácil?	.....
- ¿Has aprendido alguna palabra o expresión nueva?	.....
- ¿Has aprendido algún aspecto que creas que es útil para comunicarte mejor en español?	.....
- ¿Qué te ha parecido la forma de trabajar de la profesora? ¿Quieres trabajar otro día de la misma forma?	.....
- ¿Crees que ha sido adecuado hacer estos ejercicios en el aula de Expresión Corporal de Humanidades?	.....
- Después de hacer las actividades, ¿te apetece más, menos o igual hablar con tus compañeros en otros momentos y conocerlos más?	.....

Algunos de las respuestas a esta tabla se pueden consultar en el Anexo II de este trabajo.

3.1.5. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES

Dentro de la dramatización podemos encontrar varios tipos de actividades. Los diversos autores consultados ofrecen tipologías y sugerencias para trabajar la dramatización, diferentes entre sí. Estas variaciones en las propuestas de unos y otros, nos ofrecen la visión

de que la dramatización es en cierto modo una especie de cajón de sastre donde podemos encontrar casi de todo¹⁷⁵.

A pesar de que ésta puede ser una primera apreciación no exenta de cierta lógica, lo cierto es que encontramos autores que sí parecen coincidir en sus propuestas generales, aunque después hagan clasificaciones diferentes de las actividades. Es curioso también comprobar que los autores entre los que existe una mayor coincidencia en sus propuestas, son aquéllos que plantean la dramatización como paso previo a una representación teatral final, es el caso de Laguna (1995), Marcer (2004), Lavilla (2006), Cañas (1999) o Motos (1996). Comentamos a continuación algunas de sus propuestas.

Laguna (1995), por ejemplo, habla de seis bloques de ejercicios de dramatización: 1) ejercicios de situación y toma de contacto, 2) ejercicios de respiración, relajación y concentración, 3) ejercicios de expresión corporal, 4) ejercicios de voz y expresión corporal, 5) ejercicios de improvisación y 6) ejercicios de dramatización propiamente dichos¹⁷⁶.

Esta autora propone practicar todos los bloques en cada sesión, por lo que, en su opinión, una sesión debería durar dos horas aproximadamente, de otra forma sería imposible incluir tantas actividades. Además así se incluye una mayor variedad y se llega a sistematizar las técnicas teatrales (Ibíd.24), que es lo que esta autora pretende, pero que se aleja de nuestro objetivo.

Para Laguna, la organización en estos bloques responde a una progresión de dificultad, es decir, una sesión se iniciaría con actividades sencillas, que son las propias de los primeros bloques, y gradualmente progresaría hacia otras más complejas, que son las que encontramos en los últimos bloques. He ahí el motivo de incluir todos los bloques.

De esta forma, el primer bloque, el de los ejercicios de situación y toma de contacto sirve para iniciar el proceso, para situarse en el espacio y familiarizarse con los compañeros y el entorno. Este paso previo es fundamental para que los participantes en la dramatización se

¹⁷⁵ En este sentido destacamos los libros consultados de Dorrego y Ortega, pues en ellos se da cabida a una multiplicidad de actividades que, aunque son típicas en las clases de idiomas, no parecen ir acorde con la idea de dramatización del resto de autores consultados.

¹⁷⁶ Esta denominación puede resultar cuanto menos curiosa una vez comentados los términos drama y dramatización. Para Laguna (1995:23) dramatizar es: "(...) *dar estructura dramática a textos que en principio no la tienen*" esto mismo es lo que también otros autores como Cervera (1984:19) entienden por dramatización, de forma que sin texto no hay dramatización. En contra de lo que hemos defendido en el epígrafe 1.1., parece que en estos dos casos se esté identificando dramatización con la representación teatral frente a un público y no con un proceso que tiene valor en sí mismo.

sientan más comunicativos y receptivos y para que haya un ambiente de trabajo adecuado a las exigencias dramáticas (Ibíd.29).

El segundo bloque, el de los ejercicios de respiración, relajación y concentración, permite la puesta a punto física y psicológica (Ibíd.39). Tras su realización la tensión desaparecerá entre los miembros del grupo, que a su vez se mostrarán más flexibles y preparados para recrear estados de ánimo, para dejar volar su creatividad e imaginación, para romper las ataduras con el mundo de la realidad y el aquí y ahora.

Los ejercicios de expresión corporal se emplean para comunicarnos con los demás miembros a través del propio cuerpo (Ibíd.51), facilitan por ello la puesta a punto corporal y el análisis y dominio de posturas corporales.

Respecto a los ejercicios de voz y expresión corporal, Laguna (Ibíd.67) recomienda hacer un mínimo de cuatro ejercicios por sesión. No compartimos la necesidad de trabajar este aspecto con la intensidad que esta autora lo sugiere, puesto que su propuesta está enfocada a un montaje teatral como finalidad última del proceso dramatizador, que no es nuestro caso. Además la mayoría de los ejercicios incluidos en este bloque son juegos relacionados con la ortofonía o que trabajan la expresión a través de la modulación de la voz, pero no la expresión oral como la hemos entendido en el apartado del enfoque comunicativo.

Laguna también dosifica los ejercicios de improvisación por sesión, y recomienda (Ibíd.91) que se realice al menos uno. A través de estos ejercicios los participantes podrán imaginarse en situaciones diferentes, ponerse en la piel de distintos personajes y acostumbrarse a reaccionar ante lo imprevisto.

Por último vendrían los ejercicios que ella denomina de dramatización y que parten de textos, por ello, como paso previo, recomienda el análisis literario del texto.

En resumen, una sesión de dramatización, para Laguna respondería al siguiente esquema:

Tabla 10. Esquema de una sesión de dramatización según Laguna

EJERCICIOS DE:					
Situación y toma de contacto	Respiración, relajación, concentración	Expresión corporal	Voz y expresión oral (mínimo 4)	Improvisación (mínimo 1)	Dramatización

Una propuesta similar la hace Marcer (2004), si bien, la parcelación de las actividades es diferente. Ella, al igual que otros muchos autores, habla de juegos y no de ejercicios, y los clasifica en: 1) juegos de percepción, 2) juegos motrices y de expresión y 3) juegos de representación. A su vez, dentro de los primeros incluye los juegos de respiración, relajación, concentración y atención, de voz y de percepción auditiva, visual y táctil. Es decir, más o menos los bloques segundo y cuarto de Laguna.

Marcer también destaca, como Laguna, la necesidad de realizar estos juegos al principio de la sesión, a modo de calentamiento. Pero a diferencia de Laguna, Marcer (Ibíd.28) señala que no persiguen ninguna finalidad en sí mismos; aunque reconoce los beneficios que aportan: mejora de la cualidad de las percepciones, de la capacidad de atención y concentración y desarrollo de la sensibilidad de órganos sensoriales (Ibíd.27).

Los juegos motrices y de expresión incluyen actividades relacionadas con el ritmo, la expresión corporal y la psicomotricidad (Ibíd.45). Por último, dentro del tercer grupo de juegos, los de representación, incluye los juegos de mímica, expresión corporal e improvisación (Ibíd.54). No nos parece muy clara esta distinción por incluir los juegos de expresión corporal en varios apartados. Pese a ello, incorporamos un esquema de su clasificación:

Tabla 11. Esquema de una sesión de dramatización según Marcer

JUEGOS DE PERCEPCIÓN	JUEGOS MOTRICES Y DE EXPRESIÓN	JUEGOS DE REPRESENTACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Relajación • Respiración • Concentración y atención • Voz • Percepción auditiva, visual y táctil 		<ul style="list-style-type: none"> • Mímica • Expresión corporal • Improvisación

Por su parte, Lavilla (2006) también agrupa las propuestas dramatizadas en tres grupos, y, al igual que Marcer, habla de juegos. Así diferencia 1) juegos corporales, 2) juegos gestuales y 3) juego dramático.

Esta autora, en sintonía con las anteriores, aconseja que se varíen los tipos de juegos. En su opinión, en una sesión de dramatización deberían incluirse juegos de los tres apartados que propone (Ibíd.15). También habla de la cantidad estimada como conveniente, y dice que de los juegos corporales deberían incluirse al menos cinco diarios (Ibíd.16), destaca la importancia de estos juegos como actividades de introducción cuya finalidad es la puesta a punto y el enseñar a los sujetos a estar receptivos.

De los juegos gestuales aconseja que se incluyan al menos tres por sesión, a través de ellos los participantes podrán profundizar sobre la expresión que conllevan los gestos. Los juegos dramáticos supondrían el colofón de cada sesión, es decir, son los que se realizarían al final. Todo lo trabajado en los juegos corporales y gestuales, se aprovecharía o estaría al servicio de lo que se pretende trabajar en el juego dramático propiamente dicho.

A modo de esquema, una sesión de dramatización, según Lavilla sería ésta:

Tabla 12. Esquema de una sesión de dramatización según Lavilla

JUEGOS		
Corporales (al menos 5)	Gestuales (al menos 3)	Dramático

Como era de esperar, Cañas (1999) ofrece una nueva clasificación de las actividades dramatizadas. En su propuesta habla de juegos de expresión, que estarían integrados por actividades relacionadas con la relajación, la psicomotricidad o el ritmo, la expresión corporal, la danza, la improvisación y los juegos libres o reglados (Ibíd.14). Todos estos juegos, que formarían el proceso de dramatización propiamente dicho, serían los que integrarían las primeras sesiones de un taller, cuyo objetivo último sería la representación teatral. Es decir, de nuevo este autor, como los precedentes, plantea la dramatización como recurso previo al teatro. Propone que las primeras sesiones finalicen con juegos libres o reglados, que no son sino juegos colectivos, divertidos, gratificantes y que pretenden incluir a todos los participantes.

Además de esta clasificación, Cañas habla de varias técnicas, entre las que incluye: las máscaras, los títeres, las marionetas y el teatro de sombras corporales. De forma esquematizada ésta sería su clasificación:

Tabla 13. Esquema de una sesión de dramatización según Cañas

JUEGOS DE EXPRESIÓN	TÉCNICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Relajación • Psicomotricidad o ritmo • Expresión corporal • Danza • Improvisación • Juegos reglados o libres (juegos colectivos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Máscaras • Títeres y marionetas • Sombras corporales

Precisamente lo que Cañas denomina “técnicas”, sirve a Rooyackers (2007) como criterio para diferenciar algunas de las actividades de su propuesta. Así distingue entre juegos con accesorios, con máscaras, con marionetas, con disfraces o con textos. Además de éstos incluye juegos de presentación, sensoriales, de pantomima, de historias y de sonidos.

No comprendemos muy bien qué criterios amparan la clasificación de éstos últimos, puesto que parece obvio que un juego con disfraces o con marionetas, por ejemplo, puede incluir el trabajo con historias. Por otro lado, los juegos de sonidos quizá podrían estar incluidos dentro de los sensoriales, ya que el propio Rooyackers (Ibíd.53) informa de que los juegos sensoriales son aquéllos en los que se emplean los sentidos.

En definitiva, de una forma resumida, su propuesta es la siguiente:

Tabla 14. Clasificación de juegos según Rooyackers

JUEGOS			
con accesorios	con disfraces	de presentación	de historias
con máscaras	con textos	sensoriales	de sonidos
con marionetas		de pantomima	

Rooyackers (Ibíd.28-29) no dice qué juegos de los de su propuesta son los que han de integrar una sesión de dramatización, pero sí informa de que cada juego consta de cuatro elementos, aunque, por cómo se expresa nos queda la duda de si en realidad está hablando de las sesiones o de cada juego.

Los cuatro elementos son: la presentación, el núcleo, el proceso y la evaluación. La presentación se corresponde con la fase de calentamiento, que sirve para que los discentes se aparten de la realidad y sintonicen con el ambiente lúdico que se les plantea, en ella se preparan y explican las partes de las que consta la actividad principal de la sesión. Durante este momento es útil recurrir a los juegos sensoriales.

El núcleo, se refiere al momento en el que a los participantes se les describe el plan del juego, de esta forma pueden comprender el objetivo de la sesión. Durante el proceso los participantes muestran sus experiencias. La evaluación, para Rooyackers, va orientada a la reflexión responsable que hace el guía de lo que ha sucedido durante la dramatización.

Sirva de compendio de lo dicho la siguiente tabla:

Tabla 15. Elementos de cada juego según Rooyackers

JUEGO (¿SESIÓN?):			
Presentación	Núcleo	Proceso	Evaluación

Cervera (1984:25) también reconoce que actividades como los títeres, las marionetas, las sombras chinescas o la luz negra pueden formar parte de la dramatización. La clasificación que hace de los tipos de actividades de dramatización incluye: 1) ejercicios de dramatización a partir de elementos básicos, 2) ejercicios a partir de un objeto, de una palabra o de un hecho, 3) ejercicios a partir de una acción o un movimiento, 4) ejercicios especiales sobre expresión y creatividad, 5) juegos de campamento, 6) dramatización de poemas y de canciones y 7) dramatización de cuentos.

Por su parte Tejerina (1994:127) admite que dentro de la dramatización es posible incluir una serie de prácticas muy diversas, entre las que cita: imitaciones, improvisaciones, juegos de rol, dramatización de cuentos, historias inventadas por el grupo, propuestas del animador o adaptaciones de textos de autor, entre otras.

Respecto a cómo organizar la sesión, esta misma autora (Ibíd.292) reconoce que en el uso de la dramatización en el aula de idiomas hay pautados una serie de pasos: antes de la escenificación se considera oportuno realizar diversos ejercicios a modo de calentamiento (entre las actividades a incluir en este apartado estarían las de mímica, relajación o movimiento). El calentamiento garantiza una cierta disponibilidad para la escenificación y

una puesta a punto del cuerpo. Posteriormente vendría la escenificación propiamente dicha, cuya dificultad es graduable. Por último, tras la escenificación, se abre la posibilidad de un análisis metalingüístico de lo expresado que puede incluir corrección de estructuras sintácticas, indicaciones sobre la pronunciación y ampliación del vocabulario.

La lista de propuestas sobre tipos de actividades de dramatización podría continuar, por lo que parece, casi hasta el infinito, pues creemos intuir que puede haber tantas como autores. Hemos pretendido reflejar una porción del panorama relacionado con este asunto. Y, sobre todo, recoger algunas consideraciones prácticas que los autores dan sobre cómo organizar las sesiones, con la intención de aprovecharlas para nuestro curso de dramatización.

3.1.6. CURSO DE DRAMATIZACIÓN: NUESTRA PROPUESTA DE ACTIVIDADES POR SESIONES

Nuestra propuesta se estructura en 10 sesiones de dos horas cada una. Siguiendo con los planteamientos William Littlewood (1998) que se pueden consultar en el epígrafe 2.3.6.4. del anterior capítulo, las primeras sesiones no son muy exigentes desde un punto de vista verbal, ya que los turnos de palabra se cumplen con intervenciones relativamente guiadas o dirigidas, cortas y fáciles. A medida que progresan las sesiones las tareas y funciones comunicativas son más difíciles, exigen más, y precisan de respuestas más abiertas y extensas para ser realizadas satisfactoriamente. Ello además se relaciona con otra idea, la de graduar el nivel de exposición a la mirada de otros (Martínez y García, sf:6), para que, especialmente los de niveles más bajos de adquisición de la lengua, no se sientan presionados, sino confiados a la hora de intervenir. Pensando en ellos, y con la intención de potenciar la creatividad y de dar un matiz de realismo, acudimos a la presencia de objetos en muchas de las actividades.

Otro elemento que empleamos de forma recurrente en el transcurso de las sesiones es el de la música. La música es un lenguaje universal y tiene la capacidad de transmitir sensaciones, en la mayoría de los casos optamos por ritmos suaves que tranquilicen e inviten a abandonarse, a dejarse llevar por lo que las actividades nos proponen. En otros casos, los menos, es música con ritmos muy marcados y alegres, que sirven de contrapunto a una actividad más tranquila que se haya hecho antes o se vaya a realizar después o que activan a los participantes de cara a una actividad que les va a exigir que se impliquen más.

Las sesiones incluyen actividades propias de dinámicas de grupo, con la intención de que se acostumbren los unos a los otros, se conozcan y se sientan motivados para establecer

intercambios comunicativos entre ellos. Intentamos afianzar este aspecto especialmente en las primeras sesiones, aunque no sólo.

También inicialmente se procura evitar el contacto corporal (Ibíd.), cuestión que se relaciona con los parámetros culturales a la vez que personales. Así que la interacción en las primeras sesiones se basa sobre todo en gestos, posiciones corporales y lenguaje verbal. En la tercera sesión hay un mayor acercamiento, sin que se produzca necesariamente el contacto físico, se acude a un objeto: una pelotita, como elemento intermediario, pero la aproximación es mayor. Es en la cuarta sesión cuando ya hay un contacto corporal, que, por otro lado, si vemos que desagrada a alguien no obligaremos a que se realice.

3.1.6.1. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DE NUESTRAS SESIONES

Llegados a este punto, tras el análisis pormenorizado de algunos de los autores consultados, consideramos que no es preciso introducir una cantidad determinada de tales o cuales tipos de actividades dramatizadas, los propios autores no se ponen tampoco de acuerdo en este sentido ni nos sentimos con la autoridad suficiente para decir que unos y no otros son los que tienen razón.

Concordamos, eso sí, con la mayoría de autores en que es necesario hacer un calentamiento. Por eso las primeras actividades de cada sesión se destinan a hacer juegos poco comprometidos, que nos sirven de calentamiento, que propician el desbloqueo y nos preparan para la acción. Intentamos a través de estas actividades ponernos en disposición corporal y mental de poder hacer ejercicios más comprometidos de creatividad y espontaneidad. Además nos permiten crear y cohesionar el grupo, con lo que esperamos que la comunicación se vea favorecida.

Estos ejercicios iniciales pueden a su vez trabajar aspectos relacionados con la expresión corporal unos días, otros días se pueden centrar en la relajación, o en la voz, o en la respiración, o en el movimiento, etcétera. Es decir, cada día se pueden centrar en un aspecto diferente relacionado con la dramatización. Nos parece viable esta idea y que no es necesario trabajar todos estos apartados todos los días, pues nuestra finalidad no es la de crear actores o actrices, sino la de enlazar la dramatización con el lenguaje oral.

Después, en cada sesión introducimos actividades de expresión y comprensión oral, que vendrían a trabajar las diferentes funciones planteadas.

Finalmente pretendemos dejar unos minutos para la evaluación, tanto de la forma de expresarnos como del proceso dramatizador en sí.

3.1.6.2. SESIONES DEL CURSO

3.1.6.2.1. Primera sesión

Las actividades realizadas en esta primera sesión tienen como objetivo general que los estudiantes empiecen a interactuar entre sí, que empiecen a conocerse, para despertar en ellos las ganas de comunicarse con los miembros del grupo.

I. Presentación a través de globos

- Fuente: Curso “La dramatización para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE”, Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, Alcalá de Henares, febrero de 2006.
- Objetivos: romper el hielo, establecer una primera toma de contacto.
- Funciones lingüísticas: presentarse, dar información personal.
- Habilidades lingüísticas: expresión y comprensión orales.
- Recursos: globos, rotuladores, radiocasete y música instrumental.
- Temporalización: de 5 a 10 minutos.
- Organización social: interacción en gran grupo.
- Preparación:

Antes de comenzar se hará una puesta en común en la que se dará opción de que salgan los conocimientos previos. Hablaremos sobre las estructuras que empleamos para preguntar por el nombre, el apellido, la edad, el lugar del que se procede, el lugar y zona en la que se está viviendo actualmente, estudios, curso y aula. También haremos un sondeo preguntando sobre qué aspectos queremos obtener información cuando asistimos a una entrevista de trabajo siendo nosotros los candidatos y siendo nosotros quienes contratamos, pueden salir ideas como salario, horario, disponibilidad geográfica, experiencia profesional...

- Procedimiento:

Se llevan al aula globos y se reparten entre los componentes del grupo, de forma que cada miembro tenga un globo. Habrá que llevar globos de más por si alguno se explota o vienen defectuosos.

Una vez que cada estudiante tiene su globo lo hincha y escribe en el globo, con letras no muy grandes su edad y su apellido. Todos los estudiantes van al centro de la sala y al ritmo de la música juegan con los globos lanzándolos al aire y sin dejar que ninguno se caiga. No es necesario que cada uno se ocupe de su propio globo, todos tienen que estar pendientes de todos los globos en general, para que ninguno toque el suelo o lo haga lo menos posible.

Cuando la música se para, cada estudiante coge un globo diferente al que tenía inicialmente y en el cual escribió. A continuación tiene que localizar a la persona que ha escrito en ese globo preguntando *¿Cuántos años tienes? ¿Cómo te apellidas?* Una vez localizada la persona que se buscaba, y con la música parada, se vuelven a escribir otros 2 ó 3 datos más en un globo diferente al que escribieron inicialmente. Se repite el procedimiento con el resto de datos por los que se quiere preguntar. A la hora de llegar al punto relacionado con una entrevista de trabajo pedimos que escriban en el globo una pregunta que harían si están siendo entrevistados para un trabajo, cuando encuentren a quien la hizo deberán responderla. Después repetirán el proceso con una pregunta que harían a un candidato que opta a un puesto de trabajo que ellos dan.

Finalizado el juego, se ponen en círculo y se presentan ante sus compañeros usando la información que ha salido en la actividad.

II. Saludos y presentaciones

- Fuente: Nuestra propuesta trata de integrar dos actividades que aparecen en el libro *101 juegos de dramatización para niños*, de Paul Rooyackers (2007). Dichas actividades son Saludos cordiales (Ibíd.40-41) y *¿Ahora quién eres?* (Ibíd.46), pero es posible encontrar actividades similares en otros libros como la actividad Apretón de manos, (Dorrego, 1997:17); Handshakes (Wessels, 2003:32) o Mix and mingle, (Maley y Duff, 2005: 36).
- Objetivos: crear grupo, romper el hielo, establecer contacto con los otros integrantes del grupo.
- Función lingüística: saludar.
- Habilidad lingüística: expresión oral.
- Recursos: como recurso opcional se puede usar música de fondo y un radiocasete.
- Temporalización: de 5 a 10 minutos.
- Organización social: interacción en gran grupo.

- Preparación:

Si se considerara necesario, antes de iniciar la actividad, se intentaría que salieran a la luz conocimientos previos que los alumnos pudieran tener sobre la función comunicativa del saludo. Haríamos una puesta en común que incluyera tanto las formas lingüísticas como los gestos que pueden acompañarlas. Seguidamente escribimos en la pizarra Formal e Informal y en una columna frases como *Buenos días, ¿Qué tal? ¿Qué pasa tío? ¿Qué hay de nuevo? ¿Cómo está usted?* Pedimos que relacionen cada frase con un tipo de saludo y se pregunta si conocen otras.

Según el nivel de los candidatos puede ser o no necesario aclarar algunos conceptos como *amigo, soldado, rey* o *jefe*.

- Procedimiento:

Los alumnos se desplazan por el aula mientras suena una música instrumental de fondo. Se les insta a que ocupen los espacios vacíos e intenten no seguir el mismo sentido ni dirección que sus compañeros.

A continuación se les propone que se saluden y se presenten a aquéllos compañeros con quienes se crucen, como si fuera la primera vez que se ven.

Mientras, los alumnos siguen caminando. Se les propone después que se saluden de diferentes formas, como si:

- Saludarán a un amigo que hace mucho tiempo que no ven
- Estuvieran en el ejército y saludarán a un soldado
- Saludarán a un rey de la Edad Media
- Ellos fueran la Reina o el Rey en un desfile
- Saludarán a un chino
- Saludarán a su peor enemigo
- Vieran a la persona que les gusta pero no se atreven a confesárselo por timidez
- Fueran un robot
- Entraran por primera vez al despacho de su jefe para presentarse: dando la mano y diciendo su nombre.

III. Algo en común

- Fuente: esta actividad se corresponde con la 1.26 llamada Something in common está extraída del libro *Drama Techniques*, (Maley y Duff, 2005:31).
- Objetivos: encontrar a la persona de la clase con la que coinciden más. Practicar las funciones lingüísticas propias de la actividad.
- Funciones lingüísticas: expresar gustos y opiniones (es posible que alguno se sienta inclinado a preguntar por la causa de alguna de las opiniones de sus compañeros).
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: copias de la siguiente tarjeta, lápices o bolígrafos.

Tabla 16. Recurso que se entrega a cada participante para hacer la actividad

	TÚ	COMPAÑEROS
Una superstición en la que crees o en la que no crees		
Una máquina o aparato que te desagrada, te irrita o enfada.		
Algo que te evoque recuerdos de la infancia		
Hábitos de otras personas que te irritan y te enfadan		
Tu trabajo ideal		
El peor puesto en el que has trabajado		

- Temporalización: de 10 a 15 minutos.
- Organización social: gran grupo y parejas.
- Preparación:

Se reparte a cada estudiante una tarjeta y se les da un tiempo para que la lean y aclara posibles dudas de vocabulario. Dejamos también que escriban esquemáticamente en la columna destinada para ellos la información oportuna.

- Procedimiento:

Tras completar la tarjeta superior, los estudiantes circulan por todo el aula comparando su lista con la de otros compañeros e intentando dar con la persona que más se acerque a lo que ellos mismos han escrito. Para ello se les propone que hablen

con el mayor número de gente posible en el tiempo del que disponen. Cuando encuentren alguna similitud con un compañero escriben su nombre en la columna de la derecha, una vez que hayan tratado todos los temas con dicho compañero, hablarán con otro para comprobar si coinciden en más o menos puntos que con el anterior. Finalmente los estudiantes comparten sus hallazgos y si les ha sorprendido algo.

Nota: si encuentran demasiado rápido a una persona con la que coincidan, se les pedirá que localicen a más personas, de esta forma el objetivo sería averiguar con cuántas personas se coincide.

IV. Regalos para todos

- Fuente: esta actividad está sacada del libro de *Advanced communication games* (Jill Hadfield, 1987:92), y se corresponde con la actividad número 34 titulada Christmas shopping. También la podemos encontrar en *40 juegos para practicar la lengua española* (Jacquet y Casulleras, 2004:49-51), actividad 23 Un regalo de reyes.
- Objetivos: encontrar estudiantes adecuados a quienes regalarles diferentes objetos, compartir información personal y practicar la función lingüística de la actividad.
- Funciones lingüísticas: hablar de gustos y preferencias.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: tarjetas de cartulina en las que se han pegado fotografías de objetos diversos recortados de la publicidad ordinaria. Presentamos algunos ejemplos:

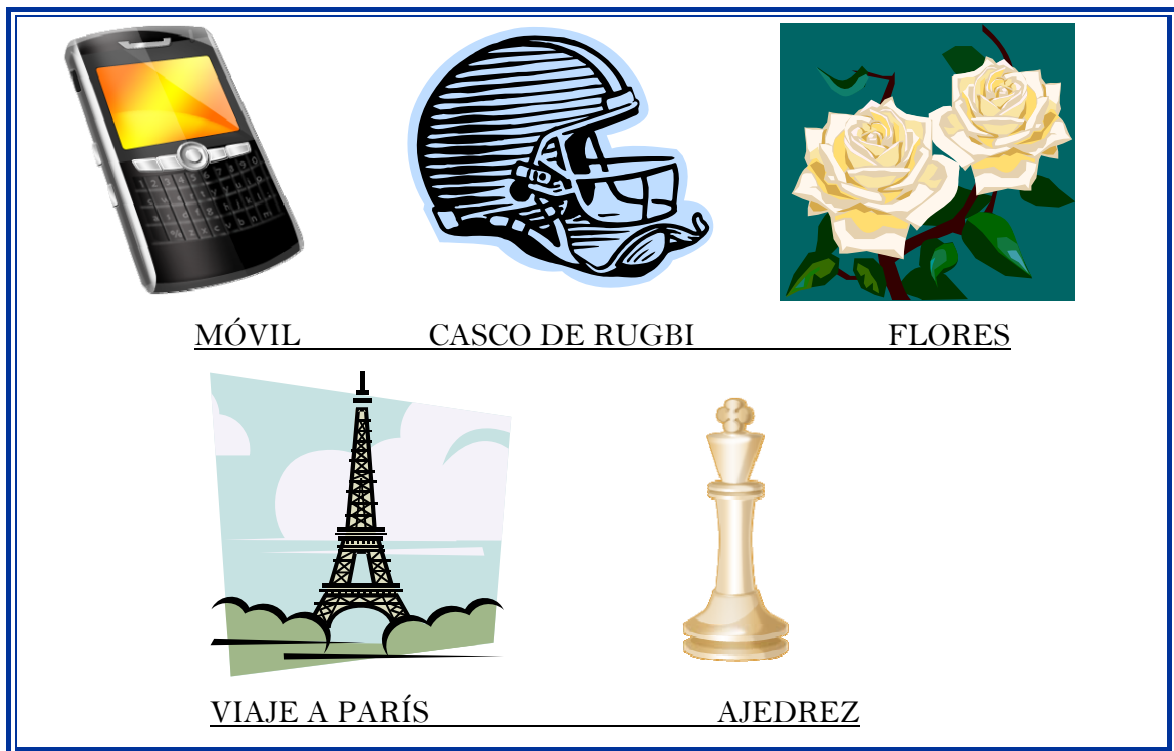


Figura 7. Recursos para la actividad Regalos para todos



Figura 8. Recursos para la actividad Regalos para todos



Figura 9. Recursos para la actividad Regalos para todos



Figura 10. Recursos para la actividad Regalos para todos



Figura 11. Recursos para la actividad Regalos para todos



Figura 12. Recursos para la actividad Regalos para todos

- Temporalización: de 15 a 20 minutos.
- Organización social: interacción por parejas y en gran grupo.
- Preparación:

Elaboramos varias tarjetas como las presentadas más arriba. Cada una incluye cinco objetos diferentes entre sí y el nombre de esos objetos debajo. Se reparten, una para cada estudiante y se pregunta si todos reconocen los cinco objetos que aparecen representados en su tarjeta.

Nota: también es posible utilizar fotografías de catálogos publicitarios para hacer las tarjetas.

- Procedimiento:

Se les informa a los estudiantes de que los cinco objetos de cada tarjeta representan cinco regalos que van a dar a diferentes personas. Para ello los estudiantes deben moverse por el aula hablando sobre aficiones, preguntando sobre preferencias y gustos. Eso sí, no deben mencionar el objeto que tienen en mente, deberán intentar preguntar de forma indirecta y confiar en su perspicacia e intuición.

Al final de la actividad todos se colocan en círculo y explican qué regalarían a quién y por qué.

Nota: si es un aula numerosa se pedirá que los alumnos que voluntariamente digan a quién regalarán qué. Cuando ya han hablado unas 5 ó 6 personas, preguntamos cuántos de los que estamos aún no han recibido regalos y cuando se identifiquen preguntamos si alguien les ha regalado algo a cada uno de ellos, quien levante la mano deberá decir cómo reparte todos sus regalos. De esta forma todos obtienen al menos un regalo y participan para no dejar a nadie sin obsequio.

V. Viaje al interior de uno mismo

- Fuente: esta actividad se ha extraído del libro *Abanico* (VV.AA., 2005:23), en el que se corresponde con la actividad 11 titulada La senda de tu vida. Sin embargo, una vez más, nosotros transformamos la actividad y trabajamos la expresión oral, cuando la actividad original exige trabajar la expresión escrita. Versiones de esta misma actividad, aunque más breves aparecen en otros materiales, por ejemplo en *40 juegos para practicar la lengua española* (Jacquet y Casulleras, 2004:86-85), el juego 39 El paseo por el bosque, ofrece una versión más breve.

- Objetivos: ofrecer recursos para la descripción de la personalidad.
- Funciones lingüísticas: describir la personalidad, describir sensaciones, objetos y espacios.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: un radiocasete, música instrumental.
- Temporalización: de 30 a 35 minutos.
- Organización social: por parejas.
- Preparación:

Antes de comenzar la actividad se trabaja el vocabulario que se considera importante, para que todos los alumnos, incluidos los de menor nivel, puedan seguir la actividad. Entre estas palabras trabajamos: *árbol, hoja, trepar, guardar, tirar, agujero, amanecer, atardecer, amistad, antigua, rodear...* Además se explica el significado y se escribe en la pizarra las palabras clave: *bosque, camino o sendero, muro, llave, casa y lago*, para que a la hora de explicar su experiencia a su compañero no se olviden de ningún aspecto del recorrido imaginado.

- Procedimiento:

Se pide a los participantes que se sienten donde les apetezca, que cierren los ojos. Podemos poner música tranquila para que estén más cómodos y seguros. Hacemos un par de respiraciones profundas y con voz suave y pausada comenzamos a relatar el siguiente texto:

Preparaos para el viaje más emocionante que jamás hayáis emprendido: el viaje a vuestro interior. Para ello estad muy atentos a todo lo que os dicte vuestra imaginación a medida que yo vaya hablando. Empecemos por imaginar que caminamos por un bosque, ¿cómo es ese bosque? (pausa) ¿es grande o pequeño? (pausa) ¿tiene muchos árboles o pocos? (pausa) ¿los árboles tienen muchas hojas o no? (pausa) ¿es de día o es de noche? (pausa) ¿está amaneciendo o atardeciendo?

El paseo continúa, y esta vez en el bosque encontramos un muro. ¿Cómo es ese muro? ¿es alto o bajo? (pausa) ¿qué haces para continuar el camino? (pausa).

Sigues caminando, continúa el paseo, y de pronto encuentras una llave en el suelo. ¿Cómo es esa llave? (pausa) ¿qué haces con ella? ¿la coges o la dejas en el suelo?

Seguimos caminando y un poco más adelante vemos al fondo una casa, nos acercamos más, ¿cómo es la casa? (pausa) ¿hay gente dentro o no? (pausa). Detrás de la casa hay un lago, ¿cómo te lo imaginas? (pausa) ¿el agua está limpia o no? ¿hay mucha agua? (pausa). ¿Te bañarías en ese lago?

En este momento todos abren los ojos y pedimos que le cuenten a un compañero, ayudándose del esquema de la pizarra, lo que han imaginado, cómo lo han vivido y sentido. Una vez que lo han hecho, les invitamos a que de nuevo escuchen, en este momento no es necesario que cierren los ojos.

Vamos ahora a descubrir lo que dice de vosotros este paseo misterioso. El bosque representa la visión que tenéis de vuestra vida. Si el bosque es grande y con muchos árboles llenos de hojas, significa que os gusta la forma en la que vivís. Si el bosque es pequeño, con pocos árboles, indica que no tenéis la vida que os gustaría tener. Si es de día, es porque pensáis en el futuro con alegría y optimismo, si es de noche, el futuro se presenta difícil. El amanecer, cuando el sol aparece, y el atardecer, cuando el sol descende, representan momentos de cambio.

El camino es el símbolo de la seguridad en la vida: si lo seguís es que no os gusta arriesgar, si, por el contrario, continuáis caminando por el bosque, significa que tenéis un gran espíritu de aventura.

El muro simboliza la imagen que tienes de los problemas que aparecen día a día, si el muro es alto y firme, las dificultades cotidianas son importantes. Si el muro es como tú o más bajo, significa que no le das a los problemas más importancia de la que tienen. El modo de enfrentarse al muro es el modo en el que te enfrentas a las dificultades: saltar, trepar con esfuerzo, pasar a través de un agujero, destruirlo o simplemente rodearlo.

La llave simboliza la imagen de la amistad. Una llave antigua y oxidada indica que valoras mucho la amistad. Quizá porque necesitas compañía y comprensión. Una llave nueva y moderna, significa que tus relaciones con los demás son superficiales y que no sientes la necesidad de tener buenos amigos. Si has optado por coger la llave y guardarla, es porque consideras que los amigos son para toda la vida, tienes un alto concepto de la fidelidad y sufres mucho cuando alguien te falla. Si has optado por

dejar la llave en el suelo, es porque eres una persona autosuficiente, e incluso solitaria, además tiendes a ser infiel en las relaciones de pareja.

La casa simboliza el concepto de ti mismo. Si es una casa antigua es porque consideras que eres una persona muy valiosa. Si es una casa acogedora, eres una persona comprensiva. Si la casa está en ruinas, mejor visita rápidamente al psicoanalista. Si la casa está habitada, el amor está dentro de la casa, es decir estás enamorado/a o sientes una fuerte atracción por una persona.

El lago es la imagen que tienes del sexo. Naturalmente, no es lo mismo un lago cristalino, transparente, en calma, limpio y azul que un lago sucio, oscuro e incluso helado. Y, por supuesto, tampoco es lo mismo bañarse tranquilamente en el lago que quedarse fuera mirando, seguro que puedes sacar tus propias conclusiones.

Bueno, pues esto ha sido todo. Espero que el paseo por el inconsciente haya servido para conocerte mejor.

VI. Un mundo

- Fuente: tomamos esta actividad del libro *Classroom Dynamics* (Hadfield, 1992:47), esta actividad aparece en bajo el epígrafe One World.
- Objetivos: encontrar información en común con otras personas de diferente nacionalidad, desinhibirse.
- Funciones lingüísticas: hacer y responder preguntas. Expresar acciones habituales.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: no se precisan.
- Temporalización: de 15 a 20 minutos.
- Organización social: pequeños grupos.
- Preparación:

Se les pregunta si han viajado a otros países y qué cosas les han parecido diferentes respecto a su país. Entre todas las aportaciones intentamos hacer una lista de aspectos que pueden ser diferentes cuando se viaja a otro país. En caso de que no salga ninguno se puede contribuir con alguno de la siguiente lista: el tiempo, qué bebe normalmente la gente, qué hace los fines de semana, qué productos exporta ese país, a qué hora se suele levantar la gente, si los horarios son iguales, cuál es el deporte nacional, etcétera.

- Procedimiento:

Dejamos libre el centro del aula y se informa a los estudiantes de que imaginen un mapamundi en ese espacio. Entre todos acordamos dónde estaría el Norte, el Sur, el Este y el Oeste.

Cada estudiante se coloca donde cree que estaría su país, de forma aproximada. En turnos dicen el país en el que están, así se da la oportunidad de que aquéllos que están mal situados se recoloquen.

La mitad de los estudiantes, en este caso los de lengua materna, deciden viajar y van a viajar a alguno de los países representados por los estudiantes extranjeros. No puede haber ningún país extranjero que se quede sin visitar, y, dependiendo del número de estudiantes nativos y extranjeros, se pedirá que no haya más de 2 ó 3 nativos por país extranjero, pretendemos evitar que la mayoría de los estudiantes acudan a un sólo país.

Cuando los nativos han llegado a sus destinos han de hablar con el estudiante extranjero y encontrar aspectos comunes entre el país que visitan y España. Se les sugiere que hablen del tiempo, qué bebe normalmente la gente, qué hace los fines de semana, qué productos exporta ese país, a qué hora se suele levantar la gente, si los horarios son iguales, cuál es el deporte nacional, etcétera.

Después los alumnos extranjeros cuentan a los españoles alguna costumbre o situación que les haya sorprendido de España.

Finalmente se hace una puesta en común de lo tratado en sus conversaciones.

3.1.6.2.2. Segunda sesión

I. Clusters

- Fuente: esta actividad aparece en *Keep talking* (Klippel, 1984:19), se corresponde con la actividad 9 denominada precisamente Clusters. Aunque nosotros, una vez más la modificamos ligeramente.
- Objetivos: cooperar, practicar la velocidad de reacción, interactuar, relajar el cuerpo de cara a otras actividades.
- Función lingüística: instrucciones.

- Habilidad lingüística: comprensión oral.
- Recursos: no se precisan.
- Temporalización: 5 minutos.
- Organización social: interacción en gran grupo.
- Preparación:

Ponemos música tranquila de fondo e invitamos a los participantes a que caminen ocupando espacios vacíos. Podemos explicar el significado de algunas palabras que preveamos que no van a ser comprendidas como *paralelas, fila...*

- Procedimiento:

Cuando la música pare la guía da una orden y los participantes tienen que obedecer. Después deshacen la postura, la música continúa y ellos caminan hasta que de nuevo la guía da otra orden.

Posibles órdenes:

Tabla 17. Ejemplos que el guía ha preparado antes de hacer la actividad

ÓRDENES	
-	Formad grupos de 3 en 3
-	Haced un círculo y estad de pie
-	Poneos en fila, uno detrás de otro
-	Formad dos líneas paralelas
-	Colocaos formando un cuadrado y sentaos.

II. El Hombre de Hojalata

- Fuente: Curso “La dramatización para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE” Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, Alcalá de Henares, febrero de 2006. Una versión similar la ofrece Laguna (1995:52).
- Objetivos: conocer y repasar el vocabulario relativo al cuerpo. Relajar el cuerpo, desinhibirse.
- Funciones lingüísticas: practicar el vocabulario del cuerpo humano.
- Habilidad lingüística: comprensión oral.
- Recursos: ilustraciones (en su defecto secuencia cinematográfica de El Mago de Oz), música instrumental y radiocasete.



Figura 13. Fotograma de la Película *El Mago de Oz*



Figura 14. Fotograma de la película *El Mago de Oz*

- Temporalización: de 10 a 15 minutos
- Organización social: individual.

- Preparación:

Se les muestra a los estudiantes varias fotografías de la película *El Mago de Oz*.

Con la primera imagen preguntamos si conocen la película y si pueden contar de qué va. Con la segunda (fotografía del espantapájaros, Dorothy y el hombre de hojalata) si reconocen a sus personajes y si saben qué le están haciendo al hombre de hojalata y cómo se movía el hombre de hojalata cuando empieza a sentir que el aceite le invade.

En lugar de las fotografías también se puede poner la secuencia de la película en la que el hombre de hojalata comienza a moverse.

- Procedimiento:

Los alumnos están de pie repartidos por el aula. Con una música agradable de fondo que pueda favorecer la relajación pero también el movimiento, les vamos dando indicaciones:

Cerrad los ojos respirad profundamente, inspiramos, respiramos, inspiramos respiramos. Imaginamos que estamos en Oz, y que nosotros también somos el hombre de Hojalata. No podemos movernos, nuestro cuerpo es rígido y está muy duro y tenso. Pero alguien nos ha puesto aceite en nuestras articulaciones, podemos sentir cómo el aceite recorre nuestro cuerpo. Poco a poco empezamos a mover un dedo, luego otro, movemos los cinco dedos de las dos manos, podemos doblarlos, estirarlos, girarlos... Movemos las muñecas de las dos manos, parecemos *bailaoras* flamencas. Movemos también los brazos... y los hombros. Giramos los brazos como aspas de molinos, los doblamos, hacemos olas con ellos, los estiramos.

El aceite llega a nuestro cuello y podemos mover la cabeza hacia delante, hacia atrás y hacia los lados e incluso hacer giros completos. Abrimos los ojos. El aceite llega a nuestra cintura y a nuestra cadera. Las movemos. Ahora el aceite baja por nuestras piernas, llega a las rodillas y finalmente a los pies, nos movemos totalmente, nos agachamos, saltamos, nos arrodillamos, nos movemos mucho, más, estamos tan contentos que nos movemos muy rápido, más.

¡Ay! Necesitamos más aceite, poco a poco, los pies y las piernas empiezan a moverse más lentamente, ya no pueden moverse y terminan por pararse. También se paraliza la cadera y la cintura. Nuestro cuello se vuelve rígido de nuevo. Cerramos los

ojos. Tampoco los brazos responden, se van parando. Incluso es difícil mover las muñecas. Ya no movemos ni los dedos. Nos paramos totalmente. Respiramos profundamente, una vez, dos veces, tres veces.

Nota: si hay alumnos de nivel muy bajo para quienes todo el vocabulario del cuerpo sea nuevo, es posible hacer toda la actividad con los ojos abiertos, así no se perderán, puesto que tienen que hacer lo que hagan los demás.

III. Dislocando las palabras

- Fuente: para esta actividad nos hemos inspirado en otra que aparece en el libro *Drama techniques* (Maley y Duff, 2005:84-85). La actividad en cuestión es la 4.10 y se denomina en el libro *Working on words*.
- Objetivos: trabajar vocabulario relacionado con las posiciones y movimientos corporales, que será necesario para la siguiente actividad, improvisar, desarrollar la creatividad, ser conscientes de las posibilidades articulatorias y de los matices de nuestra voz, acostumbrarnos a vocalizar los participios.
- Función lingüística: no hay.
- Habilidades lingüísticas: no se trabajan.
- Recursos: no precisa.
- Temporalización: 10 minutos.
- Organización social: gran grupo.
- Preparación:

Escribimos en la pizarra *Mi cuerpo está* y a continuación damos una lista de palabras relacionadas con los movimientos corporales: *ladeado, inclinado, arrodillado, tumbado, agachado, girado, movido, girado, encorvado, doblado, estirado...* reproducimos el gesto necesario cuando las leamos, de forma que quienes las desconozcan tengan un acercamiento vivido a su significado.

- Procedimiento:

Todos los participantes se colocan en línea, el monitor comienza diciendo *Mi cuerpo está...* cada uno dice una postura realizando el gesto al mismo tiempo. Si alguno no sabe más posturas comienza otra vez la frase. Quien comienza la frase deberá hacerlo a diferentes ritmos: (lento, rápido), a diferentes volúmenes (gritando, susurrando...) variando la entonación (subiendo y bajando los tonos, con entonación grave, con entonación aguda, de pregunta...) o transmitiendo con la entonación diferentes estados (desidia, alegría, tristeza, sorpresa, nerviosismo...).

IV. Instrucciones para hacer un Renoir

- Fuente: esta actividad o variantes se encuentran en muchos libros de dramatización. La encontramos por ejemplo en *Prácticas de dramatización* (Motos y Tejedó, 1996:181), en la lección 13, bajo el título Escultor. En *Drama* (Wessels, 2003:35-36) donde se la denomina Statues in the park. En *Drama with children* de Sarah Phillips (2010:15), llamada Statues o Estatuas en *Actuando* (Cañas, 1999:77). *Guía didáctica para jugar contigo al teatro*. También Laguna (1995:47) la incluye bajo el título de Estatua y Jacquet y Casulleras la denominan *El modelo* (2004:84-85).

Además es posible encontrarla en otros libros que no son necesariamente de dramatización como en *40 juegos para practicar la lengua española* (Jacquet y Casulleras, 2004:38), donde aparece con el título de El modelo, ésta es la versión que hemos utilizado aquí, aunque mezclada con las actividades sugeridas por Maley y Duff (2005:138) 6.14 Recreating the scene y 6.8 Bringing a Picture to life (Ibíd.127).

- Objetivos: favorecer la relación entre los compañeros de una manera activa y sensible, practicar la explicación de un proceso, dar instrucciones.
- Función lingüística: dar instrucciones, explicar la elaboración del cuadro en cuestión describiendo la posición de las figuras, repasar el vocabulario relacionado con partes y movimientos del cuerpo humano. Narrar una breve historia.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: tarjetas con pinturas y esculturas famosas.
- Temporalización: de 20 a 30 minutos.
- Organización social: interacción en pequeños grupos.
- Preparación:

Se seleccionan previamente imágenes en las que aparezcan figuras humanas en diferentes posiciones que puedan ser representadas sin demasiada dificultad. En las tarjetas que tenemos preparadas para desarrollar esta actividad, aparece además el autor del cuadro, con lo que es fácil recurrir a la estructura *Para hacer un.... se necesita....* Dividiremos la actividad en dos partes: una primera en la que diremos qué se necesita y una segunda en la que se pretende que se den las indicaciones oportunas para conseguir “elaborar” el cuadro en cuestión.

Para esta segunda parte, explicar la elaboración de un proceso, reparamos en la importancia de ordenar la información. Se pregunta por marcadores que nos ayuden a organizar la información y los clasificamos. Por un lado los que sirven para iniciar la

descripción del proceso (*primeramente, en primer lugar, por un lado, para empezar...*), por otro los que sirven para continuar (*a continuación, en segundo lugar, por otro lado, seguidamente, después, luego...*) y por último marcadores con los que indicamos la conclusión del proceso (*finalmente, en último lugar, para terminar, para finalizar, por último...*).

- Procedimiento:

Los alumnos se agrupan en 3 ó 4 personas, a cada grupo se le entrega una imagen que no han de mostrar al resto de los compañeros. Cada grupo, a modo de escultores o pintores, se pone de acuerdo en qué objetos necesitarían para representar esa imagen y qué posiciones corporales van a ordenar a sus otros compañeros para que éstos adopten una postura lo más semejante posible a la de la imagen dada. Piensan además qué historia puede haber tras los personajes del cuadro, quiénes son, qué puede estar pasando en sus vidas en ese instante, qué les ha pasado antes y qué les va a pasar después, de qué podrían hablar o qué podrían estar pensando.

Posteriormente dan órdenes a sus compañeros para reconstruir el cuadro con ellos, la imagen real se sitúa en el suelo. Los compañeros pueden intentar expresar algún diálogo o pensamiento que se corresponda con la situación que ha imaginado el grupo.



Figura 15. Ejemplo de recurso para la actividad Instrucciones para hacer un Renoir



Figura 16. Ejemplo de recurso para la actividad Instrucciones para hacer un Renoir

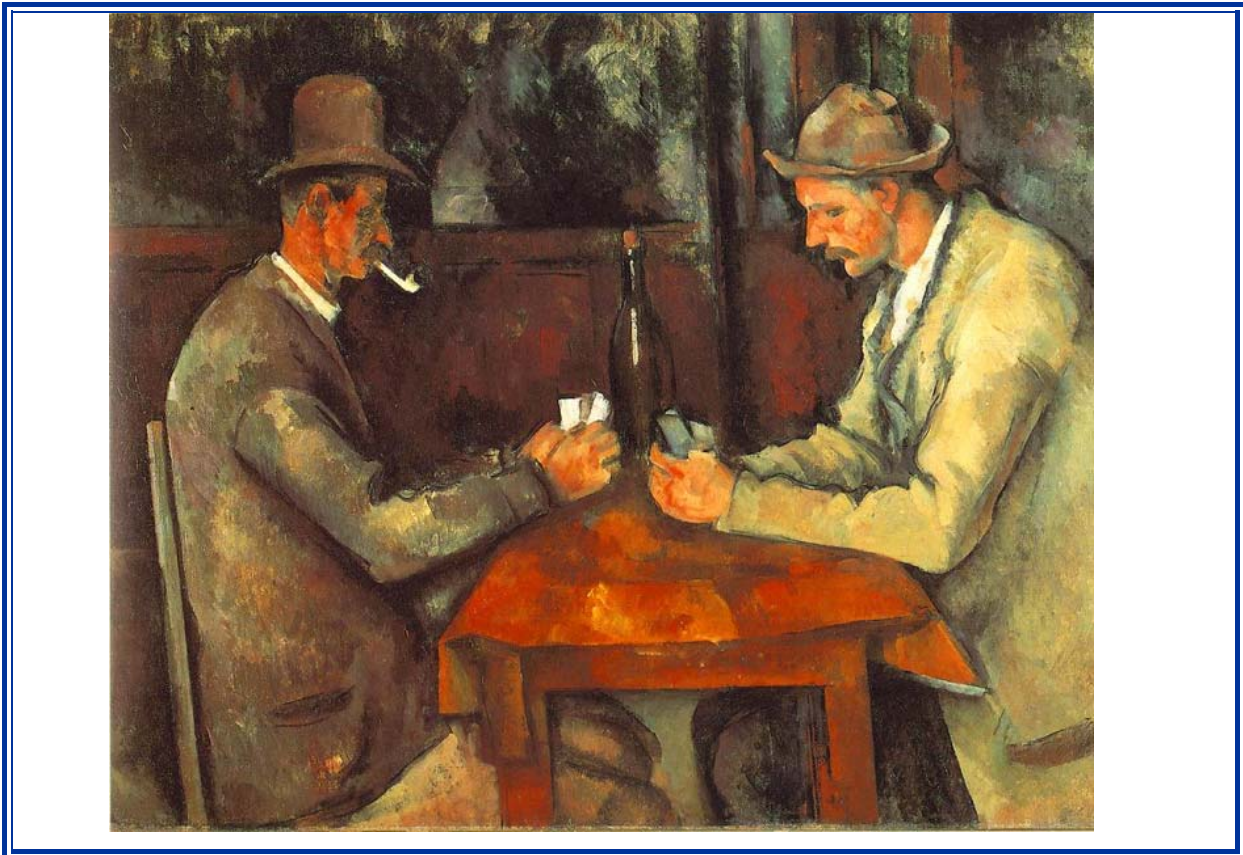


Figura 17. Ejemplo de recurso para la actividad Instrucciones para hacer un Renoir

V. El ave Fénix

- Fuente: esta actividad no aparece en ninguno de los libros consultados, sin embargo nos parece adecuado incluirla por la relación que tiene con la función lingüística que trata.
- Objetivos: desarrollar la creatividad.
- Función lingüística: dar instrucciones, explicar el proceso de elaboración, marcadores discursivos: *en primer lugar, a continuación, seguidamente, para finalizar...*
- Habilidad lingüística: expresión oral.
- Recursos: tijeras, cinta adhesiva, una bolsa de basura llena de materiales como envases variados, tapas, lanas, palillos, pajitas, pilas, plásticos, vasos de plástico, rulos, cuerdas, esponjas, gomas, chapas, redes de fruta, frascos de cristal...
- Nota: los envases estarán previamente lavados.
- Temporalización: de 20 a 30 minutos.
- Organización social: pequeños grupos y gran grupo.
- Preparación:

Se procura que los alumnos no vean que el profesor es quien lleva al aula la bolsa, se deja en un rincón de la sala y de repente se pregunta quién ha dejado eso ahí, se hacen conjeturas sobre quién será el propietario, se coge la bolsa y se abre, se plantea la actividad.

- Procedimiento:

Se divide la clase en grupos de 3 ó 4 personas. Se vacía la bolsa y se coloca todo el material sobre una mesa. Se explica que con ese material van a hacer un animal, se acercan a la mesa y cogen las piezas que consideran oportunas para crear el animal. Los nativos enseñan a los extranjeros el nombre de los materiales que desconozcan.

Una vez que han construido su animal, los estudiantes extranjeros dicen el nombre del animal que han hecho y enumeran los “ingredientes” necesarios para hacer ese animal: *Para hacer un gato se necesita: una esponja...*, después el estudiante nativo, utilizando los marcadores ya tratados anteriormente, explica la elaboración: *Primero se pega la esponja a los vasos, a continuación...*

VI. Como el chef

- Fuente: esta actividad aparece en la obra ya citada de Pepa Lavilla (2006:23), pero la variamos ligeramente.

- Objetivos: practicar el vocabulario relacionado con procesos culinarios, practicar la función lingüística, desinhibir, favorecer la posterior interacción.
- Función lingüística: dar instrucciones o recomendaciones.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: no se precisan, pero se puede acompañar con música de fondo.
- Temporalización: 5 minutos.
- Organización social: gran grupo.
- Preparación:

Entre todos hacemos una puesta en común de acciones que se pueden hacer en la cocina y se escriben en la pizarra.

- Procedimiento:

Nos colocamos en círculo, se pide un voluntario que será el que haga de chef. El chef dice: *Para ser chef hay que...* y añade alguna acción relacionada con algún proceso culinario: batir unos huevos, echar sal, cortar en rodajas, abrir el horno... El chef va indicando estas acciones hasta que incluya una acción que se corresponda con un movimiento del cuerpo: dar palmadas, saltar, agacharse, andar en cuclillas... entonces todos realizarán el gesto y el chef dirá un nombre que será el del próximo chef. El proceso se repite varias veces.

VII. Esto es... y sirve para...

- Fuente: Esta famosa actividad se ha extraído de *Actuando: guía didáctica para jugar contigo al teatro* (Cañas, 1999:71), la actividad II.6. ¿Esto es un...?, aunque podemos encontrar ejemplos similares como la actividad: ¿Para qué sirve? en *Taller de teatro: juegos teatrales para niños y adolescentes* (Lavilla, 2006:91).
- Objetivos: presentar y practicar vocabulario relacionado con recetas, desarrollar la imaginación.
- Función lingüística: definir los usos reales e imaginarios de un objeto.
- Habilidad lingüística: expresión oral.
- Recursos: un pelapatatas o pelador, una batidora, un tenedor, una cazuela, una sartén, un bol, una tapadera, un colador y moldes.
- Temporalización: de 10 a 15 minutos.
- Organización social: en gran grupo.
- Preparación: no se precisa.
- Procedimiento:

El guía saca un objeto de una bolsa y presenta el objeto y el uso real, por ejemplo: *Esto es un colador y sirve para colar*, deja el objeto encima de la mesa y otra persona se acerca y da un nuevo uso al mismo objeto: *Esto es un colador y sirve para hacer esgrima* (mimando la acción que dice).

VIII. Dramatizar una receta

- Fuente: esta actividad consiste en dramatizar una receta, algo similar a lo que nos proponen Motos y Tejedo (1996:103) en su actividad Amasar pan, lección 6.
- Objetivos: contar una receta.
- Función lingüística: contar una receta.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: no precisa.
- Temporalización: 10 minutos.
- Organización social: pequeños grupos y gran grupo.
- Preparación:

Se divide la clase en pequeños grupos de 3 ó 4 personas. Se les dice que piensen en la elaboración de una receta, de entre todas las aportaciones del grupo han de elegir una para contarla al resto de la clase, de forma ordenada (utilizando los marcadores anteriormente señalados).

- Procedimiento:

En gran grupo un estudiante de cada pequeño grupo cuenta y mima las acciones de su receta, el resto le imita.

3.1.6.2.3. Tercera sesión

I. Pelotita danzante

- Fuente: Curso “La dramatización para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE” Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, Alcalá de Henares, febrero de 2006.
- Objetivos: cohesionar el grupo fomentar la confianza entre los miembros del grupo, expresar sentimientos, encarnar diferentes roles.
- Función lingüística: ninguna.
- Habilidad lingüística: ninguna.
- Recursos: pelotas pequeñas, música y radiocasete.
- Temporalización: 5 minutos.
- Organización social: parejas.

- Preparación: no se precisa.
- Procedimiento:

Los alumnos forman parejas, cada una busca un lugar por el aula en el que pueda moverse con cierta flexibilidad. A cada pareja se le da una pelotita de papel. Se pone una música tranquila de fondo, los dos integrantes de cada pareja agarran con una mano la misma pelotita, pero uno de ellos ha de cerrar los ojos. El otro procura moverse al son de la música por el espacio y conducir a su compañero, que se deja llevar. Pueden agacharse, dar vueltas, pasos, etcétera.

Luego los papeles se intercambian. Es necesario que la música sea tranquila para que los movimientos no sean muy rápidos y se puedan caer. El compañero que tenga los ojos abiertos ha de evitar que su pareja se golpee con algo o alguien.

II. Las lenguas

- Fuente: esta actividad la aprendimos en el curso “La dramatización para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE” Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, Alcalá de Henares, febrero de 2006. Aunque también encontramos ejemplos similares en libros de dramatización, por ejemplo en *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro* de Encarna Laguna (1995:35) donde se incluye la actividad Identificación con una sílaba o la actividad ¡Hola! insertada en *100 juegos de teatro en la Educación Infantil* (Moras y Gasol, 2003:102). Teniendo en cuenta todas estas variantes, nosotros hacemos nuestra propia adaptación, puesto que el texto de las tarjetas nos lo hemos inventado totalmente, sirviéndonos de la misma técnica.
- Objetivos: ser conscientes de cómo se pronuncian algunos grupos consonánticos correctamente y valorar la correcta pronunciación, colaborar, desarrollar la imaginación, poner a punto los músculos de la boca.
- Función lingüística: practicar la entonación y la dicción de algunos grupos consonánticos.
- Recursos: se precisan las siguientes tarjetas, para ello haremos una o dos fotocopias de la siguiente hoja y recortaremos las tarjetas, una vez recortadas las distribuiremos entre los estudiantes.

Tabla 18. Juego de tarjetas para fotocopiar, recortar y entregar a cada participante antes de hacer la actividad

<p>Eres del país de Katelandia, allí habláis con los sonidos /KT/, que se escriben CT, de vez en cuando decís alguna palabra que contenga el sonido /KT/, pero básicamente os comunicáis con la entonación y el sonido /KT/.</p> <p>Busca a una persona que sea de tu país y conversa con ella</p>
<p>Eres de un país llamado Kasés, allí habláis con los sonidos /KS/ que escribís como X, de vez en cuando decís alguna palabra que contiene el sonido /KS/ (o la letra X), pero básicamente os comunicáis con la entonación y el sonido /KS/.</p> <p>Busca a una persona que sea de tu país y conversa con ella</p>
<p>Eres de una zona llamada Cace, allí habláis con los sonidos /KC/ que escribís como CC, de vez en cuando decís alguna palabra que contienen el sonido /KC/, es decir, pero básicamente os comunicáis con la entonación y el sonido KC.</p> <p>Busca a una persona que sea de tu país y conversa con ella</p>
<p>Eres de una zona llamada Adolandia, allí habláis sólo con palabras que acaban en - ado</p> <p>Busca a una persona que sea de tu país y conversa con ella</p>
<p>Eres de una zona llamada Idolandia, allí habláis sólo con palabras que acaban en - ido</p> <p>Busca a una persona que sea de tu país y conversa con ella</p>
<p>Eres de un país llamado Gluglulandia, allí habláis repitiendo las sílabas GLU-GLU. La entonación puede cambiar, pero siempre es la misma sílaba.</p> <p>Busca a una persona que sea de tu país y conversa con ella</p>

- Temporalización: 10 minutos.
- Organización social: gran grupo y parejas o tríos.
- Preparación:

Escribimos en la pizarra las palabras **EXCITANTE**, **ACCIÓN**, **ACTOR**, **ACABADO**, **PARTIDO** y preguntamos cómo se pronuncian. Hablamos de la tendencia a suprimir la -d- intervocálica de ciertas formas como los participios. Preguntamos si conocen otras palabras que conozcan que contengan los mismos sonidos. Las escribimos y clasificamos en la pizarra.

Tabla 19. Ejemplo del cuadro que el profesor hace en la pizarra y que se ha de completar con las aportaciones de todos los participantes

/KS/	/KC/	/KT/	-ADO	-IDO
Excitante	Acción	Actor	Acabado	Partido

A cada estudiante se le da una de las tarjetas, teniendo en cuenta que todas han de repetirse al menos una vez. Los estudiantes leerán su tarjeta, sin mostrársela a sus compañeros, en caso de que tengan duda pedirán ayuda al guía.

- Procedimiento:

Una vez que los estudiantes han comprendido lo que tienen que hacer, caminan por el aula pronunciando sus sonidos, hasta que localizan a un compañero que “habla” su misma “lengua”, cuando lo encuentren mantienen una conversación con el variando la entonación, pero repitiendo los mismos sonidos, es decir, la conversación no tiene un significado claro para los alumnos.

Por último cada pareja representará ante el resto del grupo una pequeña improvisación en la que sólo intervengan los sonidos correspondientes.

III. ¿Quién soy?

- Fuente: esta actividad es bastante típica en la enseñanza de idiomas. Bajo el título 7. Who I am? la hemos encontrado en *Drama* (Wessels, 2003:34).
- Objetivos: interactuar, cooperar, desarrollar las funciones lingüísticas relacionadas con la actividad, conocer vocabulario relativo a las descripciones y crear un contexto de uso apropiado, adivinar el nombre del personaje.
- Funciones lingüísticas: describir personas y hacer preguntas.
- Habilidades lingüísticas: expresión y comprensión orales.

- Recursos: imágenes de personajes o personas famosas del mundo de la música, el cine, deportes, cómics..., que puedan resultar conocidas por todos. También se podría hacer con tarjetas en las que se escribiera el nombre de la persona famosa, tal y como se aconseja en *Drama*, sin embargo nos parece que la imagen puede ayudar a ser más exactos en la descripción y a que ésta sea más extensa.



Figura 18. Ejemplo de recursos para la actividad ¿Quién soy?

- Temporalización: de 15 a 20 minutos.
- Organización social: interacción en parejas y gran grupo.
- Preparación:

Hablamos de la descripción de las personas y preguntamos qué información describe a una persona. Pretendemos que los estudiantes describan físicamente a un personaje y aporten datos sobre el carácter de dicho personaje e información personal como profesión, lugar de residencia. Para ello entre todos hablaremos de los datos que pueden ser relevantes en este sentido, como: el pelo (color, longitud, forma...) ojos (color, forma...) boca, nariz, rasgos distintivos (cicatriz, tatuaje...) altura o peso.

Tabla 20. Ejemplo del cuadro de descripción que el profesor escribe en la pizarra y que completan entre todos

PELO	LABIOS	OJOS	NARIZ	ALTURA	PESO	OTRAS
Calvo Canas	Carnosos Finos	Achinados Saltones	Aguileña Puntiaguda	Bajo Alto	Michelines Un palillo	Cicatriz Lunar Orejas de soplillo

- Procedimiento:

Se llevan al aula tantas fotografías de personajes famosos como sujetos haya en el aula. Se les avisa que les vamos a colocar una de estas imágenes en la espalda sin que la vean. Los demás no podrán decir el nombre la persona que está representada en la imagen, puesto que la finalidad de la actividad es que cada uno adivine la identidad de la persona que aparece en la imagen que tiene pegada en la espalda. No se pide el nombre exacto si no se conoce, sino simplemente saber quién es. Para descubrir de quién se trata, haremos parejas y entre ellos se harán preguntas: para obtener información sobre el físico en primer lugar, después sobre el carácter y finalmente información personal.

Nota: Procuraremos que los personajes con mayor proyección internacional los lleven los alumnos extranjeros.

IV. Dar y recibir aprecio¹⁷⁷

- Fuente: esta actividad está tomada del ejercicio 7.1 del libro *Prácticas de dramatización* (Motos y Tejedo, 1996:244).
- Objetivo: crear sentimientos positivos dentro del grupo.
- Función Lingüística: expresar gustos.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: ninguno.
- Temporalización: 5 minutos.
- Organización social: gran grupo.
- Preparación: no se precisa.
- Procedimiento:

Los estudiantes se colocan sentados en círculo. Uno de ellos va hacia el centro, permanece ahí sentado, y se le advierte que ha de estar en silencio. Los demás tienen que decir qué les gusta de la persona que está en el centro, pueden ser características personales, físicas e incluso pueden ser comentarios sobre la ropa y complementos que lleven. Se hace hincapié en que sean sinceros y expresen lo que realmente aprecian en su compañero. Cuando sus compañeros vayan hablando el alumno del centro girará la cara para estar siempre de frente a quien le habla.

¹⁷⁷ Esta actividad no resultó como se esperaba en la primera tanda del curso de dramatización, por lo que para la segunda, se opta por suprimirla.

V. Desfile de modelos

- Fuente: Esta actividad la encontramos en Rooyackers (2007:133), es la actividad 65, titulada El desfile de moda.
- Objetivo: repasar y practicar el vocabulario relativo a la ropa. Descripción física de una persona: vestimenta.
- Función lingüística: describir cómo viste alguien.
- Habilidad lingüística: comprensión y expresión orales.
- Recursos: pliegos de papel pinocho y de papel de seda de varios colores, bolsas de plástico de diversos colores. Papel de periódico, cartulinas, 3 ó 4 tijeras, cinta adhesiva, lazos, cuerdas, cordones, plástico de burbujas, ovillos de lana...
- Temporalización: de 20 a 25 minutos.
- Organización social: interacción en grupos de 3 ó 4 personas, y gran grupo.
- Preparación: no se precisa.
- Procedimiento:

Se pide a los estudiantes que formen grupos de 3 ó 4 personas. Se les dice que son diseñadores de ropa y que han sido elegidos para exponer su mejor creación en una pasarela muy importante. Cada grupo intenta diseñar y realizar el mejor traje o el más original. Para la confección de los modelos se les insta a que empleen las “ricas telas” que se les proporciona como recursos. Con ellas han de fabricar un diseño que finalmente aparecerá en un desfile de modelos para la nueva temporada.

Han de ponerse de acuerdo en qué van a realizar y en el diseño. Después han de elegir a la o el modelo del grupo y confeccionar el traje en un tiempo que se les fija de antemano, unos 10 minutos.

Cuando todos los trajes están preparados se hace un desfile con todas las creaciones. Cada grupo describe la ropa que lleva su modelo, lo mejor posible para que el resto de grupos aprecie su trabajo.

VI. Personaje a partir de un objeto

- Fuente: Curso “La dramatización para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE” Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, Alcalá de Henares, febrero de 2006. Pero versiones similares podemos encontrar en otros libros como en Rooyackers (2007:164) La historia de una prenda, juego 84; o Una maleta

llena de ropa, juego 85 (Ibíd.165). Algo parecido proponen Maley y Duff (2005:103) en *Drama Techniques* en la actividad 5.4 titulada The envelope.

- Objetivos: crear un personaje, desarrollar la imaginación, desarrollar las funciones lingüísticas de la actividad, acostumbrarnos a anclar el discurso en la progresión lógica y lineal del eje temporal.
- Funciones lingüísticas: dar información personal, contar lo que ha hecho el personaje en un día, explicar la situación en la que se encuentra el personaje.
- Habilidad lingüística: expresión oral.
- Recursos: objetos variados como: una flor, una petaca, un abanico, un paraguas, una pluma, unas gafas de sol, un cenicero, un pañuelo, una toquilla, una flauta, una pelota, un oso de peluche, una maceta, una caja de galletas, un gorro de bruja, un lapicero enorme, un bote para hacer burbujas, una sombrilla china, un bolso, un collar, un farolillo, una calculadora, etcétera.
- Temporalización: 30 minutos.
- Organización social: individual, gran grupo.
- Preparación:

El día anterior, se pide a los estudiantes que lleven un objeto de su casa que les llame la atención, cualquiera puede servirnos para esta actividad. Aún así, el guía de la actividad, por si acaso, lleva algunos objetos, como los citados más arriba. En el aula ponemos una música agradable, que transmita alegría y pueda favorecer el ánimo y la concentración de los alumnos.

Los objetos se colocan a lo largo de los dos laterales opuestos del aula en que nos encontremos. Si el aula tiene forma rectangular, los colocaríamos en los laterales más cortos, para dejar un espacio libre bastante largo en el medio. Se pide a los discentes que vayan a verlos, los pueden manipular durante un momento.

A continuación los alumnos se colocan en dos filas, una fila estará delante de los objetos de un lateral y otra fila estará delante de los objetos de otro lateral. Sin embargo, ambas filas se colocarán de espaldas a los objetos. Al compás de la música se pide a los estudiantes que se crucen un par de veces. La tercera vez que se crucen van a elegir un objeto de los que hay en el lateral en el que están, y van a actuar como creen que actuaría el dueño de ese objeto, pero sin interactuar entre ellos. Por ejemplo, si han cogido el paquete de pañuelos, pueden ir caminando hacia el otro extremo estornudando, tosiendo y sonándose.

Repetida esta operación un par de veces, y pudiendo elegir los objetos del lateral opuesto también, se les pide lo mismo pero esta vez saludándose los unos a los otros en el paseo hacia el otro extremo como si fueran los dueños de ese objeto, han de pensar en los gestos, la voz y la entonación, la forma de caminar... que tendría ese personaje.

En círculo presentamos a nuestro personaje, diciendo la información que hemos pensado.

- Procedimiento:

Una vez que los alumnos han experimentado con varios objetos, se les pide que elijan uno de entre todos. Cuando todos tienen su objeto seleccionado, se sientan en el suelo, eligiendo para ello el lugar que más les guste. Se les pide que miren fijamente el objeto y piensen en cómo sería un dueño imaginario (no el real). Se les puede dar algunas sugerencias: ¿alto? ¿Rubio? ¿Corpulento? ¿Amable?, etcétera¹⁷⁸.

Sin dejar de mirar el objeto, los estudiantes piensan en cómo se llamaría el dueño de ese objeto, dónde viviría, qué profesión tendría, cómo sería su familia y amigos, es un hombre o una mujer, es rico o pobre, cuál es la historia del personaje, cómo es su familia, en qué circunstancias se encuentra actualmente el personaje. Cuando ya han pensado toda esta información, se les invita a que representen a ese dueño hipotético.

Se les dice que vamos a imaginar cómo es un día en la vida de ese personaje que han inventado y que ellos no tienen que hablar a menos que se les pregunte directamente algo, sólo han de mimar las acciones que imaginen.

Son las ocho de la mañana, ¿dónde está vuestro personaje? ¿qué está haciendo? Son las diez de la mañana... El monitor continúa con las horas del día, de vez en cuando se dirige a algún estudiante y le pregunta: ¿qué estás haciendo? O ¿qué te pasa ahora? Acabado el recorrido por las horas del día. Todos se ponen en círculo y, de forma voluntaria, nos cuentan qué ha hecho su personaje en ese día.

¹⁷⁸ Para crear el perfil personal y psicológico de un personaje, Marcer (2004:85) propone una serie de preguntas que también podrían encajar en esta actividad.

VII. La foto

- Fuente: Esta actividad y variantes aparece en varios libros de dramatización, por ejemplo en Rooyackers (2007:43) Fotografía de grupo, juego 4 o Iconografías colectivas, actividad 3.2. de la lección 13 de Motos y Tejedo (1996:180-181). Versiones de la misma actividad aparecen en *100 juegos de teatro en la Educación Infantil* (Moras y Gasol, 2003:42) con la actividad Álbum de fotos o en *Drama Techniques* (Maley y Duff, 2005:40) concretamente la actividad Say cheese.
- Objetivos: ejercitar habilidades de dominio y control corporal, ejercitar la facultad de percibir al otro para interactuar con él, desarrollar la creatividad, interpretar acciones mediante el movimiento corporal, improvisar, desarrollar la función lingüística, trabajar el presente continuo, hacer hincapié en la importancia de mencionar lo que los personajes están realizando.
- Función lingüística: expresar lo que se está haciendo.
- Habilidad lingüística: expresión oral.
- Recursos: no se precisan.
- Temporalización: 10 minutos.
- Organización social: gran grupo.
- Preparación: no requiere.
- Procedimiento:

Todos los alumnos se sitúan junto con el monitor en un lateral de la sala y miran hacia el frente. Entonces el monitor sugiere un lugar, que supuestamente está en frente de ellos, como la playa, la oficina, un partido de fútbol, el zoo, un centro comercial, un museo... los estudiantes empezarán a integrarse en ese espacio imaginario poco a poco, mientras se van acercando al nuevo espacio dirán quiénes son en ese espacio y qué están haciendo ahí. Luego se quedarán inmóviles en una postura que caracterice a su personaje. Por ejemplo, si se trata de la playa, un alumno puede decir que es un turista que está tomando el sol, entonces se tumba como si estuviera tomando el sol. Cuando el espacio esté completo, el monitor tomará una foto. Después repetirá el proceso con otro espacio diferente.

VIII. Adivina adivinanza

- Fuente: esta actividad es una modificación de otras parecidas encontradas en Tejedo y Motos (1996:173) en la actividad 5.1. Personajes en su espacio, lección 12. También en el libro *101 juegos de dramatización para niños* (Rooyackers, 2007:43) podemos encontrar la actividad 4 Fotografía de grupo, que hace una propuesta similar.

- **Objetivos:** trabajar el presente continuo, vivenciar las acciones para recordar hablar de ellas a la hora de narrar una historia.
- **Funciones lingüísticas:** expresar lo que se está haciendo. Expresar sospechas y opiniones.
- **Habilidades lingüísticas:** expresión y comprensión orales.
- **Recursos:** no son necesarios, sin embargo se pueden llevar unas corbatas o pañuelos para cubrir los ojos. También es posible que para evocar otro espacio se requieran algunas de las sillas o mesas que están en el aula.
- **Temporalización:** 10 minutos.
- **Organización social:** se requiere agrupación en pequeños y gran grupo.
- **Preparación:**

No se precisa. Aunque se puede repasar algo de vocabulario relacionado con movimientos del cuerpo, o partes del cuerpo.

- **Procedimiento:**

Se pide que un grupo de alumnos vaya fuera del aula, el número de este grupo oscilará entre 6 y 10 personas. El resto de alumnos propone un espacio en el que van a situar a esas personas. Por ejemplo puede ser un gimnasio, una peluquería, una discoteca, un autobús... Se pide al grupo que esperaba fuera que entre, se les cubre los ojos con un pañuelo o algo similar, y se les coloca haciendo una postura concreta.

Los miembros del equipo, describen su postura en voz alta, si les han mandado sostener algún objeto, si tienen alguna sospecha de lo que están haciendo o qué papel representan.

Cuando todos los miembros han descrito su postura y se han escuchado entre sí, intentan deducir dónde están, el papel que están interpretando o lo que están haciendo.

3.1.6.2.4. Cuarta sesión

I. En busca de apoyo

- **Fuente:** esta actividad o variantes las podemos encontrar en Motos y Tejedo (1996:289), en la lección 20, actividad 1.1. Relaciones de apoyo. En *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro* de Laguna (1995:38) encontramos un par de ejemplos más: Caída de espaldas y Ejercicio de apoyo. Lavilla (2006:36-37) por su parte recoge la actividad La balanza y Maley y Duff (2005:14) incluyen esta misma técnica en Swings.

- **Objetivos:** cooperar, ayudar a los estudiantes a que se relajen antes de actividades más complejas, fomentar la confianza en el grupo y la seguridad de los participantes y cohesionar el grupo.
- **Función lingüística:** no se trabaja ninguna en concreto, aunque es posible que para organizarse y buscar la forma de hacer el ejercicio correctamente se acuda a dar instrucciones o sugerir.
- **Habilidad lingüística:** no se precisa practicar ninguna, aunque es probable que recurran a la expresión y comprensión orales.
- **Recursos:** no se precisan.
- **Temporalización:** de 5 a 10 minutos.
- **Organización social:** interacción por parejas.
- **Preparación:** no se precisa.
- **Procedimiento:**

Pedimos a los participantes que formen parejas lo más uniformes posible en cuanto al peso y a la altura. Los integrantes de cada pareja se sientan en el suelo, espalda contra espalda, se sientan y se levantan conjuntamente un par de veces. A continuación, manteniendo la postura de espalda contra espalda, se enlazan por los brazos e intentan caminar. Tras un breve instante se les pide que alternativamente se intenten levantar el uno al otro. Para ello deberán inclinarse hacia delante, doblar ligeramente las rodillas, y colocar su trasero ligeramente por debajo del de su compañero.

Posteriormente, se separan ligeramente. Uno de los componentes de la pareja se coloca detrás del otro, que se dejará caer hacia atrás, y su compañero lo cogerá. El proceso se repite unas cuantas veces. Alternando los papeles. El ejercicio finaliza cuando los dos componentes se han dejado caer y ambos han sostenido a su compañero de forma recíproca.



Figura 19. Ejemplo de la actividad Ejercicio de apoyo (Maley y Duff, 2005:14)

II. En la tienda de los chuches

- Fuente: ésta que presentamos aquí es una adaptación de la actividad propuesta por Laguna (1995:68). Ejemplos similares los podemos encontrar en Motos y Tejedo (1996), lección 1, ejercicio 4.1 Mascar chicle (Ibíd.41-42), lección 2, ejercicio 4.1 Helados o pastel (Ibíd.53-54) o lección 4, ejercicio 1.1 Sacar la lengua (Ibíd.73).
- Objetivos: preparar los órganos articulatorios para los posteriores ejercicios, ser conscientes de la flexibilidad y riqueza de movimientos bucales para vocalizar mejor.
- Función lingüística: no hay.
- Habilidad lingüística: comprensión oral.
- Recursos: no se necesitan.
- Temporalización: 5 minutos.
- Organización social: en gran grupo.
- Preparación:

Especificamos antes lo que significan los términos: *chucherías, chicle, piruleta, helado*. Para ello basta con llevar unas muestras a clase.

- Procedimiento:

Imaginamos que estamos en una gran tienda de chucherías. En el centro encontramos una montaña de chicles de todos los sabores. Nos acercamos y cogemos unos pocos. Vamos al lugar que queramos a comerlos. Masticamos con fuerza, son muchos los chicles que nos hemos metido en la boca y al principio están un poco duros. Pasamos todo el chicle a la parte derecha de la boca, ahora a la izquierda. Movemos el chicle por todos los espacios de la boca. Hacemos un globo, ahora otro más grande. Respiramos profundamente porque vamos a intentar hacer el mayor globo, soplamos y soplamos... pum, se explotó. Vamos ahora a por las piruletas. Cogemos una piruleta y la lamemos, sacamos la lengua para abarcar toda la superficie de la piruleta. Ahora comemos un helado, es enorme. Hace mucho calor y se derrite, por eso comemos muy rápido, lamemos deprisa. Uy, que se cae, lamemos de abajo hacia arriba. Ahora queda menos helado, y ahora aún menos, podemos meterlo casi entero en la boca, lo lamemos más despacio.

III. Encuentra las diferencias

- Fuente: esta actividad o variantes de la misma, aparecen en diversas ocasiones en *Keep talking* (Klippel, 1984:41) actividades 27 The same or different? y 30 What are the differences? (Ibíd.43). Con una traducción del título de la primera aparece la actividad ¿Iguales o diferentes? que encontramos en *Hagan juego* (Iglesias y Prieto, 1998:63).

Así mismo en *A course in language teaching* de Penny Ur (1996:125, 126) aparecen dos versiones de esta técnica. Varias versiones se presentan también en *Advanced Communication games* de Jill Hadfield (1987:30) es el caso de la actividad 8 Find the other people in your planet y la actividad 19 Hide and seek (Ibíd.62). O en *Te toca a ti* (Palencia, 1990:22-25) la actividad 2 El juego de los errores.

- Objetivos: Ser precisos en la descripción. Localizar diferencias entre dos imágenes. Cooperar.
- Función lingüística: describir lo más exhaustivamente un espacio fijándonos en los detalles.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: necesitamos las imágenes que aparecen a continuación. En el material original de donde las extraemos no aparece ninguna ayuda, sin embargo, para nuestro curso, pensando en los niveles inferiores hemos optado por dar parte del vocabulario junto con la imagen.

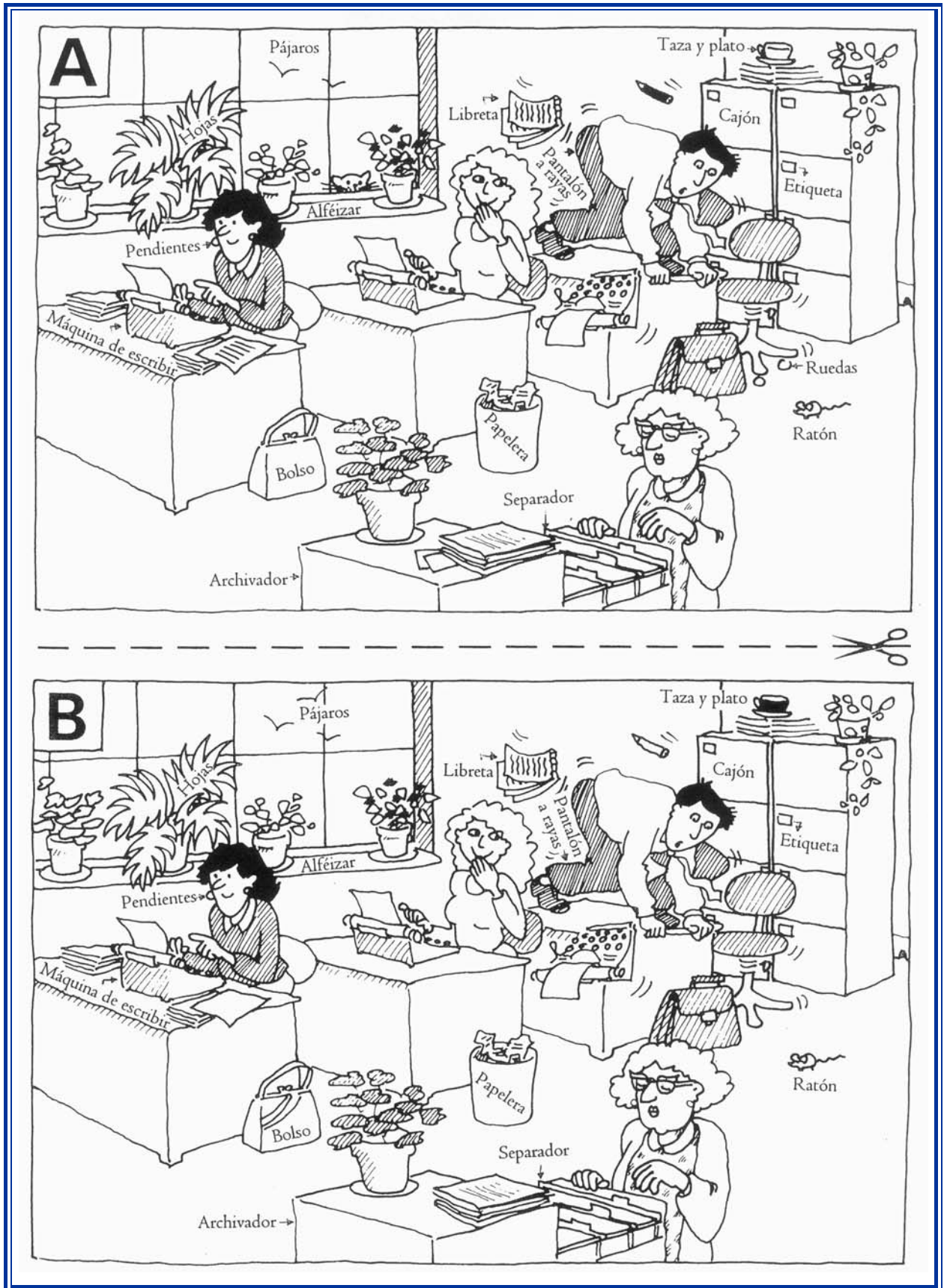


Figura 20. Recurso para la actividad Encuentra las diferencias

- Temporalización: de 15 a 20 minutos.
- Organización social: interacción en parejas.
- Preparación:

Se reparte un juego de imágenes a cada pareja, avisando, antes de hacerlo de que no deben mostrar su imagen a su compañero.
- Procedimiento:

Las imágenes no son exactamente iguales, pero han de describir el espacio para encontrar las diferencias que hay entre ambas imágenes. Para ello deben fijarse en colores, tamaños, situación de los objetos...

IV. La inmobiliaria¹⁷⁹

- Fuente: podemos encontrar esta técnica en varios libros, entre ellos *Te toca a ti* de Ramón Palencia (1990:36-39), en la actividad 7 Encuentra la pareja. También se utiliza en varias ocasiones en el libro ya mencionado de Jill Hadfield (1987:25 -26) *Advanced communication games*, actividad 5 Find the occupants, que es la versión que nosotros utilizamos, actividad 8 Find the other people on your planet (Ibíd.30), o la actividad 19 Hide and seek (Ibíd.62). Y aparece además en otros libros sobre dramatización, como en el de Phillips (2010:16-17), exactamente el ejercicio 1.4. Find your parthner o en *Drama* (Wessels, 2003:40-41) Find your parthner.
- Objetivos: practicar las funciones lingüísticas, cooperar, colaborar.
- Funciones lingüísticas: hacer preguntas, describir lugares y personas.
- Habilidad lingüística: expresión y comprensión orales.
- Recursos: tarjetas con imágenes: en unas aparecen diferentes dibujos de casas y en otras aparecen diferentes dibujos de habitantes.

¹⁷⁹ Esta actividad es bastante parecida a la que precede. Como esta sesión está bastante concentrada, podemos prescindir de hacer la anterior o esta actividad, si prevemos que no vamos a tener tiempo suficiente.



Figura 21. Recursos para la actividad La inmobiliaria



Figura 22. Recursos para la actividad La inmobiliaria



Figura 23. Recursos para la actividad La inmobiliaria

- Temporalización: de 15 a 20 minutos.
- Organización social: gran grupo.
- Preparación: no precisa.
- Procedimiento:

Se reparte entre los discentes una tarjeta. Han de recorrer el aula en busca de la persona que tiene la tarjeta que se relaciona con la suya. Si tienen una imagen de una casa deberán buscar al habitante más adecuado para esa casa, si tienen una imagen de una persona buscarán la casa más apropiada para ella. Para ello, tendrán que circular por todo el espacio describiendo su tarjeta. Sólo en el caso de que crean haber encontrado la tarjeta correspondiente con la suya, podrán mostrar su tarjeta, para verificar si efectivamente están en lo cierto o no.

Es posible variar un poco la actividad. Para ayudar a los estudiantes de menor nivel se puede escribir el nombre de algunos elementos que puedan aparecer en las fotografías como *chimenea, jardín, planta, balcón, azotea...* También podemos dar una pequeña lista de palabras que no pueden ser dichas, por ejemplo *The Simpson, monstruo, Asturias, Suiza, Drácula...*

V. Anfitrión

- Fuente: Esta actividad es una versión de La habitación imaginaria, juego 34, de Rooyackers (2007:85) y Tu lugar preferido, juego 9 (Ibíd.51).
- Objetivos: interactuar, abrirse a los demás, evocar espacios lejanos en otro espacio, desarrollar las funciones lingüísticas.
- Funciones lingüísticas: describir lugares, hacer cumplidos.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión oral.
- Recursos: no se precisan.
- Temporalización: de 15 a 20 minutos.
- Organización social: en gran grupo y parejas.
- Preparación:

Hacemos hincapié en que para describir algo pueden hablar del tamaño, textura, color, forma, ubicación...A continuación, escribimos un pequeño cuadro en la pizarra que intentamos rellenar entre todos:

Tabla 21. Ejemplo del cuadro que el profesor escribe en la pizarra y que se completa con las aportaciones de todos

TAMAÑO	TEXTURA	COLOR	FORMA	UBICACIÓN
Grande	Suave	Morado	Ovalado	Esquina/Rincón
Pequeño	Áspero	Granate	Cilíndrico	Chimenea
Mediano	Rugoso	Azul marino	Rectangular	Azotea
	Mullido	Beige	Cuadrado	Porche
			Romboidal	Alfeizar

Ponemos una música de fondo que favorezca la concentración. Los estudiantes caminan por el espacio, se les pide que ocupen los espacios libres.

Dejan de caminar y ocupan un espacio que les permita cierta movilidad. Imaginan que están en su casa, y comienzan a escenificar lo que el guía les sugiere como si estuvieran en su casa.

Se les dice por ejemplo que entran por la puerta, van a su habitación y dejan ahí los libros y el abrigo. Miran su cuarto como si fuera la primera vez que lo ven: detenidamente, se fijan en los pósteres o los cuadros, las formas de los muebles, cómo están situados, las cosas que tienen en ellos, los colores... Se asoman a la ventana, ¿qué ven?. Luego se van a ver la tele. Se sientan y la encienden. Humm, parece que sienten un poco de hambre..., van a la cocina y abren el frigorífico, ¿a ver qué hay? Cogen algo y empiezan a comer. Vuelven de nuevo a ver la tele. Lllaman por teléfono y lo tienen que coger. Después de hablar un rato, cuelgan el teléfono y continúan viendo la tele. Ahora van al baño a lavarse los dientes. Cuando terminan... DING-DONG, alguien llama a la puerta.

- Procedimiento:

Ahora la mitad de la clase se convierte en visitantes y la otra mitad en anfitriones. Los anfitriones tienen que describir su cuarto lo más exactamente posible para que el invitado se haga una idea exacta del espacio que no ve pero en el que se supone que está. El anfitrión puede decir dónde compró los objetos, quién le regaló algunas cosas, si otras son hechas a mano... El invitado alabará el gusto en la decoración, las vistas, la modernidad de los aparatos eléctricos en caso de haberlos o la originalidad de otros objetos. Después se cambian los papeles.

VI. El cómic a ordenar

- Fuente: esta actividad la encontramos en *40 juegos para practicar la lengua española* (Jacquet y Casulleras, 2004:44-46), exactamente en la actividad 21 El cómic recortado. Esta misma técnica, pero para que se realice en parejas, aparece en la actividad 31 titulada Ordering de *Keep talking* (Klippel, 1984:44). La misma técnica también la encontramos en la actividad 15: Cartoon treasure hunt, de *Writing games* (Jill y Charles Hadfield, 1995:63-66), pero en esta ocasión, se trabaja la expresión escrita en vez de la oral.
- Objetivos: cooperar, practicar las habilidades y funciones lingüísticas.

- Funciones lingüísticas: describir situaciones y acciones mostradas en una imagen, hacer conjeturas, hacer sugerencias.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresiones orales.
- Recursos: lámina con imágenes de cómics que cuenten una historia completa de principio a fin, preferentemente sin bocadillos, entre las que haya una progresión clara. Hemos optado por trabajar con dos de Quino y otra extraída de la actividad 15 Cartoon treasure hunt de *Writing games* (Ibíd.). Son las siguientes:

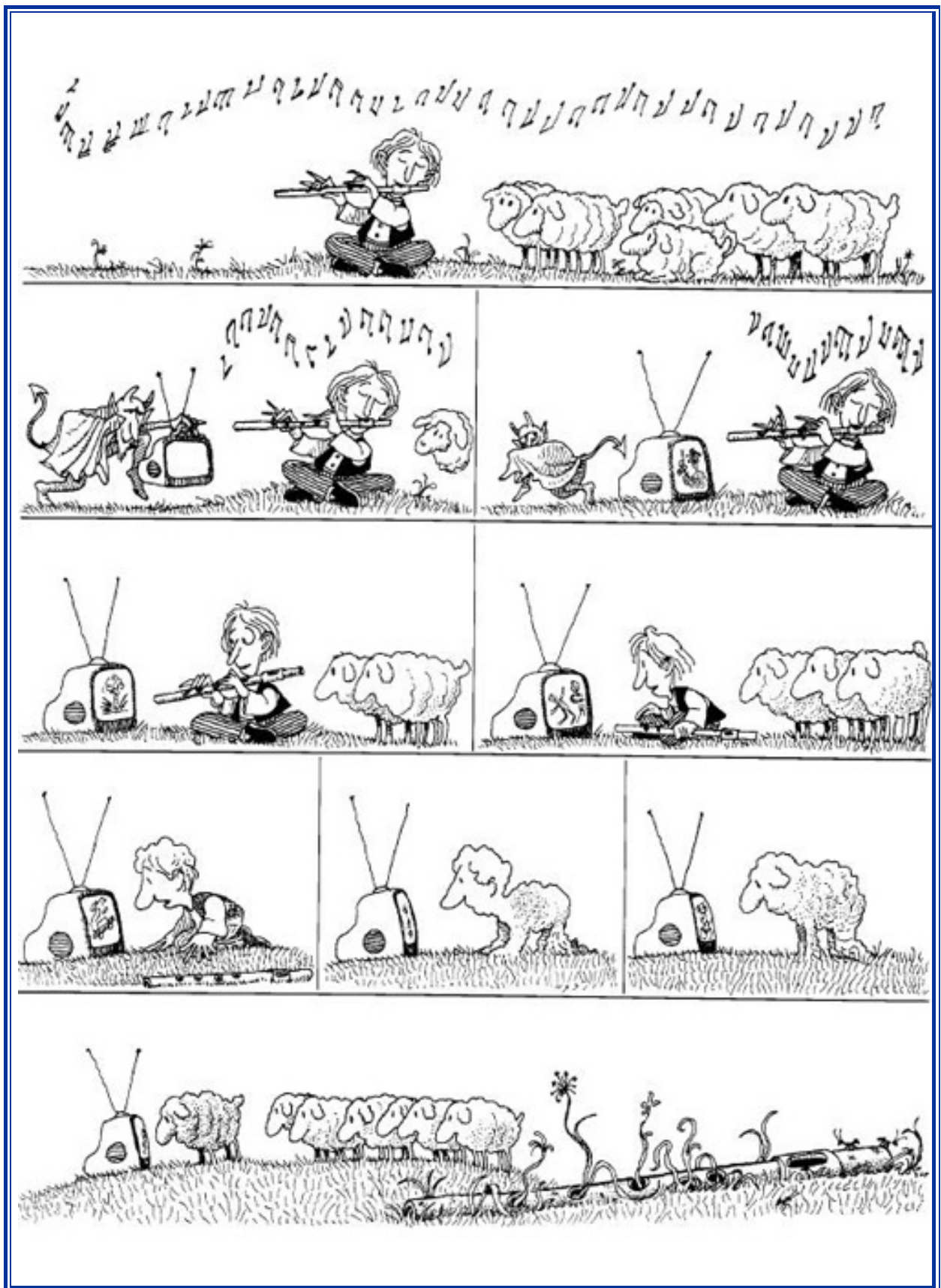


Figura 24. Recurso para la actividad El cómic a ordenar

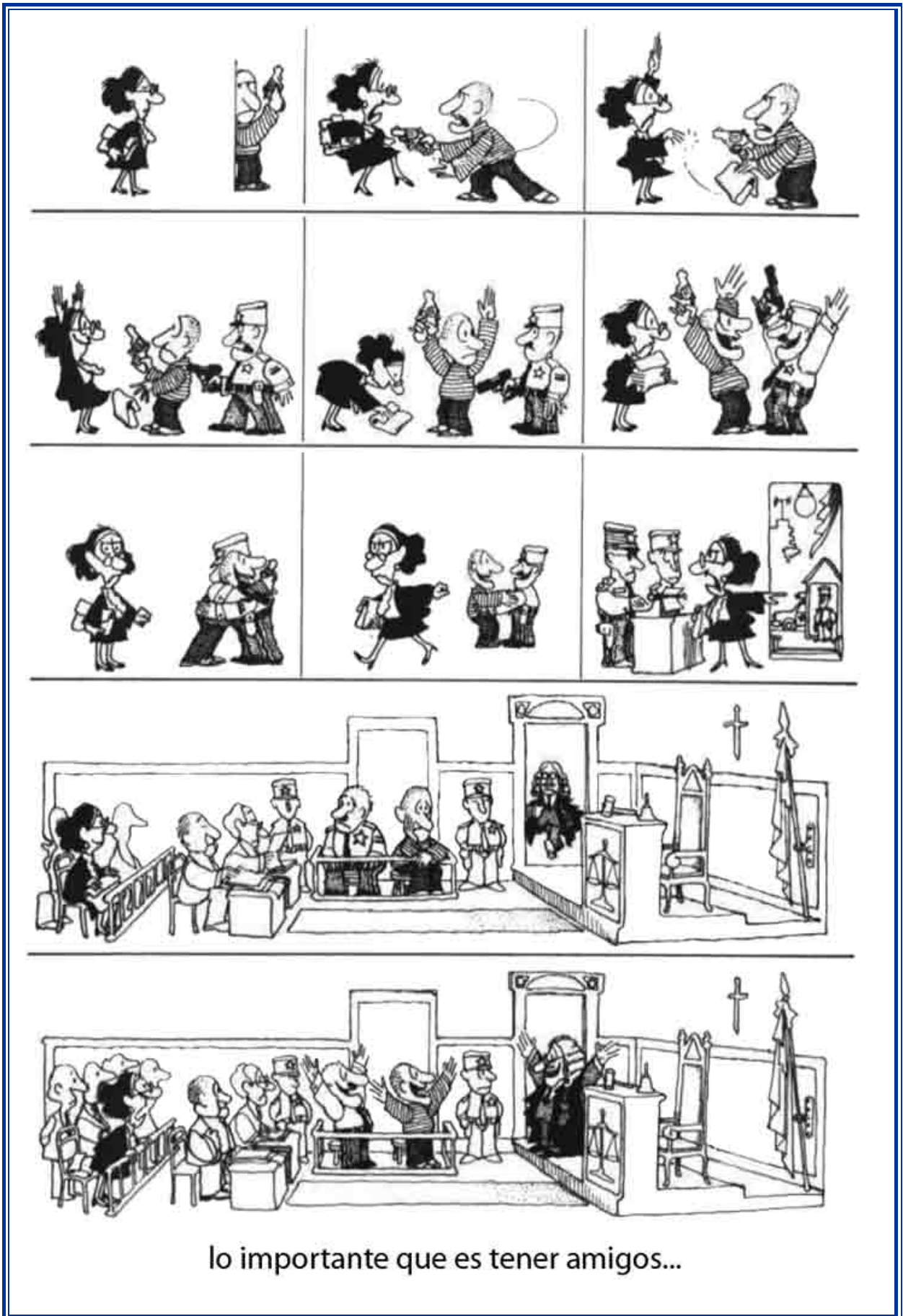


Figura 25. Recurso para la actividad El cómic a ordenar

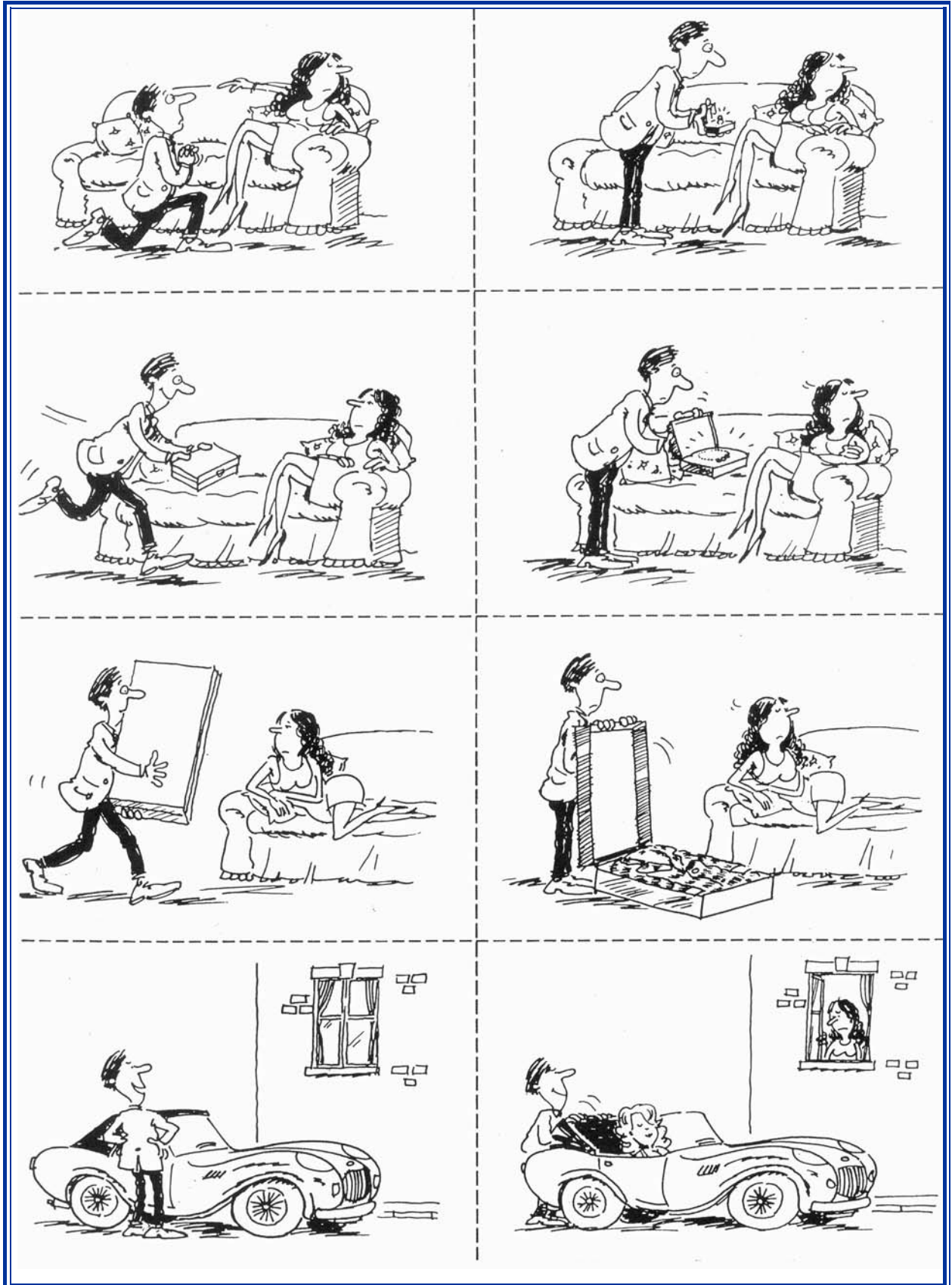


Figura 26. Recurso para la actividad El cómic a ordenar

- Temporalización: de 40 a 45 minutos.
- Organización social: interacción en grupos grandes, formados por tantos miembros como viñetas tenga el cómic con el que trabajamos, aunque también podemos dar una viñeta por pareja.
- Preparación:

Repartimos una viñeta por persona o pareja. Dejamos un tiempo para que piensen en su descripción. Podemos darles en este sentido alguna indicación por ejemplo:

Tabla 22. Ejemplo de cuadro que el profesor escribe en la pizarra para que los alumnos piensen sobre esa información antes de intervenir

POSIBLES INDICACIONES	
-	Personajes: qué llevan, cómo van vestidos, qué gestos hacen, qué sensaciones transmiten, en qué postura están.
-	Acciones: qué sucede, qué están haciendo los personajes.
-	Objeto: ¿hay algún objeto en torno al cual gire la acción? ¿Cómo es? (forma, tamaño, valor).
-	Conjeturas sobre lo que puede pensar el personaje, para qué quiere el objeto, qué habrá pasado antes o qué pasará después, las circunstancias en las que está el personaje...
-	Espacio: dónde están, qué hay en primer plano y al fondo.

E incluso podemos hacer una descripción nosotros de una viñeta para que tengan un modelo.

Si desconocen alguna palabra que necesiten para describir pueden preguntarla a la monitora.

- Procedimiento:

Los participantes describen sus viñetas de la forma más exacta posible. Y poco a poco van deduciendo el orden, si su viñeta está antes o después de otras que se han descrito. Finalmente se organizan en función del orden que creen que es el adecuado, procurando no enseñar su viñeta. Les damos el esquema que aparece en la tabla inferior, también podemos completarlo aún más con las propuestas de V. Propp en *Morfología del cuento*:

Tabla 23. Esquema que se entrega a los alumnos para que cuenten la historia una vez que han pensado en un orden lógico

ESQUEMA NARRATIVO
Fórmula introductoria
Dónde suceden los hechos
Cuándo
Presentación del personaje:

<ul style="list-style-type: none"> • Descripción: física, carácter • Información personal (profesión, edad...) • circunstancias del personaje Problema con el que se enfrenta el personaje Aliados/ Enemigos Resolución Fórmula de desenlace
--

Ponemos en común información sobre este esquema y una vez que la exteriorizamos, cuentan la historia tal y como creen que va y ajustándose a este esquema. Si piensan que hay alguna viñeta desordenada aún están a tiempo para reestructurarse.

3.1.6.2.5. Quinta sesión

I. El globo

- Fuente: esta actividad la hemos extraído del libro *Taller de teatro: juegos teatrales para niños y adolescentes* (Lavilla, 2006:28), es la actividad titulada precisamente El globo.
- Objetivos: desbloquear tensiones, trabajar la respiración.
- Función lingüística: no hay.
- Habilidad lingüística: comprensión oral.
- Recursos: ninguno.
- Temporalización: 5 minutos.
- Organización social: gran grupo.
- Preparación: explicamos el significado de *aguja* y *globo*.
- Procedimiento:

Los participantes se reparten por el aula intentando separarse al máximo entre sí. Se quedan de pie. Les decimos que imaginen que son un globo. El monitor está intentando hincharlos, toman un poco de aire por la nariz, otra vez, cada vez más, se van llenando de aire, un poco más, más aire. Aguantan la respiración.

Entonces llega el monitor, les explica que tiene una aguja y les pincha diciendo al tiempo “PUM” para simular que está pinchando los globos. Los participantes van soltando el aire por la boca hasta caer sin aire, exhaustos y con cuidado, al suelo.

El monitor intenta de nuevo inflar los globos y los estudiantes vuelven a intentar llenarse de aire. Inspiran con fuerza, una vez que están hinchados pueden respirar de forma normal; pero al ser globos sienten que el aire penetra por su cuerpo y se elevan.

Así se mueven como los globos, lentamente. Se balancean, se ponen de puntillas, y se mueven. Pero de nuevo el monitor los pincha y caen desinflados al suelo.

II. Balones y pelotas

- Fuente: esta actividad es una versión de la que aparece en *Drama techniques* (Maley y Duff, 2005:15-16) y se corresponde con la actividad 1.7 Catch de ball.
- Objetivos: desarrollar la anticipación física, improvisar, cooperar.
- Función lingüística: no hay.
- Habilidad lingüística: comprensión oral.
- Recursos: ninguno.
- Temporalización: 5 minutos.
- Organización social: en gran grupo.
- Preparación: ninguna.
- Procedimiento:

Nos ponemos en círculo y de pie. Imaginamos que pasamos una pelota, tenemos que intentar imaginar su peso, su tamaño y su textura y reaccionar en función de ello. Así. Con los palos correspondientes, pasamos una pelota de golf. Cuando todos hemos pasado la pelota de golf hacemos otra ronda con una pelota de pimpón, cogemos adecuadamente las palas. Ahora, con las raquetas, pasamos una pelota de tenis. Luego tiramos un balón de baloncesto. Cambiamos una vez más y pasamos al compañero un balón de voleibol. Una vez hecha la ronda, cogemos el bate y pasamos una pelota de béisbol. Sacamos esta vez una pelota de rugby y hacemos el primer pase por debajo de las piernas e inclinados hacia delante. Ahora pasamos un balón de fútbol. Cambiamos de balón, esta vez es un balón de balonmano, lanzamos como si fuéramos a tirar a portería. Finalmente podemos hacer pases mezclando diferentes pelotas y balones.

III. Espacios sonoros

- Fuente: esta actividad la encontramos en Laguna (1995:74), donde se la denomina Orquestación de situaciones cotidianas.
- Objetivos: jugar y experimentar con las posibilidades expresivas del sonido.
- Función lingüística: no hay.
- Habilidad lingüística: comprensión oral.
- Recursos: no se precisan, aunque se pueden usar unas sillas en las que sentar a los miembros de uno de los equipos.
- Temporalización: 10 minutos.

- Organización social: reunión de los miembros en dos grandes grupos.
- Preparación:

Pedimos a los participantes que se distribuyan en dos grupos. Uno de ellos se quedará en la sala y el otro deberá salir.

- Procedimiento:

El que se quede en la sala deberá pensar en los sonidos que caracterizan un determinado espacio, en su intensidad, variación, volumen, tono, ritmo... Para hallar un espacio de estas características, podemos indicarles que quizá sea más fácil encontrarlo si pensamos en espacios multitudinarios. Si no se les ocurre ningún espacio que dé juego, podemos aportar algunas ideas como: una estación de tren, una discoteca, un partido de fútbol en un estadio, una excursión escolar a un zoológico, un atasco en una ciudad, la proyección de una película en un cine, una piscina en verano, una playa, etcétera.

Una vez que han exteriorizado sus ideas, se reparten los papeles. Se trata de definir bien qué sonidos se van a hacer y quiénes los van a hacer y probar un poco intensidades ritmos, volúmenes... Cuando ya hemos repartido los papeles y ensayado, pedimos a los miembros del otro grupo que entren en la sala. Se les sienta en el centro, preferiblemente en sillas, para que puedan percibir mejor el sonido que si se sientan en el suelo. Cierran los ojos para concentrarse en lo que van a escuchar y tratan de identificar el espacio y lo que creen que está sucediendo en él. Después se repite lo mismo pero con el otro grupo.

IV. Historias acústicas

- Fuente: esta actividad la tomamos del libro *Aula 3* (2007:55), nivel B1.1 de la Editorial Difusión.
- Objetivos: contar una historia, desarrollar la imaginación, ponerse de acuerdo.
- Función lingüística: narrar una historia teniendo en cuenta la estructura y conectores: *seguidamente, a continuación, después, transcurrido un momento, finalmente...* Describir, ponerse de acuerdo.
- Habilidad lingüística: expresión y comprensión orales. Interacción oral.
- Recursos: grabación con sonidos diferentes.
- Temporalización: 20 minutos.
- Organización social: pequeños y gran grupo.
- Preparación:

No se precisa, aunque nos podemos remitir de nuevo a estructuras propias de la narración y conectores que podemos utilizar para avanzar en la acción.

- Procedimiento:

Les decimos que se pongan en grupos de 3 ó 4 personas. Les advertimos de que van a escuchar una serie de sonidos y que a partir de ellos van a inventar una historia. En la historia tendrán que incluir al menos 10 de las palabras que se les escribe en la pizarra (y con las que se les ayuda a que recuerden los sonidos que han escuchado y entren en detalles). Se apaga la luz, para potenciar la atmósfera terrorífica que parecen transmitir los sonidos y ponemos la grabación un par de veces.

A continuación se reúnen con los miembros de su grupo e insertan esos sonidos en una historia de la cual pueden inventar cuanta información les parezca oportuna. Dejamos unos 10 minutos para este paso. Seguidamente cada grupo cuenta su historia al resto de la clase.

V. Una historia entre todos

- Fuente: esta actividad es bastante común en didáctica de la lengua, materna y segunda. Existen numerosas variantes, pero nosotros llevamos al aula la versión propuesta por Lavilla (2006:86) titulada Pelota trotamundos, aunque con alguna modificación. Variantes de esta actividad se pueden encontrar en Motos y Tejedro (1996:), concretamente en la lección 17, las actividades 5.1 Buscar desenlaces y 5.2 Llegar hasta los desenlaces propuestos (Ibíd.241); o en Maley y Duff (2005:152) actividad 7.6 Waking dream. En Rooyackers (2007:109) encontramos La primera y la última frase y Un comienzo emocionante (Ibíd.111). Dorrego y Ortega (1997:114) también incluye una técnica similar en la actividad Historias rotas y Laguna (1995:49) en Fantasías verbalizadas.
- Objetivos: favorecer la capacidad de escuchar, improvisar e imaginar. Trabajar la estructura de la narración así como algunos conectores.
- Función lingüística: contar una historia.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: una pelotita.
- Temporalización: de 15 a 20 minutos.
- Organización social: en gran grupo.
- Preparación:

No precisa, aunque podemos remitirnos una vez más a la estructura de la narración.

- Procedimiento:

Los participantes se colocan sentados en el suelo formando un círculo. En el centro se deja una pelota, se explica que entre todos vamos a contar un cuento, pero para poder hablar hay que acercarse al centro, coger la pelota y cumplir nuestro turno con ella en la mano. Una vez que hayamos acabado nuestra intervención, dejaremos la pelota de nuevo en el centro del círculo. La intervención no llevará un orden fijado. La participación será voluntaria y cada uno intervendrá cuando le apetezca¹⁸⁰.

VI. Máquinas

- Fuente: esta actividad o una versión de ella, también aparece en numerosos libros sobre dramatización. En algunos, como en *Prácticas de dramatización*, es posible encontrar diferentes versiones: Máquinas fantásticas, en la lección 14, ejercicio 5.4 (Motos y Tejedo, 1996:196) o Máquinas, en la misma lección pero el ejercicio 3.1 (Ibíd.191). También lo encontramos en *Taller de teatro: juegos teatrales para niños y adolescentes* de Pepa Lavilla (2006:74) con el título de Máquinas o en *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro* de Encarna Laguna (1995:64), en Dorrego y Ortega (1997:56) y en *Drama techniques* (Maley y Duff, 2005:150) se corresponde con la actividad 7.5. Making a machine.
- Objetivos: ejercitar habilidades de dominio y control corporal, fomentar la creatividad expresiva, desarrollar la capacidad de percibir al otro para interactuar con él, improvisar, hacer uso de la estructura de la narración, utilizar algunos conectores.
- Función lingüística: explicar cómo se ha construido una máquina, narrar una breve historia.
- Habilidades lingüísticas: expresión oral.
- Recursos: no se precisa ninguno en concreto, pero se puede aderezar con música de fondo para amenizar el proceso y además podemos darles ideas a partir de ilustraciones o proyecciones de fragmentos de películas.

¹⁸⁰ En este punto diferimos de Lavilla, quien propone que quien termine de hablar pase la pelota a otra persona. Dado que los niveles de lengua que confluyen en el aula son muy diversos, es posible que los de menor nivel se pierdan o sientan esta actividad como difícil de realizar, por la extensión que puede tener su intervención. Por ello, dejamos a su libre albedrío la participación, para que no se sientan presionados.

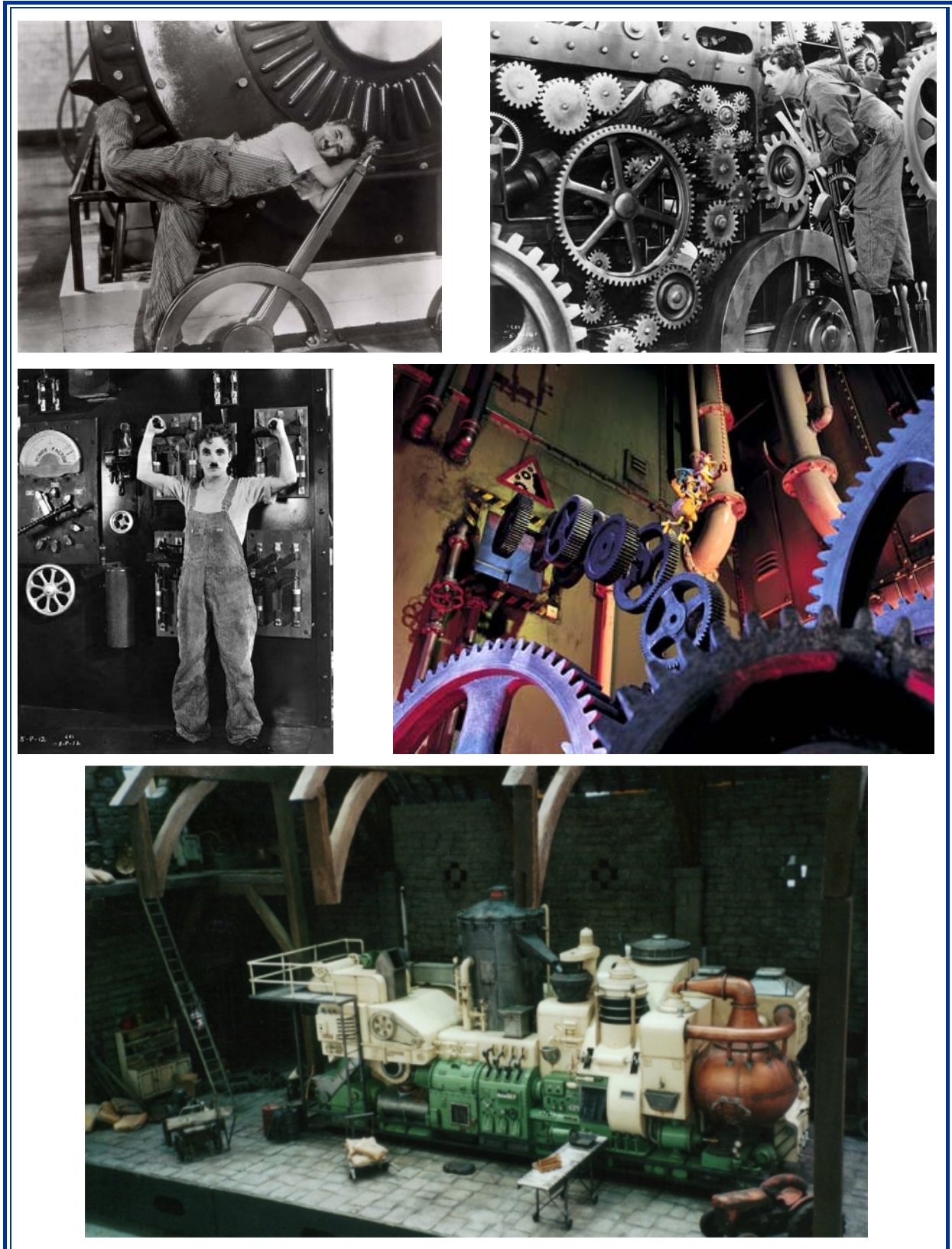


Figura 27. Ejemplo de fotogramas de películas para la actividad Máquinas

- Temporalización: de 20 a 30 minutos.
- Organización social: grupos de 6 ó 7 personas, dependiendo de la cantidad total de alumnos.
- Preparación:

Para introducir esta actividad se puede comenzar enseñando alguna ilustración de máquinas aparecidas en ciertas películas como *Evasión en la granja*, *Regreso al futuro*, *Cariño he encogido a los niños* o *Modern Times* con Chaplin, o bien poniendo un fragmento de alguna de estas películas como, ejemplos los podemos encontrar en Internet, como <http://www.youtube.com/watch?v=jsmHzAtOXZA>

En todas estas películas aparecen sofisticadas máquinas que intervienen como un actante más en la trama. Para comenzar partimos bien de las ilustraciones o de las proyecciones de estas películas y contamos entre todos sus argumentos.

Además insistimos en los pasos que aseguran una narración correcta. También podemos hacer hincapié en el uso de conectores.

- Procedimiento:

Para el desarrollo de esta actividad es necesario que los estudiantes se organicen en grupos de 6 a 8 personas. El objetivo es que cada grupo construya una máquina, las piezas que la conformen serán representadas por ellos mismos. Cada participante representará tan solo una pieza. Pero antes de nada tendrán que decidir si es una máquina real o imaginaria. Así mismo, deberán pensar en cuál va a ser la función de esa máquina, es decir, para qué servirá, de qué materiales estará formada, qué estructura va a tener y qué pieza va a materializar cada uno. Deben considerar que cada pieza habrá de estar dotada de un movimiento y un sonido especial cuando la máquina comience a funcionar, y que todas las piezas han de estar conectadas entre sí.

Hecha la reflexión, uno de los componentes del grupo sale para “encarnar” una de esas piezas, se coloca en una posición determinada, se le suma el siguiente discente que ha de acoplarse al primero, y así sucesivamente.

A continuación se les pide que organicen un relato en el que intervenga la máquina que acaban de crear.

VII. Historia del sí y el no

- Fuente: esta actividad está sacada de *40 juegos para practicar la lengua española* (Jacquet y Casulleras, 2004:52) de la Editorial Grao. En concreto nos referimos al juego 24. El guión.
- Objetivos: cooperar, desarrollar la imaginación, practicar la función lingüística y la estructura textual que le corresponde: presentación, nudo y desenlace.
- Funciones lingüísticas: contar una historia. Preguntar.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: no se precisan.
- Temporalización: 15 minutos.
- Organización social: gran grupo.
- Preparación: no precisa.
- Procedimiento:

Dos voluntarios salen de la sala. Se les informa de que, mientras tanto, el resto de la clase va a inventar una historia y que ellos deberán adivinar a través de preguntas que sólo podrán ser contestadas mediante un *sí* o un *no*. Durante el tiempo que ellos están fuera, en la clase se acuerda responder a las preguntas acabadas en vocal con *sí* y a las acabadas en consonante con *no*. Los voluntarios poco a poco irán inventando la historia gracias a sus preguntas, y deberán intentar explicar las paradojas que surjan.

3.1.6.2.6. Sexta sesión

I. Vocalización

- Fuente: esta actividad se ha extraído del libro de Wessels (2003:68) *Drama*, donde aparece dentro del epígrafe Projecting clearly, apartado b) Split dialogues. Aunque nuestra propuesta, una vez más, es una variación de ésta.
- Objetivos: proyectar la voz de forma nítida, ser conscientes de las posibilidades de nuestro aparato fonador, vocalizar, proporcionar una muestra de la función lingüística.
- Función lingüística: dar información sobre un viaje.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: a cada estudiante se le reparte una de estas tarjetas.

Tabla 24. Tarjetas para recortar y repartir entre los asistentes

¿Dónde fuiste?	Fui a Nueva York
¿A qué hora saliste?	Salí a las 5 de la mañana
¿Por qué fuiste allí?	Porque me encanta y estaba de vacaciones
¿Cómo fuiste?	Fui en avión
¿Cuánto duró el viaje?	El viaje duró 12 horas
¿Con quién fuiste?	Fui con dos amigos
¿Dónde te alojaste?	Me quedé en un hotel
¿Cuánto tiempo estuviste?	Estuve una semana
¿Qué viste?	Vi la estatua de la libertad, central park y visitamos museos
¿Qué compraste?	Compré una bandera de Estados Unidos
¿Qué comiste?	Donuts para desayunar, hamburguesas para comer y perritos calientes.
¿Qué día volviste?	Volví hace dos semanas

- Temporalización: 10 minutos.
- Organización social: en gran grupo, interacción en parejas.
- Preparación:

Dejamos que cada uno lea su pregunta o su respuesta y preguntamos si todos comprenden lo que aparece en ella.
- Procedimiento:

Las personas que tengan una pregunta se colocan en un lateral de la sala y en el lateral opuesto se sitúan las personas que tengan respuestas. Comienza el diálogo una persona que tenga una pregunta, que la tendrá que leer en voz alta, proyectando su voz hacia la pared de enfrente, que es donde está la persona con la respuesta indicada,

que también la leerá de la misma forma, alto y claro. Así sucesivamente con todas las preguntas y respuestas.

Al final podemos preguntar de qué hemos estado hablando, para enlazar con la siguiente actividad y que salga la palabra: *viaje*.

II. El tren

- Fuente: la idea de esta actividad está extraída de Laguna (1995:36). Aunque en su propuesta no se plantea un viaje. Sólo las acciones que implican diferentes formas de moverse. Nosotros hemos optado por reunir todas ellas en la narración de un viaje.
- Objetivos: comprender la narración de un viaje.
- Función lingüística: narrar un viaje.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: no son necesarios.
- Temporalización: 10 minutos.
- Organización social: asociación en gran grupo.
- Preparación: antes de comenzar sería bueno informar a todos los estudiantes del significado de viaje de ida, viaje de vuelta, despacio,
- Procedimiento:

En gran grupo nos colocamos en fila, uno detrás de otro. Agarramos al compañero de delante bien por la cintura bien por los hombros. Quien encabece la fila será la locomotora en el VIAJE DE IDA, pero a la voz de VIAJE DE VUELTA, todos se girarán 180° y quien ocupaba la última posición pasará a ser la locomotora. Se les da diversas indicaciones y al hilo de lo narrado los estudiantes tienen que gesticular como quieran, pero de forma coherente con lo que se dice, eso sí, sin que nadie se suelte del compañero de delante.

Así por ejemplo se les va narrando: En el viaje de ida, la locomotora inicia su viaje muy temprano, sale a las 6:30 de la mañana, por eso parece que todo el tren va despacio y bostezando. A continuación se va a servir el desayuno. El tren entero ya ha desayunado, pero como el camarero que trabaja en el restaurante es nuevo, en vez de leche ha puesto güisqui. Por eso, la locomotora y todo el tren están borrachos. El tren tiene hipo. Poco a poco el viaje continúa, todo el tren observa por la ventanilla derecha, se puede ver un maravilloso paisaje lleno de montañas, árboles y un río. A continuación nos asomamos por la ventanilla de la izquierda, ahí están las casitas. Seguidamente, pasamos por una zona que está nevada, hace mucho frío y el tren

tiembla, y tiembla hasta que finalmente estornuda. Continuamos nuestro viaje, ya casi estamos llegando al final, por eso la locomotora intenta ir más deprisa, tiene ganas de unas vacaciones. Va más rápido, más rápido, haciendo ruido. Poco a poco se aproxima a su destino, empieza a ir despacio, un poco más lento. Por fin llega a la estación, los pasajeros se bajan y comienza el viaje de vuelta. La locomotora está contenta y empieza a bailar la conga, todo el tren le sigue. El sol ha salido. Se empieza a servir la comida y tras la comida, el tren se siente un poco pesado, por eso va muy lento. Seguidamente atravesamos un túnel, es muy bajito y el tren se hace pequeño para poder pasar. Oh, no, el túnel es más bajo de lo que se pensaba inicialmente, tienen que agacharse más. Atravesamos ahora una zona rocosa, y la locomotora parece que salta y todo el tren la sigue. Finalmente la locomotora se acerca a la estación de llegada, parece que ha llovido por ahí, y como el tren no quiere mojarse, va de puntillas y despacito. ¡¡¡Chuf chuf!!! Final del trayecto.

III. Fin de semana

- Fuente: esta actividad se ha extraído del libro *Keep talking* de Klippel (1984:45-46) y se corresponde con la actividad 33 denominada Weekend trip.
- Objetivos: planificar un fin de semana sopesando diferentes opciones, cooperar, llegar a la anuencia, trabajar las funciones lingüísticas.
- Funciones lingüísticas: sugerir, preguntar y dar información, expresar opinión y preferencias, contar la planificación de un pequeño viaje.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: precisamos de la siguiente lámina y tarjetas que presentamos a continuación.

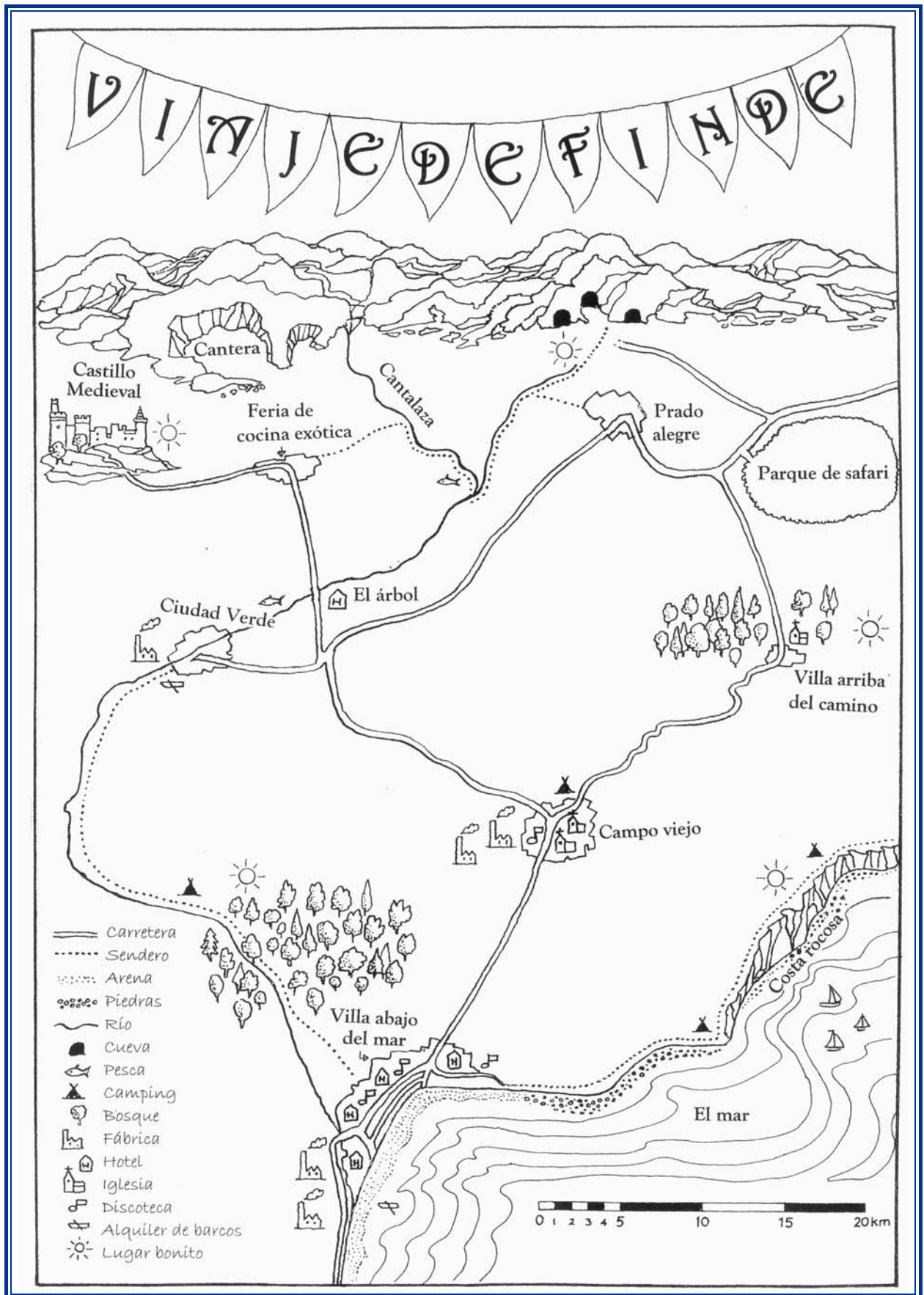


Figura 28. Recurso para la actividad Fin de semana (Klippel, 1984:45-46)

Tabla 25. Tarjetas para recortar y repartir entre los miembros de cada grupo

INFORMACIÓN TARJETA 1:	INFORMACIÓN TARJETA 2:
<ul style="list-style-type: none"> - Las playas arenosas cerca de Villa abajo del Mar, están contaminadas. - Hay peligrosas corrientes en la rocosa costa. - El Árbol es un albergue muy bonito, con buena comida, pero con pocas habitaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Villa arriba del Camino es un pueblecito muy pintoresco, con una iglesia muy antigua y bonita. - Hay un buen mercado en Campo viejo todos los sábados, donde se venden la artesanía local. - Las cuevas se cierran al público los domingos.
INFORMACIÓN TARJETA 3:	INFORMACIÓN TARJETA 4:
<ul style="list-style-type: none"> - La famosa Feria de Cocina Exótica se celebra este fin de semana. En la feria habrá música, juegos tradicionales y bailes. - Se pueden alquilar bicicletas en Campo viejo. - Los billetes para el Parque de safari valen 7 euros. 	<ul style="list-style-type: none"> - El castillo Medieval y los jardines están abiertos al público los domingos de 10 de la mañana a las 4 de la tarde. Las visitas incluyen un guía turístico. - Los hoteles de Villa abajo del Mar están llenos los fines de semana. Además las habitaciones se tienen que reservar con antelación. - Campo viejo tiene un museo etnográfico, con muchos objetos del pasado: herramientas, ropa, muebles...
INFORMACIÓN TARJETA 5:	INFORMACIÓN TARJETA 6:
<ul style="list-style-type: none"> - El sábado hay deportes todo el día en Ciudad verde. Los campos de fútbol, las pistas de tenis, la piscina y todos los equipos se pueden usar gratuitamente ese día. - Se pueden encontrar interesantes piedras y fósiles en las canteras que están cerca de la feria de Cocina Exótica. - Hay un bono especial para viajar durante el fin de semana en autobuses y tren que sólo vale 7 euros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay un sendero muy bonito para caminar a lo largo de la Feria de Cocina Exótica, Cantalaza y Prado alegre. - El camping situado cerca de Campo viejo está al lado de la carretera y de una gasolinera. - Hay alojamiento, no es pensión completa, sólo incluye el desayuno, en Prado alegre, la Feria de Cocina Exótica, en Campo viejo y en Villa abajo del Mar.

- Temporalización: de 30 a 40 minutos.
- Organización social: interacción en grupos de seis o siete estudiantes.
- Preparación:

Se reparten las tarjetas entre los miembros de cada grupo, se aclaran posibles dudas de vocabulario.

- Procedimiento:

La primera tarea es recopilar la información importante y ponerla en común. Para ello o bien se preguntan por turnos unos a otros, o bien cada miembro explica la información de su tarjeta.

Una vez que se ha puesto en común la información de las diversas tarjetas, los grupos han de planificar un viaje de fin de semana a la zona que se les presenta en la lámina.

Les decimos: “Son las 5 de la tarde del viernes y acabáis de llegar a Villa abajo del Mar, vais a pasar la noche en un pequeño hotel, la recepcionista del hotel (papel que desempeñará la monitora) quiere saber, tan pronto como sea posible, hasta cuándo os vais a quedar. Planificad el fin de semana, teniendo en cuenta que os vais el lunes a las 10 y salís de Villa abajo del Mar”.

Finalmente cada grupo cuenta la planificación de su viaje.

IV. Paseo de la confianza

- Fuente: esta actividad la podemos encontrar con esta misma denominación en Motos y Tejado (1996:158), en la lección 11, actividad 3.4. También en Laguna (1995:48) bajo el título Orientación ciega o en *101 juegos de dramatización para niños* de Rooyackers (2007:54).
- Objetivos: facilitar la toma de conciencia sensorial. Desarrollar la confianza en el otro, cohesionar el grupo.
- Función lingüística: contar un viaje, describir un espacio.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: tratamos de llevar al aula objetos que sugieran diferentes sensaciones olfativas, auditivas y táctiles. Por ejemplo: algodones, campanas, móviles sonoros, plástico con burbujas, una tela suave, lija, arpillera, granos de arroz, esencias, incienso, una caja de música, unas maracas, piedras, un plumero, cascabel, arena, pétalos perfumados, bolas de alcanfor, hierba o alguna planta, canela, especias...
- Temporalización: de 20 a 25 minutos.
- Organización social: parejas y gran grupo.
- Preparación:

Escribimos en la pizarra: Pensión completa, alojamiento, hostel, media pensión, habitación doble, billete de ida y vuelta, facturar equipaje, puerta de embarque. Preguntamos qué es lo que une a todas esas palabras, qué nos sugieren todas ellas. (Así también tenemos opción de trabajar vocabulario y sugerir algunos contenidos relacionados con el tema).

Se pide a los participantes que se pongan en parejas y que elijan a alguien a quien deseen conocer más. Una vez que están emparejados, uno de los miembros de cada pareja sale fuera y el otro se queda dentro. Se les explica que con esos objetos van a intentar inventar un viaje imaginario que van a hacer que su pareja viva. Han de pensar dónde van, en el medio de transporte, en el alojamiento qué había en ese alojamiento. Cuántos días están, qué ven, qué visitan, etc... Para ello se les deja unos minutos para que monten su viaje y se lo cuenten a su compañero. Se les pide que piensen en las sensaciones que causan esos objetos y cómo se podrían describir, así mismo se les insta a que asocien el lugar de su trayecto en el que pueden encontrar esas sensaciones o esos objetos.

Sólo con la intención de que les resulte más asequible, podemos ofrecerles un cuadro guión del tipo al que sigue:

Tabla 26. Esquema que el profesor escribe en la pizarra para que los alumnos lo tengan presente en su intervención

PARA CONTAR UN VIAJE	
-	Hora de salida:
-	Destino:
-	Motivo del viaje:
-	Acompañantes:
-	Alojamiento:
-	Duración del trayecto y del viaje:
-	Medio de transporte:
-	Visitas:
-	Incidentes:
-	Compras:
-	Hora de salida:

- **Procedimiento:**

Una vez que los alumnos ya han pensado en su viaje, van a por su compañero, quien con los ojos cerrados irá moviéndose por el aula según le guíe su pareja. Ésta, a medida que conduce a su compañero por toda el aula, le cuenta un viaje haciéndole sentir la percepción de ese espacio a través del tacto, el olfato y el oído.

Finalmente sentados en gran grupo, se comparten algunas de las experiencias, las de quienes les ha parecido un buen viaje, las de quienes esperaban un viaje diferente, las de quienes les ha parecido un poco malo ese viaje...

V. La bolsa sorpresa

- Fuente: para esta actividad partimos de dos que encontramos en *Drama techniques* (Maley y Duff, 2005), la 8.14 People, places, problems and things (Ibíd. 180) y la 5.4 The envelope (Ibíd.103). Sin seguir al pie de la letra ninguna de ellas, proponemos la siguiente sugerencia, que, en el fondo, no deja de ser una versión de El binomio fantástico que Gianni Rodari (1996:27) incluye en su *Gramática de la fantasía* y que también se recoge en otros métodos de ELE/EL2 como en las fichas 41 y 41a de la guía didáctica del método *Prisma Continúa A2* de la editorial Edinumen titulada *Método de español para extranjeros Prisma del Profesor. Nivel A2 Continúa* (2007:96-97).
- Objetivos: desarrollar la creatividad, imaginar, trabajar léxico relacionado con viajes, contar unas vacaciones.
- Función lingüística: contar unas vacaciones.
- Habilidad lingüística: expresión y comprensión orales.
- Recursos: precisamos de imágenes que sugieran diferentes espacios, pueden sernos útiles catálogos de agencias de viajes. Además, llevaremos bolsas (una por cada grupo) y tendremos preparadas las siguientes tarjetas:

¡ME HAN ROBADO LA CARTERA!	DISFRUTA AHORA Y OLVIDA LO DEMÁS, YA LO PAGARÁS TARDE O TEMPRANO.	DIOS MÍO, EL EDIFICIO ESTÁ EN LLAMAS.	LOS PROBLEMAS CRECEN. AHÍ ESTÁ LA POLICÍA.
A PERRO FLACO TODO LE SON PULGAS. AHORA ¿QUÉ HAGO YO CON ESTAS MALETAS?	ESO SERÍA PEOR. DÉJAME QUE PIENSÉ.	LA SOLUCIÓN A TUS PROBLEMAS ESTÁ DELANTE DE TI.	NADIE ME QUIERE. A VER AHORA QUÉ HAGO YO SOLO EN ESTA CIUDAD.

Figura 29. Ejemplo de frases de los personajes para la actividad La bolsa sorpresa

- Temporalización: 30 minutos.

- Organización social: interacción en pequeños grupos de 3 personas, y gran grupo.
- Preparación:

La actividad está planteada para contar unas vacaciones. Para ello hacemos grupos de unas 3 personas, repartimos una bolsa por grupo, en ella han de meter un objeto que tengan a mano (un móvil, un anillo, un lápiz, una cartera...). Se reparten igualmente una revista por grupo o una por cada dos grupos, se les pide que recorten 2 imágenes que les gustan, una, al menos, ha de ser de un lugar. Cierran las bolsas y las intercambian, de forma que a nadie le toque la que ha preparado. La monitora además reparte una de las frases de los personajes que figuran arriba.

- Procedimiento:

Con toda la información, (objeto, frase e imágenes) pedimos que cada grupo, siguiendo el esquema de la actividad anterior) invente unas vacaciones que unan todos los elementos de los que disponen.

Después cada grupo intentará dramatizar las vacaciones inventadas, uno puede hacer de narrador de las vacaciones: *El año pasado los señores López fueron de vacaciones a Florencia. Cogieron un avión en Valladolid y desde allí...* y los otros dos de personajes que van intercalando las acciones o diálogos. Deberán perfilar y dramatizar la historia en detalle, pensando qué personajes representarán, dónde van, qué les pasa allí, cómo se sienten, qué diálogos habrá o sobre qué hablarán...

3.1.6.2.7. Séptima sesión

I. Atrapa mi mano

- Fuente: esta actividad se ha extraído del libro *Drama techniques* de Maley y Duff (2005:8). La actividad en cuestión se denomina en el libro Hand catching y es la 1.2.
- Objetivos: relajar a los estudiantes, fomentar las relaciones de grupo, jugar, predisponer a los estudiantes a interactuar entre sí.
- Función lingüística: no hay.
- Habilidades lingüísticas: no se trabajan.
- Recursos: no precisa.
- Temporalización: 5 minutos.
- Organización social: en parejas.
- Preparación: no precisa.
- Procedimiento:

Los estudiantes se ponen por parejas, uno frente a otro. Uno sostiene sus manos a la altura del pecho separadas entre sí unos 15 cm. El otro estudiante trata de pasar de forma vertical y lo más rápido posible su mano entre las manos de su compañero, quien trata de atraparla. Cuando lo consiga se cambian los papeles.

II. La botella borracha

- Fuente: es una actividad bastante conocida. La hemos encontrado en *Drama Techniques* (Maley y Duff, 2005:13-15) como una de las variantes de la actividad 1.6 Swings.
- Objetivos: desarrollar y afianzar la confianza en los demás, cooperar, relajarse antes de actividades más complejas.
- Función lingüística: no hay.
- Habilidad lingüística: no hay.
- Recursos: ninguno.
- Temporalización: 5 minutos.
- Organización social: en gran grupo o dos grupos de unas siete u ocho personas.
- Preparación: No se precisa.
- Procedimiento:

Todos los estudiantes forman un círculo y en el centro se sitúa una persona, que, a modo de momia egipcia, cruza sus brazos sobre su pecho y cierra los ojos. Los estudiantes que forman el círculo permanecen a unos treinta centímetros y alzan sus manos más o menos a la altura de los hombros, con las palmas extendidas. El participante del medio se deja caer en cualquier dirección y los demás suavemente impiden que caiga y ligeramente le envían en otra dirección.

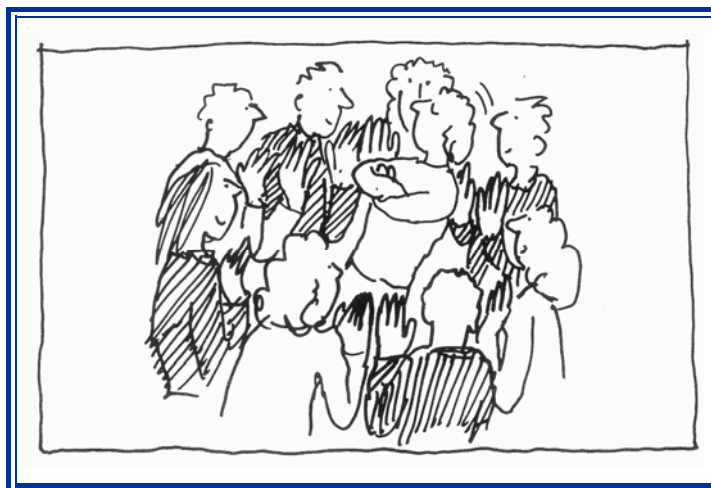


Figura 30. Ejemplo de la actividad La botella borracha (Maley y Duff, 2005:15)

III. La vida¹⁸¹

- Fuente: esta actividad surge de la fundición de otras actividades propuestas por Motos y Tejedo (1996). Una de ellas es la 3.4, Organismo submarino que encontramos en la lección 8 (Ibíd.125), otra es la actividad 2.2. de la lección 12, denominada En común (Ibíd.166-167) y otra Manos corazón, que aparece en la lección 18, actividad 3.3. (Ibíd.250-251).
- Objetivos: cohesionar el grupo, crear y afianzar relaciones afectivas. Desarrollar la facultad de percibir al otro para interactuar y comunicarse con él. Concentrarse en las propias sensaciones, relajarse.
- Función lingüística: ninguna.
- Habilidad lingüística: comprensión oral.
- Recursos: ninguno.
- Temporalización: 5 minutos.
- Organización social: interacción en gran grupo.
- Preparación: no precisa.
- Procedimiento:

Los participantes se ponen de pie en círculo, con los ojos cerrados y en completo silencio. Se enlazan entre sí por los hombros, el guía les cuenta que un nuevo ser acaba de nacer. “Shhhh, ¿oís cómo respira?”. Tratan de escuchar las respiraciones de sus compañeros y la suya propia, para intentar adaptarla a la de los compañeros. El objetivo último es conseguir una respiración al unísono entre todos los componentes de la clase.

El guía les pedirá que abran los ojos y, sin romper el círculo, que coloquen sus brazos hacia abajo, con las manos en los laterales de sus piernas, se les dice que se den las manos y estrechen el círculo hasta contactar con los compañeros con los codos. Se les pide que de nuevo cierren los ojos. El nuevo ser que acaba de nacer y que ha comenzado a respirar, también siente su corazón latir. Todas las manos de los participantes avanzan hacia el centro del círculo, cada mano es parte de ese enorme corazón que late compaginadamente. Siguiendo un mismo compás. Lento al principio, un poco más rápido después. El ser tiene ya vida propia, no necesita que el ritmo de su corazón sea marcado. Los estudiantes abren poco a poco los ojos.

¹⁸¹ Esta actividad la eliminamos en la segunda realización de este curso, puesto que en la primera no surtió los efectos que esperábamos. Los participantes empezaron a reír y fue imposible realizarla por completo.

El nuevo ser está vivo, así que los integrantes del grupo dan 1 ó 2 pasos hacia atrás, separándose ligeramente y empiezan a saltar. Saltamos, pero modificando y adaptando nuestro salto progresivamente al de los compañeros. Una vez más el objetivo último es conseguir un salto homogéneo y de un ritmo regular entre todos los componentes.

IV. Puntos fuertes, débiles e interesantes

- Fuente: encontramos esta técnica en la actividad 88 PMI de *Keep talking* (Kilppel, 1984:97) y nosotros la versionamos.
- Objetivos: pensar creativamente, adoptar diferentes puntos de vista, analizar ideas, sugerir, opinar, explicar puntos positivos y negativos.
- Funciones lingüísticas: argumentar, expresar la opinión, presentar contra argumentos.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: la guía escribe en la pizarra o reparte a cada participante, el siguiente cuadro:

Tabla 27. Ejemplo de tarjeta que el profesor entrega a cada participante

SUGERENCIAS PARA EL DEBATE
Se ha aprobado una ley que prohíbe fumar en todos los espacios públicos.
Se permite comer carne sólo una vez por semana en cada familia.
La gente debería llevar insignias que nos informaran del humor en el que están.
Por el bien del medio ambiente, los edificios públicos como correos, estaciones, colegios u oficinas, no tendrán calefacción.
Un científico ha descubierto una forma de hacer oro muy barata.
Los chicos sólo pueden vestir de color verde y las chicas de color azul.
A partir de los 10 años se permite votar para elegir el presidente del gobierno.

- Temporalización: de 10 a 20 minutos.
- Organización social: trabajo individual, en parejas y en gran grupo.
- Preparación:

Repartimos a los participantes el cuadrado con las frases, lo leen y se aclaran posibles dudas de vocabulario. Podemos poner un ejemplo para que entiendan mejor

lo que hay que hacer. Repasamos ciertos conectores para unir ideas, que les pueden resultar útiles a la hora de exponer sus puntos en común en parejas y con los demás.

- Procedimiento:

La guía da a los participantes varias ideas, y de ellas, los estudiantes tienen que pensar en los puntos fuertes o ventajas, en los débiles o inconvenientes y en los puntos interesantes. Primero lo hacen de forma individual, para ello pueden tomar notas en un papel, si lo prefieren. Después por parejas exponen sus análisis, finalmente las ideas se discuten entre toda la clase.

Si hay muchos participantes, algunos de ellos pueden hacer el papel de evaluadores y puntuar las ideas dadas por sus compañeros.

V. Guía turístico

- Fuente: esta actividad aparece en *Keep talking* (Ibíd.61), es la número 48: Guide. De la cual hacemos una versión.
- Objetivos: cooperar, practicar las funciones lingüísticas y sus correspondientes exponentes lingüísticos.
- Funciones lingüísticas: argumentar, dar y pedir razonamientos, mostrar acuerdo o desacuerdo, contradecir, hacer sugerencias.
- Habilidad lingüística: Comprensión y expresión orales.
- Recursos: un plano de la ciudad para todos los miembros. Se les reparte la siguiente hoja con las diferentes posibilidades.

GUÍA



Imagina que vas a trabajar como guía turístico para una delegación extranjera que viene a Burgos. Esta delegación ya ha visitado la Catedral, las Huelgas y la Cartuja de Miraflores.

Tú quieres enseñarles 10 lugares que crees que les darán una idea general del estilo de vida de la ciudad. Desafortunadamente, la delegación sólo estará en Burgos durante 3 días y no puedes enseñarles todo. De la siguiente lista selecciona diez lugares a los que la delegación debería ir y ponlos en orden de importancia, según tu opinión.

- **El nuevo hospital**
- **Un centro para niños con necesidades especiales**
- **Atapuerca (Yacimiento arqueológico importante)**
- **Un pub bonito**
- **la Central Nuclear de Garoña**
- **El cementerio**
- **Una galería de arte: el CAB o la Casa de Cordón**
- **Algunos ejemplos de arquitectura moderna: El museo de la evolución**
- **Un parque: Fuentes Blancas o la Isla**
- **El estadio de fútbol**
- **la Plaza de Toros**
- **Una granja ecológica que comercializa sus productos**
- **Un área de casas pobres (un barrio chabolista)**
- **Un estudio de Televisión**
- **El Ayuntamiento**
- **Un instituto de secundaria**
- **Un museo de Historia**
- **El castillo**
- **la universidad**
- **El aeropuerto**
- **Un pantano**
- **Empresas nacionales como San Miguel**
- **Unas bodegas de vino de ribera**

Figura 31. Ejemplo de recurso para la actividad Guía turístico

- Temporalización: de 20 a 25 minutos.
- Organización social: interacción en grupos de tres a cinco estudiantes.
- Preparación:

Se divide la clase en pequeños grupos. A cada uno le damos la hoja y los mapas. Se aclaran posibles dudas de vocabulario. Se insiste en algunos de los exponentes lingüísticos propios de cada función.

- Procedimiento:

Una vez que tienen la hoja discuten durante unos minutos cuáles podrían ser esos lugares elegidos. Una vez que los tienen claros y han argumentado convenientemente sus posturas dentro del grupo, se elige a un portavoz del grupo.

Todos los componentes de la clase, excepto los portavoces, nos sentamos en gran círculo. Los portavoces se sientan en el centro formando un círculo menor. Cada uno va a defender su postura ante los ciudadanos. Los estudiantes que están en el círculo exterior pueden reemplazar a los portavoces del círculo menor simplemente levantándose y tocando el hombro del portavoz de su equipo, si creen que pueden aportar información importante o se sienten seguros para defender la postura de su grupo mejor.

VI. Decisión desesperada

- Fuente: extraemos esta actividad de *Keep talking* (Klippel, 1984:104) actividad 94 Desperate decision. Sin embargo nosotros repartimos cada personaje entre los alumnos, para destacar la parte dramatizable de la actividad.
- Objetivos: desarrollar la imaginación, improvisar, planificar, trabajar las funciones lingüísticas.
- Funciones lingüísticas: sugerir, mostrar acuerdo y desacuerdo, opinar, plantear alternativas.
- Habilidades lingüísticas: comprensión escrita, comprensión oral y expresión oral.
- Recursos: a cada participante se le entrega la siguiente información:

A LA DESESPERADA

Te llamas Susana Gómez, tienes 35 años, estás de excursión en la sierra con un grupo de 7 estudiantes: 3 chicos y 4 chicas, con edades comprendidas entre los 13 y 16 años.

Para el viaje cada uno ha llevado su tienda de campaña y también tenéis comida en común.

Has planeado no tener contacto con nadie del mundo exterior durante toda la semana hasta el domingo, que es cuando un autobús os recogerá en un pequeño pueblo situado al oeste (1).

Hoy es jueves, lleva lloviendo desde el martes por la noche, y todo el mundo está mojado y resfriado.

Aún no has llegado al punto al que se supone que deberías haber llegado, así que empiezas a estar nerviosa porque no sabes si tendrás suficiente tiempo para llegar al pueblo en el que os van a recoger el domingo.

Durante la mañana, además, una densa niebla ha comenzado a caer y en una media hora las montañas y el sendero estarán cubiertos por la niebla. Por ello tenéis que caminar con una brújula, lo cual os retrasará aún más, si cabe.

A la hora de la comida 2 chicos y 2 chicas empiezan a quejarse de fortísimos dolores en el estómago y diarrea, se sienten muy enfermos. Empiezas a sospechar que el agua que cogisteis de un riachuelo de la montaña, estaba contaminada. Por la tarde los chicos se sienten peor y sólo pueden caminar si vais despacio.

Mientras bajáis por una montaña empinada, la chica más joven, Bárbara, resbala y cae, no se puede levantar porque se ha roto la pierna.

Decidís montar las tiendas y discutir entre todos qué vais a hacer.

Estáis en un valle entre dos cadenas montañosas. La carretera más cercana está a 15 km (2) en línea recta, pero no hay sendero entre las montañas y el páramo (3) está más allá de las montañas.

No hay puente para cruzar el río y, con todo lo que ha llovido los últimos días, el río puede ser demasiado profundo como para pensar en cruzarlo.

Si retrocedéis unos 5 kilómetros por el camino por el que habéis venido, veréis un sendero (4) relativamente accesible que os conducirá a un lago (5) y a la cabaña del pescador (6), que está a 30 kilómetros en total. De todas formas, no sabes si en la cabaña vive alguien o no, ni si tiene teléfono. El pueblo más cercano está a unos 40 kilómetros.

Si retrocedes unos 10 kilómetros por el camino que habéis venido, podréis ver un pequeño bosque (7) en el que encontraréis leña para hacer fuego. Tenéis comida suficiente hasta el domingo y hay riachuelos cerca, además tenéis camping gas suficiente para calentar 3 bebidas y 2 comidas al día, pero no hay leña. Las únicas personas que pueden leer el mapa y usar la brújula, además de ti, son uno de los chicos que están enfermos y Julia, la chica mayor, que se encuentra en perfectas condiciones. En cambio a Rosa le duele mucho el estómago y necesita ver a un médico pronto.

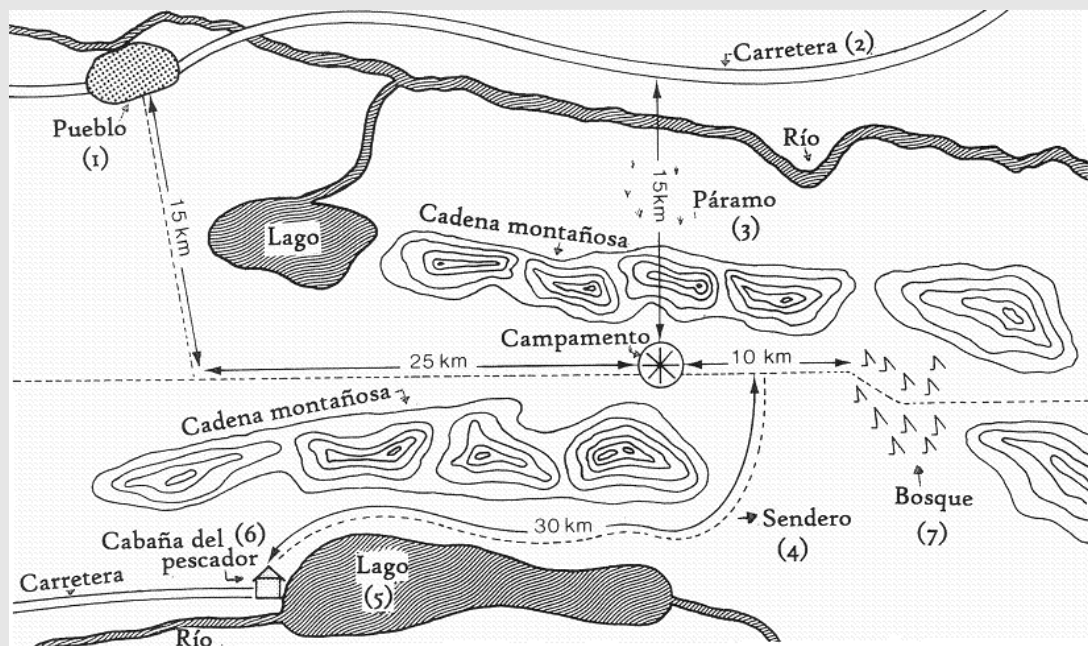


Figura 32. Recurso para la actividad Decisión desesperada (Klippel, 1984:104)

- Temporalización: de 30 a 40 minutos
- Organización social: grupos de 7 u 8 estudiantes.
- Preparación: se pueden recordar algunos exponentes lingüísticos, así como la estructura del texto argumentativo. Es preciso también trabajar un poco el vocabulario que pueda resultar complejo a los estudiantes de niveles más bajos.
- Procedimiento:

Se reparte la hoja en la que se plantea la situación, una vez aclaradas las dudas sobre el significado del texto, podemos intentar hacer un breve resumen o esquema entre todos con la información más importante. Se reparten los papeles de las personas implicadas:

Tabla 28. Tarjetas para recortar y repartir entre los participantes

PERSONAJES	
Susana, la profesora de 35 años	Chico con dolores de estómago y diarrea
Chico con dolores de estómago y diarrea, y que sabe leer el mapa y usar la brújula	Rosa con dolores de estómago y diarrea
Chica con dolores de estómago y diarrea	Bárbara, que se ha caído y se ha hecho daño en la pierna
Julia, que está perfectamente y puede leer el mapa y usar la brújula	Chico

Los grupos tratan de encontrar las posibles vías de solución, cada uno habla desde el punto de vista de su personaje. Después discuten sobre cuál puede ser la más apropiada para este caso. Apuntan las posibles soluciones y tratan de valorar la mejor opción. Deben ponerse de acuerdo.

VII. La isla desierta

- Fuente: podemos encontrar esta actividad en *Juegos de expresión oral y escrita* (VV.AA., 2004:80) de la Editorial Grao, concretamente nos referimos al juego llamado El naufragio, que está dentro de los llamados Juegos de simulación.

Una situación similar se plantea en la actividad Desert Island (1) incluida en *Keep talking*¹⁸² (Klippel, 1984:63). La actividad propuesta para la preparación está extraída del libro de José Cañas (1999:74-75) *Actuando. Guía didáctica para jugar contigo al teatro* y se la denomina Salvavidas especiales.

- Objetivos: imaginar una situación hipotética, desarrollar la creatividad, la empatía y la improvisación, trabajar las funciones lingüísticas propias de esta actividad en un contexto adecuado, utilizar conectores propios de la argumentación. Trabajar con ideas abstractas.
- Funciones lingüísticas: argumentar, expresar una opinión y defenderla, mostrar acuerdo o desacuerdo, refutar una opinión.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: hoja con listado de objetos.
- Temporalización: de 25 a 35 minutos.
- Organización social: en pequeños grupos.
- Preparación:

Dibujamos en la pizarra un salvavidas y preguntamos qué es.

Para meternos en situación proponemos un juego. Los estudiantes están sentados escuchando. Imaginamos que estamos realizando un magnífico viaje en barco. Salimos con unos amigos de Santander. El viaje dura varios días, se trata de un crucero. El barco ofrece todo tipo de servicios, y nos alojamos en él en régimen de pensión completa. Pero, de repente, algo pasa, se escucha un tremendo ruido, es un trueno. De pronto se desencadena una fortísima tormenta y el barco choca contra las rocas. La tormenta amaina y parece que el tiempo se calma, sin embargo, el barco ha sufrido daños irreparables y comienza a filtrarse el agua. Terminamos naufragando. El capitán del barco ha tenido tiempo de pedir ayuda, y rápidamente aparecen los helicópteros para lanzarnos salvavidas.

Los salvavidas que se van a emplear en esta operación son experimentales y un poco especiales, porque sólo admiten el número de personas que se diga. Así,

¹⁸² Aunque dos de los libros mencionados no son propiamente de dramatización, lo cierto es que nos parece que la actividad recrea una situación en la que hay un conflicto y unos personajes con unos intereses concretos, es decir, que incluye elementos propios de actividades dramatizadas. Circulan otras versiones con la misma técnica pero con diferente escenario, en este caso se trata del espacio exterior. Esta otra versión aparece tanto en *Keep talking* (Klippel, 1984:54), actividad 51 Nasa game como en *Juegos de expresión oral y escrita* (VV.AA., 2004:83-85) el juego denominado Los astronautas.

por ejemplo, si el salvavidas es de tres personas los estudiantes se tienen que agrupar de tres en tres. Se ponen de pie para coger un salvavidas, se dice un número y se repite este procedimiento con otros tantos.

- Procedimiento:

La narración de nuestro relato continúa: A duras penas hemos conseguido llegar a una isla deshabitada por humanos, de unos 20 kilómetros cuadrados, que tiene un lago y parte de tierra fértil. En la isla los días son cálidos, pero las noches gélidas. Aún tenéis opción de rescatar tres objetos del barco. Éstos son los objetos disponibles. Los leen y se aclaran posibles dudas de vocabulario. Cada uno va a marcar los tres que elegiría pensando bien en sus motivos. Después cada grupo deberá ponerse de acuerdo y decidir los tres objetos que finalmente se llevará del barco.

Tabla 29. Tarjeta que el profesor entrega a cada participante

LISTADO DE OBJETOS	
-	Un libro titulado <i>Cómo sobrevivir en una isla desierta</i>
-	Un paquete de doce botellas de agua potable
-	Una pistola y cien balas
-	Un machete
-	Un paracaídas
-	Un espejo
-	Una caja de cerillas
-	Un mechero
-	Comida envasada para dos semanas
-	Una botella de güisqui
-	Un botiquín
-	Una linterna
-	Dos guitarras
-	Cien paquetes de tabaco
-	Veinticinco fotografías de tus seres queridos

3.1.6.2.8. Octava sesión

I. Saltos grupales

- Fuente: esta actividad la encontramos en Laguna (1995:48), dentro de la actividad Acciones en común y en Motos y Tejedo (1996:166-167), lección 12, ejercicio 2.2 En común.
- Objetivos: cohesionar el grupo, poner el cuerpo a punto.
- Función lingüística: no hay.
- Habilidad lingüística: comprensión oral.

- Recursos: no se requieren.
- Temporalización: 5 minutos.
- Organización social: en gran grupo.
- Preparación: no es necesaria.
- Procedimiento:

Se trata de que todos los participantes salten a su ritmo y poco a poco, gradualmente, se van adaptando unos a otros, el objetivo es conseguir que todos salten al mismo ritmo y a la vez.

II. Componemos música

- Fuente: esta actividad está tomada de *Drama techniques* (Maley y Duff, 2005:16) y se corresponde con la titulada Beat out that rhythm, 1.8.
- Objetivos: animar cooperar de forma disciplinada, aprender a incluirse y a responder a las acciones físicas de otros.
- Funciones lingüísticas: no hay.
- Habilidades lingüísticas: no hay.
- Recursos: no necesita.
- Temporalización: 5 minutos.
- Organización social: grupos de 6 ó 7 personas.
- Preparación: no precisa.
- Procedimiento:

Nos sentamos todos en círculo y lo dividimos en dos mitades. Primero realiza la actividad una mitad y después la otra. Comienza un estudiante de una mitad haciendo un sonido regular, repetitivo, no demasiado rápido. El sonido lo puede hacer dando palmas, golpeando los pies contra el suelo, o un bolígrafo contra las patas metálicas de la mesa, con la boca, con los dedos... Cuando el ritmo esté bien establecido, otro estudiante incorpora al anterior un nuevo sonido y así sucesivamente con el resto de estudiantes del grupo. Después se repite el proceso con los estudiantes de la otra mitad.

Nota: es aconsejable hacer hincapié en la idea de que cada uno preste atención a su ritmo y no se vaya con el de los demás. Para complicar la actividad, en una

segunda ronda, se puede jugar con las intensidades o el tempo, así se puede pedir que varíen de piano a fortísimo, o de muy rápido a muy lento.

III. Botella a la mitad ¿llena o vacía?

- Fuente: Esta actividad está extraída de *Keep talking* (Klippel, 1984:84) y se corresponde con la actividad 71 Optimists and pessimists.
- Objetivos: ponerse en la piel de un pesimista u optimista para valorar ciertos hechos desde su perspectiva. Imaginar.
- Funciones lingüísticas: expresar diferentes puntos de vista. Argumentar.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales, y comprensión escrita.
- Recursos: Preciamos de unas frases. Hemos optado por no seguir las propuestas en la actividad de *Keep Talking*. Nosotros planteamos las siguientes, en caso de resultar demasiado pesada la actividad o de alargarse mucho, podemos optar por hacerla con menos frases de las propuestas aquí:

Tabla 30. Ejemplo de oraciones que el profesor escribe en la pizarra

PROPUESTA DE FRASES	
-	La felicidad es conformarse con lo que uno tiene
-	El futuro del ser humano es una dulce incógnita
-	Nadie podrá evitar la desaparición de nuestra especie
-	El ser humano es un lobo para el ser humano
-	El gobierno trabaja para nuestro beneficio

- Temporalización: de 15 a 20 minutos.
- Organización social: dividimos la clase en dos grandes grupos: el de los pesimistas y el de los optimistas.
- Preparación:
Primero se leerán las frases y se aclararán dudas de vocabulario.
- Procedimiento:
A continuación, tomamos una de las frases y un miembro de los optimistas o pesimistas argumenta a favor o en contra, según la personalidad de su grupo, buscando razonamientos coherentes con su punto de vista. Seguidamente, un

miembro del equipo contrario refuta esa opinión con nuevos razonamientos. Así hasta que se agote el tema. Una vez agotado, se pasa a otra frase.

Finalizado el proceso con todas las frases, preguntamos a los participantes si ha sido difícil adoptar un punto de vista que no es el suyo. Incluso pueden mencionar aquellos puntos que van en contra de su postura personal.

IV. La radio

- Fuente: esta actividad la hemos extraído de Ángels Marcer (2004:39) donde se la denomina La radio.
- Objetivos: Desarrollar la concentración, mejorar la fluidez mental y de pensamiento.
- Función lingüística: no hay.
- Habilidad lingüística: expresión oral.
- Recursos: ninguno.
- Temporalización: de 5 a 10 minutos.
- Organización social: grupos de unas seis o siete personas.
- Preparación:

Aclaremos las palabras dial, frecuencia y emisora. Nos imaginamos un aparato de radio, con sus frecuencias o emisoras, les preguntamos cuáles escuchan, y cómo es la canción o el eslogan que anuncia esa emisora. Las cantamos entre todos. Pensamos en tipos de programas que podemos escuchar en una radio y cómo puede ser el ritmo, el volumen, los sonidos propios de cada uno.

- Procedimiento:

En grupos de unas siete personas, se colocan uno al lado del otro, dejando una distancia de medio metro aproximadamente. Cada uno de estos alumnos representa una frecuencia. Otro alumno se pondrá enfrente y hará las veces de dial. Su función será la de desplazarse en paralelo por la fila que han formado sus compañeros y que simbolizan las frecuencias, en busca de diferentes emisoras. Irá avanzando y retrocediendo a su gusto. Las frecuencias se escucharán más alto cuando el dial esté justo delante de ellas y más bajo cuando esté antes o después, pudiéndose en algunos momentos escuchar dos frecuencias

a la vez. Cuando el dial se detenga delante de una frecuencia el programa que se esté realizando en ese momento en la emisora será audible claramente.

V. Campaña publicitaria

- Fuente: de esta actividad hemos encontrado cuatro versiones. Dos son de Pepa Lavilla (2006) Anuncios (Ibíd.109) y El vendedor (Ibíd.89); otra es la actividad 7.4 Patent pending de Maley y Duff (2005:149-150) y la otra es Antipublicidad –Va de anuncios- de José Cañas (1999:76-77).
- Objetivos: estimular la imaginación, improvisar, crear, practicar las funciones lingüísticas.
- Función lingüística: expresar ventajas y desventajas, expresar opinión, expresar acuerdo y desacuerdo. Argumentar.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: los estudiantes se podrán abastecer de los elementos que haya en el aula (sillas, mesas, pizarra, bolígrafos...), aunque no se llevará ninguno específico para que realicen esta actividad. Sí se utilizará, en cambio, una grabadora para grabar el anuncio.
- Temporalización: 15 minutos.
- Organización social: interacción en pequeños grupos y presentación ante gran grupo.
- Preparación:

Trabajamos algunos de los exponentes lingüísticos de las funciones. Especificamos algunos aspectos sobre el registro, la dicción...
- Procedimiento:

Para la parte teórica volvemos a hacer referencia a conectores y estructuras anteriores.

Vamos a tratar de hacer un anuncio publicitario de radio. Nuestro anuncio puede ser o bien de un objeto que no existe, pero que nos gustaría que existiera, bien de un objeto que ya existe, o bien sobre un objeto de la competencia que queremos ridiculizar. Para ello en pequeños grupos, a modo de empresa de publicidad, cada uno va a imaginar un producto y a buscar todas las cualidades o fallos de ese producto, para conseguir venderlo o conseguir que no se compre.

Estas virtudes o defectos han de ser, dentro de lo posible, realistas. Se debe pensar además en los usos y servicios.

Una vez hecho esto, se ponen de acuerdo en cada grupo para seleccionar el artículo que consideran más rentable, y diseñan un anuncio radiofónico. Para ello han de tener muy en cuenta los sonidos y melodías, los volúmenes y las entonaciones. A la hora de presentar los anuncios y para focalizar toda nuestra atención en lo acústico apagamos las luces. De esta forma contribuimos además a que se sientan menos expuestos y por tanto más confiados y seguros al realizar la actividad.

VI. El consultorio de María

- Fuente: Esta actividad está extraída de *Keep talking* (Klippel, 1984:113) y se corresponde en general con la actividad 104. Aunque nosotros introducimos algunas modificaciones.
- Objetivos: desarrollar la empatía, practicar las funciones lingüísticas, improvisar.
- Funciones lingüísticas: comprensión escrita, comprensión y expresión oral.
- Habilidades lingüísticas: argumentar, aconsejar, sugerir, opinar.
- Recursos: una hoja con los casos planteados, opcionalmente se pueden grabar las intervenciones, para lo cual necesitaríamos una grabadora u otro sistema equivalente.

Tabla 31. Hoja para imprimir y repartir entre los participantes

MENSAJES DE LOS OYENTES	
<p>Estoy impaciente</p> <p>Estimada María:</p> <p>Hace seis años, cuando tenía 24 años, me casé con mi primer y único novio. Ahora tenemos dos maravillosos hijos y mi marido es bueno y encantador, debería estar contenta, pero no lo estoy. Siento que mi vida pasa y que me casé demasiado pronto, así que ahora construyo un mundo de fantasía alrededor del amigo de mi marido, me atrae físicamente y como persona, es muy divertido (y yo creo que también le gusto). ¿Me debería avergonzar el reconocerlo? ¿Me puedes ayudar?</p>	<p>¿El roce hace el cariño?</p> <p>Querida María:</p> <p>Recientemente he roto con un hombre al que amaba y él se ha casado con otra. Desde entonces yo he estado saliendo con otro. Mi nuevo novio tiene 29 años y yo 26. Y me ha pedido que me case con él, y creo que tendría que estar loca para decirle que no, pero en realidad yo no le amo.</p> <p>Vivo en un pequeño pueblo, así que no creo que tenga oportunidad de conocer a muchos más hombres y no me quiero quedar para vestir santos.</p> <p>Mi madre dice que el amor aparece si te casas con alguien que se porta bien contigo, ¿estás de acuerdo?</p>
<p>Hola María:</p> <p>El año pasado estuve quedando una o dos veces por semana con un hombre más joven que yo. Me divierte y me gusta su compañía, siempre lo he considerado como un buen amigo. Él ha sido muy bueno conmigo y me ha comprado todo lo que le he pedido. Pero últimamente está hablado de casarnos, parece que asume que yo voy en serio con él, y que sentaré la cabeza y me acostumbraré a una historia aburrida. Pero no tengo ninguna intención de casarme en años, y, desde luego, él no es lo suficientemente rico ni exitoso como para que yo me case con él. Por otro lado no quiero herirle, ya que me lo he pasado bien con él. Pero ¿cómo puedo hacerle entender que yo sólo quiero permitirle que esté en mi compañía y que no le quiero como futuro marido?</p>	<p>Dos temporizadores</p> <p>Estimada María:</p> <p>Trabajamos en un servicio de mecanografía de una gran empresa de Madrid y estamos bastante preocupados por el bienestar de una de nuestras compañeras más jóvenes, sólo tiene 19 años y está soltera, y se ha hecho muy “amiga” de otro compañero, un chico joven que trabaja en otro de los departamentos de la empresa.</p> <p>El otro día él pasó por el servicio de mecanografía para verla, se agarraron las manos, cuchichearon cosas románticas y actuaron como si nosotros no estuviéramos allí. Pero nosotros sabemos que él está prometido con una chica que vive cerca de donde él vive. Nos compadecemos tanto de nuestra joven compañera, que a veces nos entran ganas de quejarnos al mismísimo director general, aunque no nos gustaría que despidieran a nadie.</p>
<p>Hola ¿Qué tal, María?</p> <p>Llevo viviendo con mi novio 2 años, ahora estoy embarazada y me siento fatal con mi familia, porque no hacen nada más que presionarnos para que nos casemos. No comparto su razonamiento de que eso sería mejor para el bebé. Dentro de unos años el matrimonio será una cuestión del pasado. ¿Cuándo aprenderá la gente a aceptar una actitud más liberal sobre la vida?</p>	<p>No quiero estar sola</p> <p>Querida María:</p> <p>Llevo casada casi un año, mi marido y yo nos sentíamos lo suficientemente afortunados como para comprarnos una casa, aunque eso supusiera mudarnos a otra ciudad y dejar a nuestras respectivas familias. Nuestra casa es preciosa, pero aún tenemos muy pocos amigos en esta nueva ciudad. Ahora, mi esposo se ha tenido que ir al norte del país por trabajo, y va a estar allí seis semanas, no puedo soportar vivir por mi cuenta y hacerlo todo yo sola.</p>

- Temporalización: de 30 a 40 minutos.

- Organización social: gran grupo.
- Preparación:

Repasamos los exponentes lingüísticos correspondientes a las funciones que queremos practicar. Planteamos el contexto comunicativo. Imaginamos que estamos en la radio, en directo para toda España. Estamos en un programa llamado El consultorio de María. Nos han invitado como colaboradores y expertos psicólogos que somos¹⁸³.

Llegados a este punto hacemos hincapié en la necesidad de utilizar un registro formal y de respetar los turnos de palabra. La guía hará las veces de presentadora o moderadora de las intervenciones.

- Procedimiento:

Estamos en el aire. Leemos el primer caso de una de nuestras oyentes, entre todos aconsejamos posibles soluciones.

3.1.6.2.9. Novena sesión

I. La pizarra imaginaria

- Fuente: esta actividad la encontramos en Marcer (2004:36) o en Dorrego y Ortega (1997:28), Escribir en la espalda, aunque es probable que se conozca anteriormente porque, esta autora no hace sino recoger un juego muy sencillo de los de toda la vida.
- Objetivos: relajación del cuerpo por el contacto físico, desarrollar la sensibilidad y la empatía, prestar atención y concentrarse.
- Función lingüística: identificar, nombrar.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: ninguno.
- Temporalización: 5 minutos.
- Organización social: interacción en parejas.
- Preparación: ninguna.
- Procedimiento:

Los alumnos se colocan en parejas, sentados o de pie, uno se sitúa detrás del otro. Quien está detrás comienza a escribir con el dedo en la espalda de su

¹⁸³ Esta recreación de un contexto concreto, de unas necesidades comunicativas claras, de un papel que encarnar... aproxima la actividad a un juego de rol.

compañero una letra mayúscula, después escribirá palabras o dibujará algo. El otro, cuya espalda hace las veces de pizarra, deberá adivinar qué es lo que escriben en él. En el momento que se dibuje, podemos dar a los participantes que hacen las veces de “pizarra” un folio y pinturas y que expresen gráficamente las sensaciones o lo que creen que les están dibujando.

II. Si fueras

- Fuente: esta técnica aparece en varios libros. La recogen por ejemplo Dorrego, Ortega y Del Hoyo (2006:19) en *Propuestas para dinamizar la clase de ELE* bajo el título de Si fuera... sería. La misma técnica también aparece en *40 juegos para practicar la lengua española* (Jacquet y Casulleras, 2004:59), actividad 29: El retrato chino.
- Objetivos: practicar las oraciones condicionales.
- Función lingüística: expresar la condición e hipótesis.
- Habilidad lingüística: expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita.
- Recursos: se reparte a cada estudiante una de las siguientes fichas:

Tabla 32. Tarjeta que han de completar los participantes

SI FUERAS...	
Un animal	Un estilo de música.....
Otra persona	Un objeto de la casa.....
Alguien famoso.....	Una habitación.....
Un color	Una época histórica.....
Un lugar.....	Un viaje.....
Un trabajo.....	Una ventana.....

- Temporalización: 15 minutos.
- Organización social: en gran grupo e individual.
- Preparación:

Repasamos las condicionales, especialmente la forma: *Si + imperfecto de subjuntivo + condicional simple*.
- Procedimiento:

Cada estudiante completa su ficha, una vez se hayan completado se dan todas a la guía, quien las lee en voz alta. Cada vez que lee una ficha, los estudiantes apuntan en su cuaderno de quién cree que se trata, después se corrige y se comprueba quién es quien más ha acertado.

III. El trueque diplomático

- Fuente: esta actividad aparece en *Advanced communication games* (Hadfield, 1987:55) se corresponde con la actividad 17 Hard bargaining. Nosotros, aprovechando la misma técnica, presentamos una versión.
- Objetivos: practicar las funciones lingüísticas.
- Funciones lingüísticas: hacer ofertas, hacer tratos, establecer situaciones hipotéticas, hacer peticiones indirectas.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: tarjetas.

Tabla 33. Tarjetas con los diferentes roles

Necesitas diez barcos. Tienes cinco helicópteros, pero no los necesitas.	Necesitas diez barcos. Tienes cinco helicópteros, pero no los necesitas.
Necesitas diez helicópteros. Tienes veinte barcos, pero no los necesitas.	Necesitas dos submarinos. Tienes, pero no lo necesitas, un tren.
Necesitas dos submarinos. Tienes dos trenes, pero no los necesitas.	Necesitas un tanque. Tienes cinco submarinos, pero no los necesitas.
Necesitas un submarino. Tienes dos trenes, pero no los necesitas.	Necesitas cinco trenes. Tienes un tanque, pero no lo necesitas.

Tabla 34. Tarjetas con los diferentes roles

Necesitas diez mil litros de aceite. Tienes cinco toneladas de cobre, pero no las necesitas.	Necesitas diez mil litros de aceite. Tienes cinco toneladas de cobre, pero no las necesitas.
Necesitas diez toneladas de cobre. Tienes veinte mil litros de aceite, pero no los necesitas.	Necesitas dos mil kilos de pescado. Tienes, pero no lo necesitas, mil barriles de petróleo.
Necesitas dos mil kilos de pescado. Tienes dos mil barriles de petróleo, pero no los necesitas.	Necesitas una tonelada de fruta tropical. Tienes cinco mil kilos de pescado, pero no los necesitas.
Necesitas mil kilos de pescado. Tienes dos mil barriles de petróleo, pero no los necesitas.	Necesitas cinco mil barriles de petróleo. Tienes una tonelada de fruta tropical, pero no la necesitas.

- Temporalización: 10 minutos.
- Organización social: interacción en parejas o pequeños grupos.
- Preparación:

Cada estudiante lee su tarjeta. Se aclaran posibles dudas sobre el vocabulario.

- Procedimiento:

Vamos a imaginar que somos presidentes de nuestro país. Hoy nos vamos a reunir con otros presidentes en una cumbre muy importante. Cada uno tiene la intención de conseguir algunos productos para su país, pero tenemos que hacerlo con mucho cuidado. No podemos ser muy directos, porque no sería elegante, por eso nuestras “peticiones” se harán de forma indirecta: *Si me dieras... te daría, Necesitaría...* debéis conseguir los productos que necesitáis a cambio de ofrecer los productos que tenéis de forma indirecta.

En la mayoría de los casos, no es posible hacer un cambio, sino que es preciso hacer un número de transacciones intermedias, para conseguir lo que necesitan. Por ello puede ser aconsejable que lleven un lápiz para apuntar la información que les interese. Jill Hadfield considera además que establecer un tiempo límite, puede hacer que el juego se trabaje mejor.

IV. Si hubiera...¹⁸⁴

- Fuente: esta actividad se corresponde con la actividad nº 20 de *Advanced communication games* (Hadfield, 1987:63-64) aunque nosotros hemos extraído principalmente la técnica, ya que la mayoría de los ejemplos que proponemos aquí son inventados.
- Objetivos: improvisar, practicar los exponentes lingüísticos de las diferentes funciones.
- Funciones lingüísticas: expresar la condición referida al pasado, usar correctamente oraciones desiderativas referidas al pasado, expresar ventajas y argumentarlas.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales, comprensión escrita.
- Recursos: se reparte a cada estudiante una de las siguientes fichas.

Tabla 35. Tarjetas para recortar y repartir entre los participantes

<p>Te trasladaste a Madrid hará como unos seis meses, y te arrepientes muchísimo. Antes trabajabas en un pequeño pueblecito en el que naciste y viviste durante toda tu vida hasta que decidiste que era hora de cambiar, de hacer algo diferente. Siempre habías querido vivir en Madrid. Así que buscaste trabajo allí y lo encontraste, pero ahora darías cualquier cosa por volver al pueblo. En Madrid hay mucho estrés, echas de menos a los viejos amigos. Incluso estás intentando volver al antiguo puesto de trabajo que tenías en el pueblo, pero te han dicho que es demasiado tarde porque ya han cogido a otra persona en tu lugar. Ojalá te hubieras dado cuenta de lo afortunado que eras.</p>	<p>Hace unos meses te mudaste de Madrid a un pequeño pueblecito en busca de tranquilidad y sosiego, ahora lo lamentas mucho. Añoras la vida de Madrid, sus calles, su movimiento, su oferta cultural, tantas cosas que ver y que poder hacer... En el pueblo nunca hay nada que hacer para divertirse, parece como si la vida se hubiera detenido en sus muros, no ocurre nada nuevo y además es difícil hacer amigos.</p> <p>Te trasladaste con tu familia porque pensaste que sería bueno para los niños crecer en contacto con la naturaleza, pero ahora piensas que has cometido una equivocación. En el pueblo te sientes más muerto que vivo. Darías lo que fuera por conseguir de nuevo tu viejo trabajo y el piso de Madrid.</p>
<p>Trabajas como ingeniero, no es que te satisfaga mucho, pero está bien pagado y dentro de lo que cabe es un trabajo interesante, aunque lo que realmente hubieras querido hacer en la vida es pilotar. Desde niño tu única ambición era ser algún día piloto. Casi te dio un ataque cuando suspendiste los exámenes para entrar en la escuela de aviación y te diste cuenta de que nunca podrías ser un piloto. Ése ha sido el mayor disgusto de tu vida. Tal es así que incluso ahora no soportas ver un avión volando porque te gustaría ser tú la persona que lo está pilotando.</p>	<p>Eres piloto y estás un poco decepcionado con tu trabajo, siempre habías pensado que ser piloto sería un trabajo emocionante, realmente fue así durante los primeros años, pero cuando llevas mucho tiempo volando el trabajo se convierte en una rutina, como cualquier otro trabajo, e incluso quizá peor, porque a lo largo del año visitas mil lugares pero no el suficiente tiempo como para conocerlos un poco y disfrutarlos. Llega un momento en el que sientes que tu vida es una sucesión de aeropuertos enormes y habitaciones de hoteles. Encima, por si fuera poco, desde que te casaste la situación ha empeorado, porque te gustaría pasar más tiempo con tu esposa y ver más a tus niños, en definitiva, tener una vida familiar propiamente dicha.</p> <p>Creas que es demasiado tarde para intentar buscar otro trabajo a tu edad, así que por el momento te quedarás con el que tienes actualmente, pero lamentas el día en que aprobaste los exámenes en la escuela de aviación.</p>
<p>Vives en París y trabajas para una firma llamada Monsieur. Llevas trabajando ahí un par de años, pero quieres cambiar, está demasiado lejos, en la empresa no hay organización, tus colegas</p>	<p>Hará unos dos años te ofrecieron un empleo que no aceptaste, era un puesto dentro de la firma de moda Monsieur, cuya sede está en</p>

¹⁸⁴ Esta actividad formó parte de la primera realización del curso de dramatización. Sin embargo, su resultado no fue como se esperaba. Se pretendía que los estudiantes encontraran su pareja a través de lamentaciones hechas a través de condicionales. Pero apenas recurrieron a ellas.

<p>son unos antipáticos y el trabajo en sí es aburrido, no ofrece nuevos horizontes, nuevas perspectivas. Tienes dificultades para encontrar otro trabajo, te está costando mucho y temes no poder dejar tu actual trabajo. Ojalá nunca hubieras aceptado ese empleo.</p>	<p>París. Hoy por hoy te arrepientes de no haber aceptado ese empleo. En aquel momento no te sentías preparada para desplazarte a París, pero el caso es que has estado lamentando esta decisión muchas veces.</p> <p>Te aburres mucho con tu actual trabajo, pero de momento no has tenido respuesta de otras compañías en las que has solicitado empleo. Hay momentos en los que tienes la sensación de que te vas a quedar en ese empleo de por vida. ¿Por qué no aprovechaste la oportunidad que te brindaron en el pasado? Ahora darías cualquier cosa por estar en París.</p>
<p>Eres una mujer de negocios, tienes mucho éxito en tu trabajo, de hecho se podría decir que estás en tu mejor momento profesional. Tienes lo que quieres, no te falta de nada: una carrera, un buen salario, un cochazo, una casa acogedora llena de lujos... Te encanta tu trabajo y, por supuesto, los beneficios que te aporta. Tienes bastantes amigos y te llevas muy bien con tus colegas de profesión.</p> <p>Sin embargo, no todo ha sido un camino de rosas, hay algo que sí lamentas: hace años estuviste prometida con un chico de tu misma ciudad, en un momento dado te encontraste entre la espada y la pared, te habían ofrecido un importante ascenso en la empresa donde trabajabas pero si lo aceptabas te tenías que trasladar a otra ciudad y tu novio no quería dejar su trabajo, así que tuviste que elegir entre tu carrera profesional y un posible matrimonio. Últimamente te ha dado por pensar si hiciste lo correcto o no, desde que dejaste a ese chico no has encontrado a ningún otro con el que te gustara salir, y, por si fuera poco, no haces nada más que pensar en él.</p>	<p>Estás casada y tienes tres hijos pequeños, amas a tu marido y a tus niños, pero, por diferentes razones, te preguntas si hiciste lo correcto casándote tan joven.</p> <p>Cuando te casaste dejaste tu trabajo y ahora te arrepientes de eso, crees que fue un error dejar de trabajar. Tenías un buen currículum, una carrera profesional con posibilidades y te habían ofrecido un ascenso en la empresa en la que trabajabas, pero en aquel momento, a la hora de sopesar las dos cosas (el matrimonio y la familia) te pareció más importante lo segundo.</p> <p>Ojalá no hubieras dejado tu trabajo, podrías haber tenido hijos más tarde.</p>
<p>Cuando eras joven tenías un novio que se llamaba Carlos, era guapísimo, no tenía mucho dinero, tú tampoco, pero la cuestión monetaria no te importaba mucho. Tú le querías con locura y eso era lo más importante para ti. Al cabo de dos años de noviazgo conociste a otro chico, no era tan guapo como Carlos, pero tenía mejor posición social, su familia tenía un negocio y él era en aquellos momentos el jefe. A él le gustabas mucho, te hacía regalos continuamente, te invitaba a cenar y era muy agradable. Terminaste casándote con él. Le quieres, pero a veces tienes la sensación de que su trabajo le importa más que la vida contigo, no le ves todo el tiempo que quieres así que últimamente te ha dado por preguntarte qué habría pasado si te hubieras casado con Carlos.</p>	<p>Estás casada, tu marido, Pedro, ha sido tu novio de toda la vida, aunque de joven conociste a un chico que también quiso ser tu novio, era muy simpático y a ti no te desagradaba, es más, te hacía tilín, pero tú ya estabas saliendo con Pedro, así que decidiste no sacrificar tantos años de relación. Te casaste con Pedro a pesar de que no tenía un trabajo estable, con el tiempo lo consiguió, tuvisteis que trasladaros a otro país por su trabajo, y tú echas mucho de menos España. Ahora te preguntas qué sería de ti si en vez de casarte con Pedro te hubieras ido con ese otro chico. Él está en España y de haber ido bien la relación ahora estarías viviendo allí con él.</p>

- Temporalización: de 15 a 20 minutos.
- Organización social: gran grupo, interacción en parejas.
- Preparación:

Dejamos un tiempo para que todos lean sus tarjetas y aclaramos posibles dudas de vocabulario. Repasamos el tipo de condicional que esperamos que se utilice (*Si+ pluscuamperfecto de subjuntivo + condicional compuesto*) así como la desiderativa con *Ojalá + pluscuamperfecto de subjuntivo*).

- Procedimiento:

Cada situación está representada por dos tarjetas. Nos aseguramos de que cada pareja esté completa. En esas tarjetas aparece un resumen de su situación

actual, y todos lamentan una decisión que tomaron en el pasado. Pero hay alguien en la clase que tomó el camino opuesto. El objetivo del juego es encontrar a esa persona, para ello deben moverse por la clase, expresando especialmente sus lamentaciones. Una vez que hayan encontrado a la persona que optó por el camino opuesto, se sientan y discuten sus respectivas situaciones tratando de encontrar los puntos positivos de la situación contraria y argumentándolos.

V. Los hombres lobo

- Fuente: este es un juego llamado *Los hombre Lobo de Castronegro* (Marly y des Pallières, 2001). Aunque es una versión modernizada y con más personajes y complicaciones, del clásico juego de El asesino.
- Objetivos: interactuar, cooperar para que gane el equipo, disimular, practicar las funciones lingüísticas.
- Funciones lingüísticas: argumentar, justificarse, acusar, opinar.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresiones orales.
- Recursos: cartas o en su defecto tarjetas con el nombre e imagen de cada personaje.



Figura 33. Cartas de los personajes del juego de rol *Los hombres lobo*

- Temporalización: 2 horas, durante las cuales jugaremos varias veces.
- Organización social: en gran grupo, de 8 a 18 participantes.
- Preparación:

Escribimos la palabra *Mentira* en la pizarra. Preguntamos a los participantes si suelen mentir. Si han pillado a alguien en alguna mentira y cómo lo han notado. Preguntamos además por comportamientos que delaten a los mentirosos. Preguntamos si alguna vez les han acusado injustamente por algo y cómo se han sentido.

Presentamos el juego y explicamos que para participar tendrán que hacer acusaciones, directas o indirectas, justificaciones, argumentaciones. Ponemos algún ejemplo de cómo las haríamos.

- Procedimiento:

Nos sentamos en círculo, la monitora, que hace las veces de narradora, reparte las cartas y permanece de pie.

A través de las cartas se presentan dos grupos de personajes bastante diferenciados: los aldeanos o campesinos por un lado y por otro los lobos. Cuando se reparten las cartas nos puede tocar pertenecer a uno u otro grupo.

Una vez repartidas, nadie descubre su carta, por lo que nadie sabe qué identidad real tienen los demás.

La monitora empieza contando una historia: *En una remota aldea vivía una población pequeña tranquilamente, hasta que cierto día, se escucharon rumores de que habían visto una manada de lobos. Los aldeanos vivían con miedo, pero luchaban por continuar con su vida. Cuando la noche llegó, todos se echaron a dormir. En este momento todos cierran los ojos. Pero los lobos vieron en la oscuridad la posibilidad de atacar a sus víctimas indefensas. Abrieron los ojos. En este momento los lobos abren los ojos. Se pusieron de acuerdo y decidieron atacar todos a un aldeano. En este momento los lobos, mediante gestos y sin que apenas se les perciba, señalan a una víctima. Una vez que hubieron saciado su hambre se fueron a dormir. Los lobos*

cierran los ojos como todos los demás participantes. *A la mañana siguiente, cuando todos despertaron.* En este momento todos abren los ojos. *Se encontraron con la luctuosa noticia de que había muerto...* y se dice el nombre de la persona señalada por los lobos.

Todos tratan de hacer acusaciones y de defenderse hasta que finalmente se ponen de acuerdo en matar a alguien, tras lo cual se descubre su identidad real. El proceso se repite hasta que o bien ganen los lobos o los aldeanos descubran a los lobos.

Básicamente este es el juego, aunque existe la posibilidad de complicarlo más con otros personajes. Pensamos recurrir a alguno de ellos como son: la bruja, la vidente o Cupido.

-Bruja. Puede preparar dos tipos de pociones: curativa y venenosa. La curativa, para salvar a la persona devorada por los malvados licántropos. Incluso puede salvarse así misma si ha sido ella la víctima. La venenosa con la que matará por la noche al jugador que ella quiera. Sólo puede utilizar cada poción una vez por partida.

-Vidente. Cada noche, podrá descubrir la identidad de uno de los jugadores, a su elección, para poder ayudar a los aldeanos pero con total discreción para impedir ser descubierta.

-Cupido. Enamora a dos personas al azar. Los enamorados se despertarán después de Cupido (tras la orden del narrador) y se conocerán. Cuando uno muera, el otro también morirá de pena automáticamente. Así pues, la función de los enamorados es protegerse mutuamente eliminando a los demás jugadores. Ninguno de los dos, sabrá la verdadera identidad del otro, por ello la trama se enreda cuando uno de los dos enamorados es un hombre lobo y el otro un aldeano, ya que han de vender a los de su especie para intentar sobrevivir ellos.

3.1.6.2.10. Décima sesión

I. El espejo

- Fuente: esta actividad es la que incluye Laguna (1995:43) con el mismo nombre en *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*.
- Objetivos: desarrollar la memoria y la capacidad de concentración.
- Función lingüística: no hay.
- Habilidad lingüística: comprensión oral.
- Recursos: ninguno.
- Temporalización: 10 a 15 minutos.
- Organización social: individual y en parejas.
- Preparación: ninguna.
- Procedimiento:

Llevamos al aula una música relajante. Los participantes sentados o tumbados, como prefieran, cierran los ojos. El guía les dice que imaginen que están en un lugar indeterminado. Caminan por ese espacio y encuentran delante de ellos un espejo. Se acercan para ver qué hay en el interior del espejo y se cuelean en un mundo diferente: están dentro del espejo ¿qué ven a su alrededor? ¿Y a lo lejos? También pueden escuchar algunas cosas, ¿qué sonidos hay?, ¿a qué huele y por qué? Aparece alguien a lo lejos, poco a poco se va acercando a cámara lenta, empezáis a distinguirlo, os fijáis en su cuerpo, en su ropa, en su cara, ¿qué impresión os causa y por qué? ¿Qué gestos hace? ¿Qué carácter tiene esa persona? Se dirige a vosotros y os dice algo al oído, ¿qué os dice? Sonríe y poco a poco se aleja. Salís del mundo del espejo. Abrís los ojos poco a poco. Contáis a la persona que está más cerca vuestra experiencia, cómo lo habéis sentido, cómo os lo habéis imaginado, etc.

II. Mi palabra favorita

- Fuente: esta actividad aparece en *Drama techniques* (Maley y Duff, 2005: 160-161) y se corresponde con la 8.1 denominada My favourite Word.
- Objetivos: personalizar la relación con las palabras a través de una presentación dramatizada de éstas, practicar las funciones lingüísticas.

- Funciones lingüísticas: justificar, ofrecer razonamientos, analizar las causas de los gustos personales.
- Habilidades lingüísticas: expresión oral.
- Recursos: no precisa.
- Temporalización: de 10 a 15 minutos.
- Organización social: en gran grupo.
- Preparación:

Ninguna, aunque una vez más podemos remitirnos a ciertos conectores de los que nos ayudamos para organizar el discurso. La monitora sirve de ejemplo en este sentido y dice algunas palabras que le gustan de la lengua española y explica por qué le parecen bonitas. Podemos hacer alusión también a la votación que anualmente se hace sobre la palabra más bonita en español y sacar ejemplos de las palabras más votadas en varios años.

- Procedimiento:

Pedimos a los participantes que piensen por un momento en las palabras españolas y elijan una que les guste especialmente, por su sonoridad, por el significado que tienen, por las sensaciones que le evocan... Tienen que dar una razón que justifique sus gustos.

Después practicarán una forma de decirla que sea muy expresiva y que transmita la cualidad esencial de la palabra y el motivo por el que les gusta. Pueden expresarlo a través del volumen, la entonación, el ritmo de la pronunciación, los gestos que acompañan a la pronunciación...

En grupos de unas cinco personas expresan sus palabras dramatizadas y la razón por las que les gusta. Si hay tiempo se hace una puesta común con las palabras de toda la clase.

III. Los números activos

- Fuente: esta actividad tiene puntos en común con las sugerencias propuestas por Motos y Tejedo (1996) en la lección 5, ejercicio 3.1 Caminamos (Ibíd.84) y en la lección 12, ejercicio 1.2 El tambor mágico (Ibíd.165-166). También Cervera (1984:70-71) incluye algo parecido en las páginas y Marcer (2004:48)

propone algunas propuestas que podrían ser aprovechadas para ampliar esta misma actividad.

- **Objetivos:** Facilitar la puesta a punto corporal. Tomar conciencia de las posibilidades de movimiento. Romper bloqueos e inhibiciones iniciales. Desarrollar habilidades para la dramatización. Transmitir información con nuestro cuerpo.
- **Función lingüística:** situar a través del uso de estar. Expresar acciones en presente de indicativo.
- **Habilidad lingüística:** comprensión oral.
- **Recursos:** no se requieren.
- **Temporalización:** 10 minutos.
- **Organización social:** se hará en gran grupo.
- **Preparación:**

Estamos de pie. Con los ojos cerrados. Inspiramos profundamente y expiramos, con tranquilidad, con suavidad. Repetimos la respiración un par de veces más. Abrimos los ojos.

Pedimos a los participantes que se agrupen de cuatro en cuatro, si son un número impar, podemos dejar algún grupo de cinco miembros. Cada grupo se numera, de tal forma que uno de los miembros es el uno, otro el dos, otro el tres y otro el cuatro.

Se establecen las siguientes consignas: cuando se diga UNO: el número uno de cada grupo saltará, cuando se diga DOS, el número dos de cada grupo se sentará. Cuando se diga TRES, el número tres de cada grupo cogerá a otra persona y bailará un vals y cuando se diga CUATRO: el número cuatro de cada grupo dará un grito y se caerá desmayado. El resto del grupo, al oír el grito acude rápidamente a sujetar al número cuatro, e impedir que se caiga al suelo.

- **Procedimiento:**

Caminamos por el espacio, ocupamos espacios vacíos. Caminamos. Caminamos sobre la nieve. Ha nevado mucho. Seguimos caminando, ahora como las top model. Ocupamos espacios vacíos **TRES**. Caminamos, esta vez estamos en la luna, ocupamos espacios vacíos. Estamos en un museo, nos paramos para

observar los cuadros, son muy interesantes. Caminamos de nuevo, ocupamos espacios vacíos. Somos millonarios y miramos a todos por encima del hombro. Estamos ahora en el cine, viendo la película y comiendo palomitas. **DOS**. Caminamos. Estamos ahora en un gimnasio. Hacemos deporte. Caminamos en cuclillas, y ahora apoyando sólo los talones de los pies. **CUATRO**. Estamos en un tren, **UNO**. Ahora vamos a una tienda de ropa, miramos los productos, algunos son muy bonitos, otros no. Corremos en una maratón. Ocupamos espacios vacíos. **CUATRO**. Caminamos como si fuéramos muy mayores, con 90 años o más. Leemos un libro apasionante. Caminamos como si fuéramos de mantequilla. Escuchamos música y bailamos. **DOS**. Jugamos al tenis... y ... después de tres horas de partido ¡¡¡ganamos!!! **CUATRO**. Nos damos masajes en la espalda. Qué bien nos sentimos. Nos relajamos. Limpiamos la casa y mientras cantamos. **UNO**. Jugamos al fútbol y... perdemos el partido. Caminamos ocupando espacios vacíos. Nos movemos por el espacio y estamos muy cansados. **TRES**. Estamos en la cola de un supermercado, hacemos una fila y esperamos nuestro turno. ¡Cuánto tardan! Caminamos, estamos tristes. Somos camareros de un restaurante, llevamos las bebidas a las mesas, ¡¡¡cuidado!!!, trabajamos mucho **TRES**. Estamos en la playa. Estamos muy bebidos. **CUATRO**.

IV. La mejor noche

- Fuente: *Advanced communication games* de Jill Hadfield (1987:46) actividad 13: Sweet talk.
- Objetivos: practicar las funciones lingüísticas, improvisar, conocer vocabulario relacionado con el ocio, sugerir alternativas culturales.
- Funciones lingüísticas: convencer, persuadir, expresar ventajas y desventajas, argumentar, opinar, mostrar acuerdo y desacuerdo.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: se precisan las siguientes tarjetas, que recortaremos y repartiremos entre los participantes, una por persona. Si hay muchos participantes podemos hacer dos copias de estas tarjetas, dividir al grupo en dos y repartir tarjetas repetidas entre cada grupo.

Tabla 36. Tarjetas para recortar y repartir entre los participantes

PLANES PARA ESTA NOCHE	
<p>Quieres ir a un concierto de flamenco esta noche. Dicen que después del concierto la fiesta continúa en el Bar Patillas, donde músicos de diferentes estilos se van a juntar. Promete ser una fiesta muy divertida. Convince a tus compañeros para que vayan contigo.</p>	<p>Te gustaría ir a patinar esta noche. Acaban de abrir una pista de hielo. Como esta noche es la inauguración, va a haber un espectáculo con fuegos artificiales y patinadores invitados que van a hacer una exhibición. Trata de convencer a tus compañeros para que te acompañen.</p>
<p>Quieres ir a un concierto de rock esta noche. Convince a tus compañeros para que vayan contigo.</p>	<p>Vas a ir a un cuenta-cuentos esta noche. Te han dicho que es muy bueno, además el lugar en el que se va a celebrar es precioso, con velas y música tranquila. Te gustaría ir, así que trata de convencer a tus compañeros para que te acompañen.</p>
<p>Por fin esta noche se estrena la obra de teatro de Lorca Bodas de Sangre. Te han hablado muy bien de esa obra, dicen que es fantástica y tú adoras el teatro. Intenta convencer a tus compañeros para que te acompañen.</p>	<p>Te gustaría ir a jugar a los bolos esta noche, además en la bolera celebran su aniversario y va a haber una fiesta de disfraces. Intenta persuadir a la gente para que vaya contigo a la bolera.</p>
<p>Estrenan una película española muy buena esta noche. Algunas personas dicen que a lo mejor aparece el actor que interpreta el papel protagonista. Intenta convencer a tus compañeros para que vayan contigo al cine.</p>	<p>Quieres ir a cenar a un restaurante japonés. Es un lugar precioso, las camareras van vestidas con los trajes japoneses tradicionales y te hacen descuento si sois más de cuatro personas.</p>
<p>Esta noche vas a ir a una sesión de relax en un spa, en el que dan masajes gratuitos. También puedes tomar zumos naturales y bañarte en aguas termales.</p>	<p>Esta noche van a abrir los museos de la ciudad. El ayuntamiento quiere apoyar esta iniciativa y por eso ha creado un bono que incluye, además de la entrada a los museos, la posibilidad de hablar con algunos artistas que exponen sus obras y un viaje en el tren turístico por los principales monumentos de la ciudad. Este trayecto se llama la Ruta de la Luz porque los edificios más importantes de la ciudad estarán iluminados con luces de colores muy atractivas.</p>
<p>Esta noche habéis quedado un grupo de amigos para jugar a un juego de rol. Vais a ir a casa de uno de ellos, cada uno va a llevar algo de comer y es probable que después salgáis a tomar algo por los bares de la zona. Seguro que se apunta gente nueva y divertida. Convince a tus compañeros para que te acompañen.</p>	<p>Empieza esta noche la Pasarela de Moda Bernardas 2010. Han venido los diseñadores más importantes del país. Tienes pases especiales y podrás conocer a algunos modelos y dejar que te maquillen o te peinen como si fueras uno de ellos. Al final del desfile habrá un cóctel muy elegante, al que por supuesto, estás invitado.</p>

- Temporalización: de 10 a 15 minutos.
- Organización social: gran grupo, parejas.
- Preparación:

Podemos repasar algunos exponentes lingüísticos relacionados con la forma en la que exponemos las ventajas y desventajas de una propuesta.

- Procedimiento:

Cada estudiante tiene una tarjeta de las de arriba. Se deja un tiempo para que la lean y se aclaran dudas de vocabulario.

En cada tarjeta se propone un plan diferente para esta noche. El objetivo de la actividad es persuadir al mayor número de personas posible para que renuncien a su plan y se apunten al que se propone en nuestra tarjeta. Para ello los estudiantes deben moverse por todo el espacio. Además pueden inventar la información que crean oportuna.

Cada vez que se convence a alguien, esta persona ha de caminar de la mano con quien o quienes le han propuesto ese plan. Después de un tiempo indeterminado, el grupo con más miembros es el que representa al plan ganador.

V. Familias felices

- Fuente: Esta actividad está extraída de un libro titulado *Classroom Dynamics* de Jill Hadfield (1992:50), y, aunque no es propiamente de dramatización, el libro emplea las mismas técnicas que las actividades dramatizadas para impulsar las dinámicas de plantea¹⁸⁵. La actividad en cuestión se titula Happy Familias y es la 4.5., nosotros planteamos una adaptación que incluye la presencia de unos guardias y una situación ficticia en la que actúan..
- Objetivos: encontrar puntos en común con los demás, practicar las funciones lingüísticas inherentes a esta actividad.

¹⁸⁵ De hecho esta técnica es similar a la de Algo en común, actividad extraída de *Drama techniques*. En realidad, el límite entre un tipo y otro de actividades no está demasiado claro, ni siquiera está claro, como se ha podido comprobar en el apartado Tipología de actividades, qué características debe tener una actividad para ser catalogada dentro de la dramatización, ya que bajo ese epígrafe se incluye tal variedad de actividades que hace de la dramatización una suerte de cajón de sastre donde todo cabe.

- Funciones lingüísticas: explicar, argumentar, opinar, expresar ventajas y desventajas.
- Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión orales.
- Recursos: para la actividad tal y como la plantea Jill Hadfield, no es necesario ninguno, aunque se pueden elaborar unos carteles en los que se escriba: hijos mayores, hijos únicos, hijos pequeños, hijos medianos y colocarlos en diferentes zonas del aula para que ellos sepan mejor dónde han de ir. Sin embargo en nuestra adaptación no necesitamos nada, si acaso algún objeto para caracterizar a los guardias, como una gorra o un silbato.
- Temporalización: 15 minutos.
- Organización social: pequeños y gran grupo.
- Preparación:

Nos remitimos a algunos conectores que nos sirven para organizar la información: *por un lado, por otro, si bien..., no obstante...* reparamos en la diferencia de situación y el uso de un registro más formal.

Se pide 2 ó 3 voluntarios para hacer de guardias, se les explica que el gobierno les ha contratado para que colaboren en un estudio sobre la población. Su misión es organizar en el menor tiempo posible a la gente de clase, dándoles órdenes de que se sitúen en unos u otros espacios según la posición social que ocupen los alumnos en su familia. Por ejemplo, a los hijos mayores, deberán situarlos al fondo; a los medianos delante; a los pequeños a la derecha y a los hijos únicos, a la izquierda.

- Procedimiento:

Los estudiantes, azuzados por los guardias, se agrupan en diferentes áreas de la clase de acuerdo con la posición que ocupan dentro de su familia.

Una vez situados, los guardias se incorporan también, como parte de la población que son. Cada miembro de cada grupo hablará y expondrá cómo se siente ocupando esa posición en la familia, cómo ha podido influir en su personalidad, si hay características que comparten con los otros grupos y qué ventajas y desventajas encuentran al hecho de ocupar esa posición.

Después de unos minutos, se hace una puesta común de lo hablado en cada pequeño grupo y se cotejan diferentes puntos de vista.

VI. Me llamo... soy.... y me pica ...

- Fuente: esta actividad es una variante de la presentada por José Cañas (1999:69) en *Actuando. Guía didáctica para jugar contigo al teatro*.
- Objetivos: repasar vocabulario relativo al cuerpo humano, presentarse, ejercitar la memoria y la improvisación, presentar vocabulario referido a las profesiones. Cohesionar el grupo.
- Función lingüística: presentarse.
- Habilidad lingüística: expresión oral.
- Recursos: no se necesitan.
- Temporalización: de 5 a 10 minutos.
- Organización social: en gran grupo.
- Preparación:

Antes de comenzar escribimos en la pizarra: Profesión, y les preguntamos por alguna de ellas, qué querían ser de mayores, cuál les parece la mejor profesión...Si lo consideramos necesario, repasamos el vocabulario del cuerpo con los estudiantes.

- Procedimiento:

Nos ponemos en círculo. Cada uno se presenta con la frase: *Me llamo* (dice su nombre) *soy...* (dice una profesión y hace un gesto relacionado con ella) *y me pica* (dice una parte del cuerpo mientras se rasca el ella). No se pueden repetir ni las profesiones ni las partes del cuerpo mencionadas por otros, así que debemos estar muy atentos.

A continuación todos repiten: *se llama* (nombre de la persona que acaba de intervenir), *es* (profesión y realización del gesto que el compañero ha propuesto) *y le pica* (nombre de la parte del cuerpo que ha dicho su compañero mientras se rascan).

Después se repetirá el procedimiento, pero esta vez dando la información correspondiente al compañero de la derecha. El resto de estudiantes lo repetirá

si considera que tanto el nombre como la parte señalada coinciden con lo que anteriormente había dicho el compañero de la derecha.

VII. Medallas

- Fuente: esta actividad se corresponde con la actividad 10.4 Medals que aparece en *Classrooms Dynamics* de Jill Hadfield (1992:90). Aunque también la encontramos en el libro *Aula 1* (2011:55) en la lección 6, actividad 9 titulada Premios; cuyo procedimiento es el que especialmente seguimos.
- Objetivos: cohesionar el grupo, detallar aspectos relacionados con el trabajo y la forma de trabajar, practicar las funciones lingüísticas.
- Funciones lingüísticas: ponerse de acuerdo, opinar, argumentar, dar explicaciones, convencer, preguntar y responder.
- Habilidades lingüísticas: expresión y comprensión orales.
- Recursos: papel, bolígrafos y medallas.
- Temporalización: de 20 a 25 minutos.
- Organización social: pequeños grupos.
- Preparación:

Preparamos una serie de medallas que se darán como premio a la persona que tenga el trabajo más difícil, el trabajo más divertido, el trabajo mejor pagado, el trabajo que requiere más dedicación y el trabajo más creativo.

Nota: Las personas que no han trabajado nunca pueden imaginar que trabajan en uno en concreto, pero siempre, para todas las preguntas que les hagan tendrá que ser el mismo, no pueden cambiar en función del cuestionario que les hagan.

- Procedimiento:

Hacemos grupos de 3 ó 4 personas. A cada uno se le da una medalla y se le pide que según la medalla más apropiada indiquen quién podría ser el candidato ideal. Han de argumentar su postura. Para comprobar hasta qué punto están en lo cierto, se les pide que hagan un cuestionario sobre el que basarán su decisión. El cuestionario estará formado por unas 10 preguntas como mucho, y han de ser preguntas que les permitan saber si la persona elegida es la correcta, por ejemplo, si han de dar la medalla a la persona más trabajadora, podrían preguntar: *¿Cuántas horas trabajas a la semana? ¿Qué tipo de trabajo desarrollas?*

¿Cuándo mandan un trabajo para clase lo preparas los últimos días antes de entregarlo o lo preparas con mucho tiempo de antelación?. Cada miembro copia las preguntas en una hoja y se encargan de entrevistar a diferentes compañeros.

Finalmente se reúnen y, en función de las respuestas obtenidas, eligen al candidato idóneo.

Para concluir, se hace la gala de entrega de medallas. Los miembros de cada grupo explican el porqué de su decisión.

VIII. Jornada laboral

- Fuente: esta actividad procede de una técnica muy utilizada en clase de idiomas, especialmente en los primeros niveles, que consiste en dramatizar una palabra, la podemos encontrar por ejemplo en el Método *Prisma Continúa A2* en concreto en las fichas 27 y 27a de la guía didáctica: *Método de español para extranjeros Prisma del Profesor Nivel A2 Continúa* (2007:78-79), pero también es clave en juegos como el Pictionary. En este caso hemos optado por hacer una adaptación.
- Objetivos: desarrollar la creatividad, improvisar, secuenciar acciones, trabajar las funciones lingüísticas.
- Funciones lingüísticas: explicar lo que se hace en una profesión a lo largo de un día, identificar, describir lo que se hace.
- Habilidades lingüísticas: expresión oral.
- Recursos: no se precisan.
- Temporalización: de 10 a 15 minutos.
- Organización social: gran grupo.
- Preparación: no precisa
- Procedimiento:

Pedimos 5 voluntarios, de ellos el primero se queda en el aula y los otros esperan fuera. Le explicamos al primero que tiene que pensar en una profesión y las actividades que hace quien tenga esa profesión en un día, de cara a que otro de los voluntarios realice mímicamente dichas actividades.

Cuando las ha pensado, entra el segundo candidato, y se le dice que mime las acciones que le dice su compañero, que lo haga bien, porque después va a tener que repetirlas delante del tercer compañero. El tercer compañero entra, le decimos que va a ver una representación de una serie de acciones que están relacionadas con una profesión. Deberá tratar de identificarlas para después explicar verbalmente las acciones que ha visto hacer al segundo compañero. No es necesario que acierte en todas, en este sentido no puede pedir retroalimentación al resto de la clase. A continuación entra el cuarto compañero quien deberá hacer mímica de las acciones que le describe su compañero. Le hacemos ver que todas esas acciones tienen que ver con un día laboral de una determinada profesión. Finalmente, el cuarto compañero repite la mímica delante del quinto estudiante, al que hemos hecho pasar al aula, y éste ha de decir la profesión de la que estamos tratando.

Nota: En ningún momento se puede decir explícitamente el nombre de la profesión

IX. El semáforo

- Fuente: esta actividad la conocemos gracias al Curso “La dramatización para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE” Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, Alcalá de Henares, 2006.
- Objetivos: reflexionar sobre las cosas que hemos aprendido en cada función lingüística trabajada. Recapitular. Opinar sobre el curso, exteriorizar sensaciones que han tenido en el transcurso del curso, valorar su actuación y las propuestas que se les han hecho así como el hecho de trabajar con nativos o extranjeros.
- Funciones lingüísticas: explicar, opinar, argumentar, responder, mostrar acuerdo o desacuerdo, presentar argumentos, matizar opiniones.
- Habilidades lingüísticas: expresión y comprensión orales.
- Recursos: tarjetas amarillas, verdes y rojas.
- Temporalización: 5 minutos.
- Organización social: gran grupo.
- Preparación: no precisa

- Procedimiento:

Todos los participantes se sientan en gran grupo, en círculo, a cada uno se le dan tres tarjetas de cartulina, una roja, otra amarilla y otra verde. La monitora hace preguntas relacionadas sobre el curso de dramatización y los alumnos levantan la verde si tienen un pensamiento favorable, la roja si negativo o la amarilla si tienen algo que objetar. Cuando se les pregunta por qué han levantado la tarjeta han de explicar sus pensamientos, los demás podrán mostrar sus tarjetas roja, verde o amarilla, en relación con lo que ha dicho su compañero.

*Un hombre sin ética es una
bestia salvaje soltada a este
mundo.*
Albert Camus

3.2. CONSIDERACIONES ÉTICAS

3.2.1. TEMAS SENSIBLES Y DECLARACIÓN DE CONSIDERACIONES ÉTICAS

En una investigación, los aspectos éticos son tan importantes como puedan ser la elección de la metodología o las hipótesis y cuestiones iniciales¹⁸⁶. Por eso en este bloque pasamos a considerar ciertos puntos relacionados con dichos aspectos, ya que, el no tenerlos en cuenta antes de abordar la investigación puede desencadenar una situación complicada durante su desarrollo, y en tal caso, empezar a considerarlos a esas alturas sería demasiado tarde.

En primer lugar nos parece pertinente perfilar qué se entiende por tema sensible y si la dramatización puede ser uno de ellos. Diferentes autores han intentado identificar qué áreas o temas pueden ser considerados como sensibles. Sieber y Stanley determinaron en 1988 que serían sensibles aquéllas áreas que tuvieran consecuencias o implicaciones potenciales para participantes o individuos representados en el estudio. Posteriormente, en 1993, Lee¹⁸⁷ estableció algunos puntos para identificar un tema sensible. En su opinión, un tema sensible sería aquél que supusiera una amenaza intrusiva o tuviera ciertas implicaciones políticas, un tema que estuviera relacionado con áreas privadas, estresantes o sagradas, que comprendiera el estudio de la desviación o el control social y además pudiera revelarse la información obtenida pudiendo estigmatizar o incriminar a ciertos sectores poblacionales.

En principio nuestro tema puede estar al margen de la mayoría de estos criterios, pero no nos llamemos a engaño, porque lo cierto es que cualquier tema objeto de investigación puede convertirse en un tema sensible, incluso aunque inicial y aparentemente se nos presente como totalmente inocuo respecto a otros que a simple vista podrían ser catalogados de forma unánime como temas sensibles. Por tanto la

¹⁸⁶ A lo largo de la historia de la Ética en la investigación podemos rastrear toda una serie de documentos clave que han contribuido a perfilar esta disciplina, un claro referente en este sentido es el Código de Nuremberg, de 1949, en el que se establecieron los principios básicos de la experimentación humana.

¹⁸⁷ Tanto la referencia de Lee como la de Sieber y Stanley han sido extraídas del Curso El docente ante la investigación en temas sensibles, ofrecido por el Instituto de Formación del Profesorado de la UBU.

clasificación de temas sensibles vs. temas no sensibles no es tan sencilla, puesto que la sensibilidad es una cuestión latente que puede aflorar en todas las fases del proceso de investigación.

Por lo que respecta a nuestra investigación, e intentando imaginar qué riesgos podemos correr a lo largo del proceso, llegamos a plantearnos posibles puntos de conflicto. Por ejemplo, dado que antes de comenzar la investigación no conocemos la identidad de los participantes, y por ende las experiencias vitales que han tenido, incluidas las negativas, será imposible valorar si los temas que aparezcan al hilo de las actividades dramatizadas les van a resultar estresantes o van a chocar con su esfera privada, en parte porque tampoco podemos prever qué respuestas van a sugerirles dichas actividades, en especial las más creativas y libres. La cuestión no es baladí, ya que pueden generarse situaciones comprometidas en el transcurso de la investigación. Aunque en principio creamos haber salvado este aspecto, debemos estar atentos durante el proceso para modificar el rumbo ante cualquier indicio que nos alerte en este sentido.

Otro factor que también escapa al control del investigador son las relaciones que se puedan crear en el transcurso de la investigación entre los participantes, que pueden ser muy variadas, desde óptimas a pésimas, pasando por todos los grados intermedios. Por mucho que la dramatización sea un recurso de socialización y que contribuya a cohesionar el grupo, siempre habrá participantes que tengan mayor afinidad entre sí y otros con los que puede que ni la haya. Esto es de esperar y no debe preocuparnos, en lo que sí debemos fijarnos es en el peso que puedan tener dichas relaciones y en si van a interferir de alguna forma en la actuación de los participantes durante la investigación.

Otra situación que se nos puede presentar es que las actividades planteadas a los participantes no les agraden a todos o a un sector de los estudiantes. Si no encuentran sentido a lo que se les pide y actúan con desgana, se crea un clima en el aula tenso y poco motivador. Creemos que en parte esta situación se puede paliar al hacer de la participación algo opcional, que se puede revocar y que va precedida de una información sobre lo que es el programa de dramatización, con lo que no se crean falsas expectativas.

Un nuevo riesgo que nos podría afectar si no tomáramos ninguna medida de protección de datos, es que, a través de la información recabada en nuestra investigación, se llegara a estigmatizar a los dos grandes grupos con los que se pretende trabajar: alumnos universitarios de lengua materna español y alumnos universitarios extranjeros, e incluso dentro del segundo grupo se podría llegar a generalizar y hacer inferencias desafortunadas según las cuales ciertas nacionalidades quedaran estigmatizadas igualmente, tanto para bien como para mal.

Un último punto que podríamos considerar como factor de riesgo es el hecho de que, como las actividades de dramatización implican en numerosas ocasiones movimiento, alguien podría resbalarse y caer al suelo o golpearse. Pensamos que para paliar este riesgo es aconsejable elegir un espacio adecuado que permita el movimiento y no tenga objetos que puedan dañar a los participantes en caso de que alguien se resbale.

Teniendo en cuenta estas posibles situaciones de riesgo, la presente investigación irá acompañada de la siguiente declaración que recoge las consideraciones éticas implicadas en su realización.

Tabla 37. Consideraciones éticas tenidas en cuenta para la presente investigación

DECLARACIÓN DE LAS CONSIDERACIONES ÉTICAS IMPLICADAS	
-	La investigación sobre el ser humano es un derecho de la comunidad científica, siempre que los conocimientos obtenidos sobre la naturaleza humana sean aprovechados en beneficio de la especie.
-	La responsabilidad de la investigación recae en todo momento sobre el investigador y no sobre quienes participen en la investigación, aunque éstos hayan dado su Consentimiento Informado.
-	El investigador debe asegurar el bienestar de los participantes.
-	El investigador se compromete a tratar a los sujetos experimentales con respeto a su dignidad, creencias, intimidad y pudor.
-	El objetivo de la investigación debe guardar proporción con los riesgos inherentes a los participantes. En caso de que se compruebe que los riesgos superan los beneficios el investigador se compromete a suspenderla. De cualquier forma, los riesgos no serán desproporcionados ni supondrán la disminución de la conciencia moral ni de la dignidad de los participantes, ya que los intereses de las personas que participan en la investigación prevalecen sobre los de la investigación.
-	El investigador respetará el derecho de las personas participantes a mantener a salvo su integridad y dignidad. El investigador se compromete a minimizar el impacto del estudio sobre la personalidad y la integridad física y moral de los participantes.
-	El investigador garantiza que únicamente se recabará la información necesaria para la investigación.
-	El investigador es responsable de la totalidad del secreto de la investigación, por ello mantendrá una estricta confidencialidad y adoptará las precauciones necesarias para que no se viole la intimidad de los sujetos participantes.
-	El investigador pretende conservar durante cierto tiempo los registros audiovisuales obtenidos, bajo su responsabilidad y en condiciones de seguridad y secreto que impidan que personas ajenas puedan tener acceso a ellos.
-	Así mismo, para no desvelar la identidad de los participantes, el investigador garantiza que los sistemas de informatización no comprometerán la intimidad de lo sujetos participantes. Las evaluaciones de los sujetos en las que se especifiquen datos individuales se realizarán omitiendo datos de identificación del sujeto, a no ser que sean estrictamente necesarios. No se crearán bancos de datos electrónicos que pongan en riesgo la intimidad, privacidad o seguridad de los sujetos participantes.
-	El investigador se asegurará de que la ocultación de cierta información sobre la investigación no cause perjuicios duraderos en los sujetos, revelando a los sujetos la necesidad experimental de ocultación de información al concluir la evaluación final del proceso.

La anterior declaración, a su vez se incluirá como documento adjunto al protocolo experimental.

3.2.2. PROTOCOLO DE ACTUACIÓN: DEL INVESTIGADOR A LOS AGENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Tras la redacción de la Declaración, la siguiente medida que adoptamos es la de elaborar un protocolo de actuación a seguir. Los protocolos son documentos de carácter oficial en los que de forma sucinta se especifica una serie de informaciones inherentes a la investigación con el fin de que la investigación sea aprobada por las autoridades pertinentes.

Actualmente la Universidad de Burgos no dispone de un protocolo propio, por lo que, para el caso que nos ocupa, hacemos una adaptación del Protocolo de la Universidad de Harvard¹⁸⁸.

Tabla 38. Protocolo de actuación a seguir en la investigación

PROTOCOLO DE ACCIÓN SOLICITUD DE APROBACIÓN DE INVESTIGACIÓN CON SERES HUMANOS
DE: Ana María Aguilar López TELÉFONO: 947 25 88 28 CORREO ELECTRÓNICO: amaguilar@ubu.es TÍTULO DEL PROYECTO: Influencia de la dramatización en la expresión oral de discentes universitarios extranjeros y nativos NOMBRE DEL SUPERVISOR: Dr. Jaime Ibáñez Quintana y Dra. Silvia Ubillos Landa. SOLICITUD REQUERIDA PARA: Desde marzo a diciembre de 2009
<u>1. Resumen del propósito de la investigación</u> Los alumnos extranjeros forman parte del contexto universitario europeo actual, su presencia se ha hecho habitual en las aulas y ha ido aumentando con el transcurso de los años. Estos discentes llegan a España con diferentes niveles de adquisición del español, e incluso hay quien viene sin saber nada de la lengua del país de acogida, aunque no es lo habitual. Pero todos se incorporan a las aulas de cada titulación y comparten un espacio educativo con el alumnado autóctono. El profesorado se encuentra con que en sus aulas confluyen diferentes niveles de adquisición de la lengua de instrucción, y en muchos casos se ve en la imposibilidad de frenar su programación académica para hacer adaptaciones curriculares que, si se llevaran al aula, podrían ralentizar el ritmo de la asignatura y resultar demasiado pesado a quienes no precisan esas adaptaciones. Se tiende a pensar que como este alumnado extranjero está en un contexto de inmersión y además tiene la opción de recibir cursos de la lengua meta, sus carencias lingüísticas iniciales se compensan rápidamente y no hay mayor perjuicio. Sin embargo diferentes estudios sugieren que la adquisición de una lengua no es una cuestión tan simple. Cabe entonces plantearse si es posible ofrecer una metodología que beneficie al alumnado que tiene el español como lengua materna y al que lo tiene como segunda. Una metodología que se pueda aplicar simultáneamente a ambos grupos. En este sentido nosotros apostamos por la dramatización como recurso clave. Sin embargo, dada la complejidad de la lengua, pretendemos evaluar

¹⁸⁸ La traducción de dicho documento, así como parte de la información utilizada en este apartado ha sido facilitada por el profesor Dr. Antonio Díaz de la UBU a través del curso: El docente ante la investigación en temas sensibles.

simplemente una de las competencias lingüísticas, en este caso la expresión oral.

En resumidas cuentas, proponemos investigar si la dramatización es un recurso eficaz para mejorar la expresión oral del alumnado que tiene la lengua de instrucción como lengua materna y del que la tiene como segunda lengua, dándose la circunstancia de que ambos grupos comparten el mismo contexto de enseñanza aprendizaje y configuran un solo grupo caracterizado por la heterogeneidad de niveles de adquisición del español.

2. Procedimientos en los que están involucrados los participantes

Para esta investigación se requieren alumnos universitarios extranjeros y alumnos universitarios de lengua materna español. Se pedirá su colaboración de forma voluntaria para una investigación, y se ofrecerá como aliciente un programa gratuito de actividades de dramatización a través del cual podrán relacionarse con alumnado autóctono y de otros países. Es decir, es una ocasión para conocer nueva gente, sin olvidar que además hay un componente multicultural que puede resultar atractivo a un sector del alumnado. Por otro lado, dado el carácter lúdico de la dramatización, así como su relación con el teatro y, por ende, su asociación con el vasto campo del ocio, puede interesar *per se*; muestra de ello son los cursos que se ofertan desde el Aula de Teatro de la UBU. Pero además creemos que hay un sector específico al que puede interesarle dicho programa de forma especial, nos referimos a los discentes de las titulaciones de magisterio, que pueden encontrar en nuestra propuesta la posibilidad de aprender técnicas de dramatización para su futuro profesional, por eso es a ellos a quienes se ofertará la posibilidad de participar en la investigación. De no obtener la colaboración buscada se difundirá la información en otras Titulaciones y Facultades.

El sexo de los participantes es indiferente, aunque de entre las personas que se apunten como voluntarias se intentará que haya una muestra variada en este sentido. Pero, por lo que respecta al alumnado nativo, esto no parece ser tan fácil si tenemos en cuenta que la mayoría del alumnado de magisterio es femenino, llegando a haber cursos a los que no asiste ningún chico. Del mismo modo, en principio los participantes potenciales podrán abarcar diferentes edades, pues no será éste un criterio a partir del cual hacer la selección, aunque se espera que el tramo de edad esté comprendido entre los 18-19 a 30-33.

Con los participantes apuntados se harán dos grupos: el grupo A y el grupo B, ambos grupos estarán formados por alumnado cuya lengua materna es el español y alumnado para el que el español es segunda lengua. Se intentará que el número de cada subgrupo (L1/L2) sea lo más ecuánime posible en el grupo A y en el B.

A ambos grupos se les realizará una evaluación inicial de su expresión oral, que será grabada, después sólo a uno de los grupos se le aplicará el programa de actividades dramatizadas, y finalmente se realizará una nueva evaluación de la expresión oral de ambos grupos. De esta forma podemos evaluar los posibles progresos individuales y grupales, y cotejarlos con el grupo al que no se le aplicó el programa de dramatización. Además, el alumnado al que se le implemente el programa de dramatización realizará en cada sesión una evaluación por escrito de la sesión a través de un breve cuestionario.

3. Experiencia del investigador

La investigadora posee experiencia en la docencia de español como segunda lengua, como lengua extranjera y como lengua materna. Ha trabajado con alumnado universitario extranjero durante varios años y también con alumnado universitario nativo. Tiene la titulación de Filología Hispánica y fue profesora del Departamento de Filología, Área de Lengua de la UBU, por lo que se le presupone una cierta formación en contenidos lingüísticos. Es profesora del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, donde se da primacía a los aspectos más relacionados con la práctica docente. En una de sus asignaturas actuales, Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas y su Didáctica I, se trabaja la dramatización como recurso para el aula de Educación Infantil. Ha realizado investigaciones y colaboraciones en congresos relacionados con la dramatización y también ha

¹⁸⁹ Entendemos que garantizamos el anonimato cuando respetamos el deseo del sujeto de que no se sepa que ha participado en la investigación. La confidencialidad la mantenemos si al sujeto no le importa que se sepa que ha participado en la investigación, pero sí los resultados que ha obtenido en ella.

recibido cursos de dramatización.

4. Información que se dará a los participantes: Consentimiento informado

A los voluntarios se les pedirá colaboración para intervenir en una investigación. Se les explicará que hay diferentes grados de implicación entre los cuales podrán elegir. Así, de algunos se requerirá su participación tan sólo dos días durante los cuales se les hará una entrevista que durará un máximo de 40 minutos, lo cual tampoco les supone una gran alteración de su vida universitaria. Y a otros se les ofrecerá la posibilidad de participar en un programa de dramatización, además de pedir su colaboración en los dos días en los que vayan a realizar las dos entrevistas.

A todos se les ofrecerá un folleto informativo sobre el programa de dramatización y se les pedirá que se matriculen quienes estén interesados. El folleto incluirá una hoja de inscripción que se interpretará como libre participación en nuestra propuesta. Para quienes sólo se quieran incorporar en las evaluaciones iniciales y finales, se les hará firmar un consentimiento informado que dé fe de su intención de participar en la investigación. Tanto en el folleto del programa de dramatización, como en el consentimiento informado, se especificará que podrán abandonar la investigación en el transcurso de ésta si así lo estiman y se les informará también de los trastornos que tal abandono puede ocasionar para la investigación.

5. Riesgos

En principio la realización de la investigación no está asociada de forma clara a riesgos que puedan correr los participantes, pero podría ocurrir que:

- 1 Se tocara algún tema que, sin poderlo prever, resultara especialmente lacerante a alguien.
- 2 Las relaciones entre los participantes fueran tan malas que no fuera posible continuar con la investigación.
- 3 Los participantes no encontraran sentido al programa que se les propone e intentaran boicotarlo.
- 4 Alguien se resbalara y se cayera durante la realización de alguna actividad.

El investigador no puede controlar todos esos factores puesto que no conoce quiénes serán las personas que se interesen por la investigación. Sin embargo las medidas que se proponen son:

- 1 Si afloraran temas que pudieran afectar sobremanera a alguno de los participantes se procuraría modificar la actividad de forma que nadie se sintiera incómodo.
- 2 En caso de que se percibiera que las relaciones entre los asistentes fueran extremadamente negativas y que afectaran a la forma de actuar de los participantes, se suspendería el proceso investigador.
- 3 Por otro lado, para evitar que el tipo de actividades planteadas sorprenda a los discentes, se ofrece un folleto del programa de dramatización con la información pertinente, a través del cual los participantes pueden hacerse una idea clara de lo que se hará en el curso. Además, si aún así no fuera del agrado de alguien, se ha de dejar constancia del derecho que tienen a revocar su consentimiento a participar en el programa.
- 4 Para evitar golpes a causa de resbalones o caídas, la implementación del programa se realizará en un espacio especialmente indicado como pueda ser el Aula de Expresión Corporal de la Facultad de Humanidades y Educación o la Sala de Juntas de la Escuela Politécnica Superior del Campus San Amaro.

6. Ocultación de información antes y durante el proceso. Información después de la investigación

No se les explicará a los participantes que se intenta relacionar la dramatización con una posible mejora de su expresión oral, pues el hecho de conocer este dato puede alterar sus muestras de habla, por intentar expresarse de diferente forma o por crearles un estado de estrés o nerviosismo innecesarios.

El objetivo es obtener muestras de habla reales y naturales. Por eso mismo tampoco podemos inicialmente decirles que sus entrevistas son evaluaciones iniciales y finales sobre la calidad de su lenguaje y que serán grabadas, porque ello podría afectar al tipo de muestra que se recoge. Pensamos que esta ocultación de información no es significativa para los participantes y no encontramos otra vía alternativa para registrar muestras de habla lo más reales posibles.

Sin embargo, al final del proceso se informará a todos los participantes de estos pormenores, explicando las causas que condujeron a su ocultación, y se pedirá el consentimiento informado por escrito que autorice al investigador a usar ese material audiovisual en la investigación para la que fue recogido, llegados a este punto retomaremos algunas de las consideraciones éticas de la declaración que acompaña este protocolo.

7. Beneficios para los participantes.

Para el alumnado nativo, que pretendemos que sea de las titulaciones de Magisterio, creemos que el aliciente mayor está en la posibilidad de asistir a un curso gratuito de carácter práctico que pueden aprovechar, con las adaptaciones oportunas, para su futuro como docentes. Además pretendemos conseguir que obtengan un certificado de participación en la investigación y/o en el Programa de dramatización, más concretamente. Por otro lado la participación en esta experiencia les abre la oportunidad de interactuar con estudiantes de otros países, lo cual puede ser atractivo añadido.

A los estudiantes universitarios extranjeros se les ofrece la posibilidad de conocer a alumnado nativo con el que poder comunicarse en español, a modo de intercambio lingüístico y con una metodología lúdica. La participación en la investigación puede abrir una puerta a una futura relación social y, en última instancia a un mayor conocimiento del talante de los españoles. Pero creemos que lo que más les puede interesar es la posibilidad de aprender y practicar más español, lengua que necesitan para sus estudios y su vida en España.

8. Confidencialidad y anonimato de los datos¹⁸⁹

Para garantizar la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos se adoptarán diferentes técnicas de protección de los participantes. Que serán de dos tipos y que incluimos en sendos apartados 8 y 9:

I) Protección asociada al manejo de la información: en este sentido habrá una protección física, es decir, los datos no se dejarán en cuadernos que circulen por cualquier lugar y estén a disposición de cualquier persona en cualquier espacio y momento. Del mismo modo no se incluirán en ningún ordenador con etiquetas claras de identificación ni serán enviados por correos electrónicos.

Además, para evitar que la información se asocie a alguien en concreto, se utilizarán técnicas de encriptación o codificación. Por otro lado se contempla también la posibilidad de inutilizar algunos datos, modificándolos o eliminándolos con el objeto de evitar una identificación deductiva de los sujetos participantes en la investigación.

9. Uso de los datos obtenidos

II) Protección asociada a la publicación y divulgación de datos: el investigador, una vez haya obtenido un consentimiento informado por parte de los participantes en el que autoricen el uso de los datos obtenidos, se atenderá a lo dispuesto en la Ley Orgánica 5/1992, de 29 de octubre, de Regulación de Tratamiento Automatizado de los datos de Carácter Personal.

10. Firma del solicitante

Fecha 2 de marzo de 2009

He revisado este formulario y estoy satisfecho con la adecuación del diseño de la investigación y las medidas propuestas para la protección de los seres humanos implicados.

Firma del supervisor:

Documentos Adjuntos:

- Declaración de las consideraciones Éticas Implicadas
- Carta solicitando colaboración
- Folleto Informativo sobre el Programa de dramatización
- Cuestionario para realizar durante la implementación del Programa
- Modelo de Consentimiento Informado para la participación en la investigación
- Modelo de Consentimiento Informado para autorizar el uso de los datos recabados en la investigación

CARTAS PRESENTADAS PARA SOLICITAR LA COLABORACIÓN

Burgos 2 de marzo de 2009

Ana María Aguilar López, con DNI XXXXX, domiciliada en XXXXX profesora XXXXX de la Universidad de Burgos, del Departamento de Didácticas Específicas, Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura; telf. XXXXX.

EXPONE que, se encuentra en la última fase del doctorado, esto es, en la realización de la tesis, necesaria para su permanencia en el cuerpo docente de la universidad.

Dicha tesis versa sobre los efectos que una metodología basada en actividades de dramatización, puede tener sobre la expresión oral de estudiantes universitarios extranjeros, para quienes el español no es su lengua materna, y de estudiantes universitarios nativos, para quienes el español sí es su lengua materna.

Dado que para la correcta progresión de su investigación precisa realizar un estudio empírico a partir del cual obtener datos concretos y reales que ayuden a dilucidar si las hipótesis originales sobre las que se asienta el trabajo de investigación son o no certeras,

SOLICITA su consentimiento y colaboración para difundir entre los estudiantes extranjeros que asisten a los Cursos de Español L2, la información relativa a la investigación.

Del mismo modo solicita además su colaboración para facilitar a la interesada información sobre el contexto y las características de este alumnado, y, si fuera necesario, el permiso para el uso de los espacios destinados a Cursos de Español en la Facultad de Ciencias Empresariales.

Por último pide su colaboración para que se reconozca la asistencia de los estudiantes al programa de dramatización a través de un certificado expedido en Cursos de español de la Universidad de Burgos.

Agradeciendo de antemano la atención prestada y deseando que su petición sea viable en los términos que se solicita, se despide atentamente Ana María Aguilar.

Fdo. Ana M^a Aguilar López

Fdo. Jaime Ibáñez Quintana
Dr. del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Dr. de Tesis

Vicerrectora de Relaciones Internacionales y Cooperación/Director de Departamento de Didácticas Específicas

Figura 34. Modelo de cartas emitidas para solicitar colaboración en la investigación

El certificado de asistencia que finalmente se otorga a los participantes es el que sigue:



Figura 35. Certificado de asistencia que entregado los asistentes al Curso de dramatización

3.2.3. INFORMACIÓN PARA LOS SUJETOS: DEL INVESTIGADOR A LOS SUJETOS

Antes de iniciar nuestro programa sobre dramatización, debemos informar a los sujetos que formarán parte de nuestra investigación sobre ciertas cuestiones como los criterios de selección y exclusión, los objetivos, la metodología, los posibles riesgos y beneficios del curso en caso de haberlos, los procedimientos a seguir, el lugar de implementación del Programa, etcétera. La información que se dará será correcta y adecuada, sin intención de disfrazar la realidad ni crear una visión optimista ni sesgada sobre la investigación, esta forma de proceder, que en principio puede parecer negativa ya que algunos sujetos al escuchar hablar de riesgos pueden echarse para atrás, lo

cierto es que protege al investigador de posibles problemas que puedan surgir posteriormente.

El folleto informativo sobre el Programa de dramatización que se pondrá a disposición de los estudiantes es el siguiente:

PROGRAMA DE DRAMATIZACIÓN

Título del curso: *Técnicas dramatizadas para la comunicación en español*

Objetivos:

- Valorar y practicar las diferentes posibilidades expresivas que ofrece nuestro cuerpo.
- Crear un cauce para la interacción entre alumnos universitarios de diferentes nacionalidades, incluidos nativos españoles universitarios.
- Potenciar la creatividad a través de la comunicación de mensajes diversos.
- Mejorar las habilidades comunicativas en general y la expresión oral en particular.
- Conocer, explorar y desarrollar nuestras capacidades comunicativas.

Contenidos:

- Tareas comunicativas y exponentes lingüísticos correspondientes.
- Conocimiento y explotación de las posibilidades expresivas.

Metodología:

El curso tendrá una naturaleza eminentemente práctica, consistirá en la realización de actividades dramatizadas que nos permitirán jugar con diferentes tipos de lenguaje (verbal, gestual, corporal...).

Al mismo tiempo, al final de cada sesión, se realizará una reflexión individual, de corte metacomunicativo, a través de la cual se valorarán aspectos relacionados con la comunicación y el proceso de dramatización llevado a cabo.

Evaluación:

Se valorará la asistencia, implicación y participación de los alumnos en las actividades propuestas.

Al final del curso se les dará a los estudiantes un certificado de participación en el programa *Técnicas dramatizadas para la comunicación en español*

Destinatarios:

Alumnos universitarios cuya lengua materna es el español y alumnos universitarios cuya lengua materna no es el español

Lugar de Celebración:

Aula de Expresión Corporal de la Facultad de Humanidades y Educación

Duración: 20 horas repartidas en dos semanas

Importe de la Matrícula:

La inscripción en este curso es gratuita y no habrá ningún coste adicional por material utilizado ni impartición de las clases.

Dirección:

Ana María Aguilar López amaguilar@ubu.es
Departamento de Didácticas Específicas
Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Facultad de Humanidades y Educación. Despacho 360.

Figura 36. Programa de dramatización entregado a los alumnos

El Cuestionario que cumplimentarán en cada sesión los participantes que realicen el programa de dramatización es el presentado en el apartado de 3.1.4.3. Después de las actividades.

3.2.4. EL CONSENTIMIENTO INFORMADO: DE LOS SUJETOS AL INVESTIGADOR

Una vez que los participantes han recibido la información oportuna sobre la naturaleza del experimento, se les pide que por escrito den su Consentimiento para participar en la investigación. El Consentimiento Informado es una pieza clave en cualquier investigación, puesto que a través de este documento se perfilan los parámetros de la relación entre el investigador y participantes en la investigación.

La jurisprudencia de la Sala 1ª del Tribunal Supremo ha catalogado el consentimiento informado como “(...) *un derecho humano fundamental (...) Derecho a la libertad personal, a decidir por sí mismo en lo atinente a la propia persona y a la propia vida y consecuencia de la autodisposición sobre el propio cuerpo*” Y entiende que es “(...) *consecuencia necesaria o explicitación de los clásicos derechos a la vida, a la integridad física y a la libertad de conciencia*”¹⁹⁰. Sin embargo, el establecimiento del Consentimiento Informado no se encuentra regulado por ninguna ley, sí existen normas de tipo legal para parcelas muy concretas como puedan ser la medicina o la reproducción asistida, pero no las hay en nuestro ámbito de estudio, por esta razón, la relación que se establezca entre el investigador y los participantes transcurrirá por un cauce legal atípico.

Para nuestra investigación precisamos de dos consentimientos informados: uno a través del cual los sujetos manifiestan su participación en la investigación y otro que se espera conseguir tras la evaluación final, cuando se les haya informado de todos los pormenores de la investigación, incluida la información que les ha sido ocultada, y que será el que autorice el uso de la información recabada en las grabaciones audiovisuales y en los cuestionarios realizados al final de cada sesión de dramatización.

En ambos casos el Consentimiento Informado debe ser dado por los sujetos de una forma libre, voluntaria, sin ningún tipo de intimidación, coacción o presión. En caso de

¹⁹⁰ SSTs, 1ª, 12 enero 2001, RJ 2001/3; 11 mayo 2001, RJ 2001/6197

que algunos de los sujetos participantes hayan sido o sean en el presente o en el futuro, discentes del investigador, se explicitará de forma clara que la participación o no en la investigación no será vinculante a la nota que puedan conseguir en otras materias o asignaturas impartidas por la investigadora, por lo que no han de pensar que su actuación dentro de la investigación pueda repercutir en su presente o futuro como alumnos. De esta forma intentamos evitar que se sientan coaccionados.

Así mismo, los posibles participantes son informados de que son libres de revocar su consentimiento a la participación en el momento que lo consideren oportuno sin que exista necesariamente una causa que lo justifique. Aunque, al mismo tiempo, se les informará de los daños colaterales que puede provocar su retirada de la investigación. En principio la revocación puede darse sólo unilateralmente por parte del participante en la investigación y no por el investigador, a no ser que se den unas circunstancias que así lo exijan.

El Modelo de Consentimiento Informado para la participación en la investigación que tomamos es una adaptación del Modelo ofrecido por la Universidad de Liverpool y es el siguiente.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
DE PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN**

Nombre y Apellido(s):

Nacionalidad:

Edad:

Sexo:

Teléfono de Contacto:

¿Has asistido a algún curso de dramatización antes?

Disponibilidad Horaria: ¿Prefieres horario de mañana o de tarde?

¿A primera o última hora?

Completar sólo por estudiantes extranjeros

- ¿Por qué quieres aprender español?
- Aproximadamente ¿cuánto tiempo has estudiado español?
- ¿Cuánto tiempo llevas en España?
- ¿Tienes problemas para comprender los contenidos de las clases ordinarias propias de tu titulación?
- ¿Qué otras lenguas conoces?

Título de la investigación:	Influencia de la dramatización en la expresión oral de discentes universitarios extranjeros y nativos	Marcar con X
Investigadora:	Ana María Aguilar López	<input type="checkbox"/>
1. Confirmando que he entendido la información dada para la investigación indicada más arriba. Confirmando igualmente que he tenido la oportunidad de considerar la información, hacer preguntas al respecto y obtener las respuestas oportunas de forma satisfactoria.		<input type="checkbox"/>
2. Entiendo que mi participación es voluntaria y que soy libre de dejar de participar en la investigación sin que haya una causa que lo justifique y sin que mis derechos como estudiante universitario se vean afectados.		<input type="checkbox"/>
3. Estoy conforme en tomar parte de la investigación arriba indicada.		<input type="checkbox"/>

Fecha

Firma

Para más información contactar con la investigadora:

Ana María Aguilar López amaguilar@ubu.es

Departamento de Didácticas Específicas

Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Facultad de Humanidades y Educación Despacho 360.

Figura 37. Consentimiento informado que firman los participantes en la investigación

El Modelo de Consentimiento Informado para el manejo de las grabaciones y el posterior uso de los datos será el que se ofrece seguidamente:

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE USO DE LOS DATOS REGISTRADOS		
Nombre y Apellido(s):		
Nacionalidad:	Edad:	Sexo:
Título de la investigación:	Influencia de la dramatización en la expresión oral de discentes universitarios extranjeros y nativos	Marcar con X
Investigadora:	Ana María Aguilar López	
1.	Entiendo que los datos de esta investigación no serán conservados en forma que permita la identificación del interesado.	<input type="checkbox"/>
2.	Estoy de acuerdo en que los datos obtenidos en esta investigación se usen para la finalidad para la que han sido recogidos y no para otras.	<input type="checkbox"/>
3.	Entiendo que, según la ley de protección de datos, yo puedo en cualquier momento pedir acceder a la información que yo he dado y que igualmente puedo solicitar la destrucción de esa información si lo deseo.	<input type="checkbox"/>
Fecha		Firma
Para más información contactar con la investigadora:		
Ana María Aguilar López amaguilar@ubu.es		
Departamento de Didácticas Específicas		
Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura		
Facultad de Humanidades y Educación. Despacho 360.		

Figura 38. Consentimiento informado de uso de los datos registrarados

Con la finalidad de obtener la aprobación de su contenido e iniciar así el procedimiento experimental, este protocolo experimental y los documentos adjuntos aquí expuestos deberían ser sometidos a la consideración, comentario y guía del Comité de Ética de la Universidad donde se realiza la investigación. Sin embargo, la UBU actualmente cuenta sólo con un Comité de Bioética que no se dedica al tipo de investigaciones que nosotros proponemos. Por todo ello se lleva una copia de toda la documentación a Registro, para que quede constancia de ello.

Así mismo, para conseguir unas credenciales pertinentes de naturaleza oficial, el protocolo de actuación, junto con la documentación adjunta mencionada, es presentado también a la actual Vicerrectora de Relaciones Internacionales de la UBU y al actual Director del Departamento de Didácticas Específicas de la UBU.

3.3. METODOLOGÍA

3.3.1. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

El estudio empírico de esta tesis ha seguido los principios de la evaluación de programas, por ello comenzaremos con una serie de reflexiones teóricas sobre esta área de investigación

Según Fernández Ballesteros (Blanco y Rodríguez, 2007:408) se entiende por programa “(...) *un conjunto especificado de acciones humanas y recursos materiales, diseñado e implantado organizadamente en una determinada realidad social, con el propósito de resolver algún problema que atañe a un conjunto de personas*”.

De acuerdo con Gambaro y Vargas (Ibíd.), para que una intervención pueda ser catalogada de “programa”, ha de reunir los siguientes requisitos:

- Se ha de partir de la identificación y análisis de un problema y de las necesidades que dicho problema pueda originar.
- Derivado de dicho análisis se han de plantear unos objetivos y, en función de ellos, debe especificarse el programa rigurosa y sistemáticamente.
- Debe integrar un conjunto de acciones y recursos organizados y coherentes entre sí y con las necesidades identificadas.
- Debe implantarse tal y como se diseñó en un tiempo determinado y en un contexto social determinado.

Para determinar la calidad y eficacia de cualquier programa, es imprescindible someterlo a un riguroso proceso de evaluación. Evaluar exige operaciones como juzgar, valorar, medir, examinar, analizar, diagnosticar u opinar, entre otras. Al hablar de evaluación de programas, las tendencias más recientes proponen que se evalúen las diferentes fases del programa, es decir, desde su planificación a su implementación. Ello permite obtener información sobre el programa y orientar así la toma de decisiones que sobre él se haga, de cara a la consecución de los objetivos que se persiguen, y, en última instancia, para satisfacer las necesidades de la población, que son las que originan el programa. Por tanto, desde esta nueva perspectiva, la evaluación no es en sí misma un

fin, sino una herramienta con la que poder mejorar la calidad de las intervenciones, en tanto en cuanto sirve de retroalimentación al propio programa.

Por eso, autores como Rossi y Freeman (Blanco y Rodríguez, 2007:409) entienden la evaluación como “(...) *una aplicación sistemática de los procedimientos de investigación social para valorar la conceptualización, el diseño, la implementación y la utilidad de los programas de intervención social*”.

A partir de esta definición podemos afirmar que la evaluación de programas educativos, supone un conjunto de destrezas y habilidades orientadas a determinar si los servicios prestados son necesarios, si se utilizan, si son suficientes, si se dan en los términos planificados, si ayudan dentro de un costo razonable a lograr los efectos deseados o si incluso, provocan efectos no deseados.

Para la génesis de cualquier programa, partimos de la identificación de ciertas necesidades. Identificar las necesidades que hay en una situación concreta, supone asumir que se da una discrepancia entre esa situación real y la ideal, esto es, ser concientes de la existencia de un problema¹⁹¹.

En el epígrafe 1.1.2. Definición del problema, se ha tratado ya la cuestión del problema. De forma lacónica podemos recordar aquí que, en los contextos actuales de la enseñanza reglada, asisten discentes con diferentes niveles de adquisición de la lengua objeto y diferentes puntos de partida, siendo para unos el desarrollo de su L1 y para otros de su L2. En tales contextos parece que se presupone que es posible beneficiar a todos los discentes, dado que se mezcla al alumnado. Es decir, queremos creer que si se pensara que este modo de proceder podría perjudicar directamente al alumnado nativo o al que tiene una lengua materna diferente de la oficial, se estarían planteando modificaciones. Pero, varios autores, entre ellos Vila o Cummins, han identificado ciertos retrasos en el alumnado que adquiere la lengua objeto como L2 respecto a los hablantes nativos. Esos retrasos comienzan por una lengua deficiente y se reflejan, como era de esperar, en los resultados alcanzados en todas o la mayoría de las áreas del currículo oficial.

¹⁹¹ Así lo reconocen autores como Witkin y Altschuld (Pascual, 2000:57): “(...) *una necesidad es considerada generalmente como una discrepancia o diferencia entre lo que es o el estado actual de hechos relacionados con un grupo determinado y su situación y lo que debería ser o la situación deseada para esos hechos*”.

Las causas que pueden responder a estos retrasos son varias, entre ellas la ausencia de posibilidades que favorezcan los intercambios comunicativos entre los discentes, una insuficiente formación en la lengua empleada como medio de transmisión de los conocimientos, en nuestro caso el español, o el empleo en las aulas de un lenguaje cada vez más descontextualizado para transmitir los conocimientos propios de la etapa y ciclos educativos, además de la posible influencia negativa que pueda tener el hecho de no haber desarrollado totalmente su lengua materna.

La dramatización, parece solventar algunas de estas causas, puesto que fomenta las relaciones entre los discentes y, en consecuencia, aumentan los intercambios comunicativos, permite plantear actividades contextualizadas y descontextualizadas, de forma que la progresión de unas a otras sea gradual, y, al mismo tiempo, supone una práctica significativa del uso de la lengua meta.

Por otro lado, esta situación de mezcla de discentes de L1 y L2, afecta también al alumnado autóctono, puesto que aún está desarrollando su lengua materna y necesita progresar en el dominio de ésta de acuerdo con los objetivos marcados. Además, entre los estudiantes nativos se han detectado carencias en cuanto a su expresión oral, que en muchos casos vienen arrastrándose desde la secundaria e incluso antes. Ello repercute en un deficitario desarrollo de la comunicación oral, competencia transversal a desarrollar tanto en grados como en las antiguas titulaciones. Esta preocupación por el lenguaje oral responde, además, a una demanda real del mercado laboral, que exige un perfil de trabajador más formado y cualificado en este aspecto.

La dramatización ofrece la posibilidad, como ya se ha dicho, de trabajar la función metalingüística, de evaluar las producciones y de ofrecer modelos adecuados que los discentes pueden tomar como referentes.

En este estudio comenzaremos aplicando, en un primer momento, la evaluación de necesidades y del contexto que se aplica para analizar el problema que se quiere solucionar, valorando las necesidades existentes. En un segundo momento se llevará a cabo la evaluación del diseño del programa que se efectúa una vez elaborado/diseñado un programa para asegurar su coherencia con el problema a resolver y las necesidades existentes. En un tercer momento, al empezar la aplicación del programa, se aplicará la evaluación de proceso para identificar los obstáculos, asegurar que se está realmente

llevando a cabo como se pensó, que se están desarrollando las actividades previstas, que se llega a la población deseada, etc., y modificar la intervención prevista, en caso de que fuera necesario. En un cuarto momento, se realizará la evaluación de resultados para asegurarse de que realmente se cumplen los objetivos de resultados previstos de una manera eficiente.

3.3.1.1. EVALUACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DEL PROGRAMA: EVALUACIÓN PRO ACTIVA, EX ANTE O A *PRIORI*

3.3.1.1.1. Evaluación de las necesidades

A pesar de estos datos de corte teórico, y para que el análisis sobre las necesidades no sea sólo una aproximación teórica, llevamos a cabo una evaluación *a priori* con la intención de constatar dichas necesidades. La evaluación se centra en este punto en valorar si es pertinente o no realizar el programa. Para ello será necesario tener datos sobre el contexto en el que se va a aplicar el programa, así como de la población diana, sus carencias y problemas, y las políticas que se lleven a cabo en el sector de intervención.

La evaluación de las necesidades se lleva a cabo a través del análisis de las siguientes preguntas:

Tabla 39. Relación de preguntas planteadas para la detección de las necesidades

GUIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES (CONTEXTO)
1. Los HNN, ¿tienen dificultades para entender los contenidos de las clases por falta de conocimiento de la lengua de instrucción?
2. ¿Cómo son los contactos e intercambios de los HNN con los HN?, ¿tienen problemas para entablar relación con otros alumnos cuya L1 es español?
3. ¿Qué nacionalidades tienen los HNN? ¿cuáles son sus L1?
4. Los HNN ¿tienen problemas con algún aspecto concreto de la lengua? ¿Cómo se han trabajado esas dificultades en el aula?
5. ¿Qué experiencia han tenido los HN con la dramatización?
6. ¿Los HN trabajan el lenguaje oral en clase? En caso afirmativo, ¿cómo?
7. ¿Es habitual variar la organización social en el aula?
8. ¿Qué percepción tienen los HN sobre su forma de expresarse en español?

1. Los HNN, ¿tienen dificultades para entender los contenidos de las clases por falta de conocimiento de la lengua de instrucción?

En el consentimiento informado, presentado anteriormente, que se les pasa a los estudiantes extranjeros, éstos pueden señalar si comprenden lo que se les transmite en las asignaturas de sus correspondientes carreras o, por el contrario, la falta de conocimiento de la lengua de instrucción, les causa problemas de comprensión. Existe una porción, nada despreciable, de estudiantes que tienen dificultades para comprender los contenidos trabajados en el aula.

También es posible encontrar el caso en el que los profesores no llegan a comprender bien lo que el estudiante extranjero quiere transmitir, aunque, no suele ser tan habitual. Más normales son los casos en los que el estudiante extranjero con L1 diferente a la lengua de instrucción, consigue comunicarse pero de una forma muy rudimentaria, lo cual, sobre todo si es a través del lenguaje escrito, obliga a los profesores a realizar conjeturas sobre lo que el estudiante quiere transmitir y más esfuerzos para comprender, y en consecuencia, puede perjudicar las notas obtenidas.

2. ¿Cómo son los contactos e intercambios de los HNN con los HN?, ¿tienen problemas para entablar relación con otros alumnos cuya L1 es español?

Muchos de los estudiantes extranjeros se relacionan entre ellos mismos, puesto que les resulta más fácil hacerlo con personas que se hallan en su misma situación. No es raro tampoco escuchar a los estudiantes foráneos quejarse de la poca interacción que tienen con sus homónimos nativos, y es que es posible que, si las clases siguen siendo teóricas, no haya oportunidad ni necesidad de comunicación entre los discentes.

3. ¿Qué nacionalidades tienen los HNN? ¿cuáles son sus L1?

Los alumnos extranjeros tienen diversas nacionalidades, con lo cual tienen lenguas maternas variadas. Algunas de éstas son más cercanas al español, como puedan ser el italiano o el portugués. Es probable que la comunicación con estos alumnos esté garantizada desde muy pronto, aunque ello no suponga mayor facilidad de aprendizaje de la lengua meta y genere una interlengua más propensa a la fosilización, tal y como se trató en la fundamentación teórica, en el epígrafe 2.2.3.3.4. Influencia de la lengua materna.

4. Los HNN ¿tienen problemas con algún aspecto concreto de la lengua?
¿Cómo se han trabajado esas dificultades en el aula?

Las necesidades, así como las dificultades, lingüísticas que puedan tener los HNN, dependerán del nivel en el que estén. Existen problemas clásicos que afectan a varios niveles como son: el uso de *ser* y *estar*, si nos vamos al nivel A2 podemos encontrar, por ejemplo, dificultades en la distinción entre pretérito indefinido y pretérito perfecto o en el uso del pretérito imperfecto. El uso del subjuntivo es otra de las dificultades clásicas de los HNN y empieza a introducirse, por lo general, en el nivel B1. En muchos casos estas dificultades se deben a las características de la lengua materna, así, por ejemplo, es habitual que los estudiantes checos o polacos tengan dificultades con los artículos, o los que tienen como lengua materna el inglés o el alemán suelen tener problemas con el imperfecto de subjuntivo, tiempo que no existe en su L1. Respecto a cómo se han trabajado esas dificultades, podemos añadir que algunos de estos HNN han sido alumnos de español de la investigadora de este estudio y otros no. Cuando la investigadora ha sido profesora de español L2 de los HNN que participan en la investigación, ha evitado realizar actividades que se salieran de las propuestas por los diferentes métodos al uso. Es decir, al trabajar los contenidos de la lengua española de cada nivel no se ha acudido en ningún momento a técnicas dramatizadas, con la intención de que los resultados obtenidos a través de la investigación que planteamos aquí sean más claros y no se puedan atribuir a la metodología del curso de español. Cuando los docentes de español han sido otros compañeros de Cursos de Español de la UBU, se ha conversado con ellos para conocer su metodología y, expresamente han confirmado que durante las clases de estos cursos no iban a poner en marcha actividades de dramatización.

5. ¿Qué experiencia anterior han tenido los HN con la dramatización?

Respecto a los estudiantes nativos, señalar que en la asignatura Desarrollo lingüístico y su didáctica I, se trabajan diferentes recursos, intentamos descubrir qué posibilidades ofrecen para desarrollar el lenguaje de los niños más pequeños. Entre esos recursos está la dramatización. Tras unas consideraciones teóricas, a los estudiantes se les plantea que tienen que trabajar con esos recursos en un aula de Educación Infantil, y se les pide que diseñen actividades que harían con los niños para desarrollar algún aspecto de su lengua. Por otro lado, como ya se dijo anteriormente, la Universidad de Burgos cuenta con un aula de Teatro que oferta cursos para todos aquéllos que estén interesados.

6. ¿Los HN trabajan el lenguaje oral en clase? En caso afirmativo, ¿cómo?

Como ya se ha especificado con anterioridad, la Universidad de Burgos, a través del Instituto de Formación del Profesorado, oferta para los hablantes nativos un curso sobre el lenguaje oral destinado a mejorar su forma de expresarse. Además, en el segundo cuatrimestre de la asignatura Desarrollo de las habilidades lingüísticas y su didáctica II, que se imparte en la Diplomatura de Maestro especialidad de Educación Infantil, se trabaja el lenguaje oral, pero no orientado hacia los alumnos universitarios, esto es, no tiene como objetivo mejorar la expresión oral de los alumnos nativos, sino enseñarles cómo podrían trabajarlos ellos a través del Enfoque comunicativo con sus futuros alumnos de Educación Infantil. Por otro lado, como el número de alumnado matriculado en la Diplomatura de Maestro especialidad de Educación Infantil es tan elevado, se establecen dos grupos A y B por cada curso, y la asignatura Desarrollo de las habilidades lingüísticas y su didáctica II es impartida por diferentes docentes que deciden sobre los contenidos de la misma. Aunque el programa impartido por ambas profesoras coincide en muchos de los puntos del lenguaje escrito, no coincide en el contenido referente al lenguaje oral, de ahí que muchos de los alumnos de tercero no hayan visto el contenido referido al Enfoque comunicativo y cómo llevarlo al aula para trabajar el lenguaje oral. La información relativa a quiénes sí han cursado esta asignatura (DHL) y han visto el contenido aludido aparece en la Tabla 46, y en la tabla 100 el análisis hecho para determinar la posible influencia de este hecho en los resultados finales.

7. ¿Es habitual variar la organización social en el aula?

En el aula de español para extranjeros es muy habitual variar la organización social de unas actividades a otras, lo que favorece la interacción con los compañeros. Todos los sujetos extranjeros que participan en esta investigación, menos uno, asisten a cursos de español¹⁹². Respecto a la docencia reglada que reciben éstos y los sujetos nativos, podemos resaltar que en las clases propias de cada carrera, no suele ser tan habitual como en clases de idiomas variar la organización social. A veces el profesorado prefiere una clase más tradicional, otras, el propio contenido de la asignatura no se presta o se presta menos a ello. Aunque también hay una parte del profesorado que opta por unas clases más interactivas en las que se da cabida al desarrollo y fomento de las relaciones sociales entre los estudiantes de un grupo.

¹⁹² Esta información puede consultarse en la Tabla 45.

8. ¿Qué percepción tienen los HN sobre su forma de expresarse en español?

En contra de lo que pudiera parecer, los participantes nativos, al contestar a la escala propuesta por el MCER sobre el dominio de la expresión oral, no sienten que dominen todas las funciones. Detectan, la mayoría de ellos, lagunas en su forma de expresarse.

3.3.1.1.2 Evaluación del diseño del programa

La evaluación del diseño del programa (véase epígrafe 3.1.Dramatización) pretende dilucidar si éste es adecuado para cubrir las necesidades detectadas. Para realizarla Gambara y Vargas (Blanco y Rodríguez, 2007:420) proponen una serie de preguntas que a continuación recogemos y contestamos.

Tabla 40. Relación de preguntas planteadas para la evaluación del diseño del programa

EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA
1. ¿Es posible implementar el programa tal y como ha sido diseñado?
2. ¿Qué problemas pueden presentarse en el proceso de implementación? ¿Qué aspectos logísticos u organizativos del programa pueden impedir u obstaculizar su implementación?
3. Los beneficiarios ¿aceptarán la intervención o se resistirán a participar en ella?
4. ¿Se justifican las actividades del programa para lograr los objetivos que se persiguen?

1. ¿Es posible implementar el programa tal y como ha sido diseñado?

Consideramos que, desde un punto de vista teórico, sí es posible implementar el programa tal y como se ha dispuesto. Hemos contemplado la posibilidad de que los alumnos estén informados del proceso a seguir y de que sepan que existen diferentes grados de participación. Así mismo, en lo referente al Curso de dramatización, hemos contemplado la necesidad de graduar la dificultad, tanto internamente, es decir, en cada una de las sesiones (de actividades sencillas a otras más complejas) como de forma externa, es decir las primeras sesiones son más sencillas que las últimas, para que todos los alumnos puedan participar, independientemente de su nivel. Además los recursos que precisamos, tanto humanos como técnicos, están al alcance de nuestra mano, contamos con la aprobación y el beneplácito de la Vicerrectora de Relaciones Internacionales y del director del Departamento de Didácticas Específicas, para que el programa sea llevado a cabo.

Pese a todo, aún hay factores que escapan a nuestro control, algunos de los más obvios los contemplamos en la pregunta número 2.

2. ¿Qué problemas pueden presentarse en el proceso de implementación?

Puede suceder que el momento que se propone para realizar el Curso de dramatización, no sea el mejor para que los estudiantes puedan realizarlo, que no tengan disponibilidad horaria y por tanto no todos los días puedan asistir todos los participantes. Para ello tratamos de que los plazos para la realización del curso de dramatización y de las entrevistas coincidan en un período en el que los estudiantes extranjeros ya estén en la UBU y no haya vacaciones o puentes que paralicen el trabajo, etc.

Pueden surgir imprevistos que provoquen que alguien se tenga que dar de baja del Curso de dramatización, por ejemplo que los estudiantes se pongan enfermos o que los estudiantes extranjeros, por causas mayores, tengan que regresar a sus países de origen justo durante el tiempo en el que están cursando el curso de dramatización. Previendo la posibilidad de bajas, damos cabida en el estudio a más alumnos de los que necesitamos.

También puede suceder que las entrevistas que se van a aplicar para evaluar los resultados del programa no se puedan realizar cuando se adían, en el mejor de los casos podemos lograr que alumnos que tengan concertada una cita para más adelante la adelanten, en el peor de los casos, si esto no es posible, el proceso se demora irremediablemente a la espera de que los alumnos dispongan de un momento para realizar la entrevista.

Cabe esperar también que alguien no entregue alguno de los documentos que se les pide (cuestionario 1, 2, hoja de evaluación de las sesiones del curso, consentimientos informados...), sin embargo, esto tampoco afectaría demasiado al proceso, pero para evitarlo, se les pide a los participantes que traigan el cuestionario 1 completo al realizar la entrevista 1. El cuestionario 2, el que se realiza después del Curso de dramatización por los asistentes al mismo, se puede entregar un día antes de que acabe el Curso de dramatización, para que lo entreguen completado el último día de éste. También puede suceder que no estén disponibles los lugares que necesitamos, en concreto consideramos que el mejor espacio para desarrollar la actividad que queremos es el

Aula de Expresión Corporal de la Facultad de Humanidades y Educación de la UBU, porque tiene un gran espacio diáfano, el suelo es de corcho, por si alguien se cae, no se puede entrar calzado a ella a no ser que sea con calzado deportivo, lo que nos permite disponer del suelo para realizar diferentes movimientos, está muy bien iluminada y además cuenta con pizarra y cañón; pero, si no está disponible, existen en todas las Facultades aulas, menos cómodas, aunque igualmente útiles, para cubrir nuestras necesidades. Otra dificultad que podemos encontrar es la referida al soporte informático que precisamos, así, puede suceder que no se hayan grabado correctamente las entrevistas y se estime oportuno repetirlas, para evitar esto tratamos de informarnos previamente del funcionamiento de la cámara de vídeo y del micrófono y hacemos varias muestras de prueba con sujetos ajenos a la investigación, así mismo procuramos revisar el equipo antes de cada sesión de grabación.

El hecho de atenernos a unas consideraciones éticas muy definidas y preestablecidas, también puede causar ciertos trastornos a la hora de implementar la investigación, ya que dependemos de la voluntad libre de querer participar o no en ella. Así, por ejemplo, buscamos parejas de alumnos extranjeros del mismo nivel y con la misma lengua materna que quieran participar y no sabemos si, aunque existan estas parejas, vamos a poder contar con ellos, puesto que la participación es voluntaria y no obligatoria, del mismo modo nos gustaría que los alumnos mantuvieran en el tiempo su compromiso de colaborar en el programa y no se dieran de baja, pero, incluso aunque no lo justifiquen, si deciden darse de baja, pueden hacerlo.

Un informe un poco más detallado de algunos de los problemas con los que nos hemos topado puede consultarse en el Anexo III.

3. Los beneficiarios ¿aceptarán la intervención o se resistirán a participar en ella?

Pensamos que con los argumentos esgrimidos en el Protocolo de actuación¹⁹³, es muy posible que suscitemos el interés, si no el compromiso, por participar en nuestra propuesta. En principio parece que puede reportarles más beneficios que perjuicios, ya que en el caso de los estudiantes extranjeros pueden conocer a nativos de su edad, percibir a través de ellos la cultura del país en el que están inmersos, practicar con ellos la lengua que están estudiando y obtener clases de esa lengua personalizadas y

¹⁹³ Véase el apartado 3.2.2.de las Consideraciones éticas.

gratuitas. En el caso de los alumnos nativos, pueden tener más referencias sobre la aplicación del Enfoque Comunicativo al aula, pueden conocer tipos de actividades de las cuales abastecerse, con adaptaciones o no, para su futuro como docentes, obtienen un certificado de asistencia al curso y pueden conocer a personas de otros países y culturas con los que interactuar y, quién sabe, quizá comenzar una amistad.

Por otro lado, la participación en el programa, tal y como se especificó en el capítulo de las consideraciones éticas, es totalmente voluntaria, el Consentimiento Informado que firman para la colaboración en el programa no está revestido de un carácter de obligatoriedad. Además el curso que se ofrece tiene una metodología atractiva que probablemente atraiga a varios alumnos. Animados por estas características los alumnos pueden, por curiosidad, acudir al curso de dramatización y, si no les agrada, dejarlo.

4. ¿Se justifican las actividades del programa para lograr los objetivos que se persiguen?

Consideramos que todas las actividades contempladas para este programa (información, firma del consentimiento informado, entrevistas, realización de cuestionarios, curso de dramatización, diseño de instrumentos de evaluación) están justificadas y son necesarias para un buen desarrollo del mismo. A través de ellas es posible conseguir datos para un estudio serio sobre el tema que tratamos, la secuenciación de todos los pasos a seguir a la hora de implementar el programa ha sido cuidadosamente meditada a la hora de planificar el diseño de la investigación, tratando de conjugar las posibilidades de realización y la pertinencia de los mismos. Del mismo modo, consideramos además que las actividades que integran el Curso de dramatización, permiten trabajar las funciones lingüísticas que pretendemos evaluar, incluso aunque sea de forma indirecta, como sucede con las actividades de calentamiento.

3.3.1.2. EVALUACIÓN DE LA FASE DE APLICACIÓN, DEL PROCESO O DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

Se trata de analizar en qué medida la intervención se lleva a cabo tal y como se había diseñado, si la aplicación del programa se realiza de acuerdo con lo previsto. Para ello, de forma general, cabría hacerse las siguientes preguntas (Gambara y Vargas, 2007: 421-422) que contestamos a continuación:

Tabla 41. Relación de preguntas planteadas para la evaluación de la implementación del programa

EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN
1. ¿Los recursos son adecuados y suficientes?
2. ¿Qué grado de participación se está logrando?
3. ¿Se está atendiendo a la población prevista?
4. ¿Qué grado de satisfacción está generando el programa?
5. ¿Los alumnos le dan la importancia deseada al curso?
6. ¿Cómo es la interacción entre los miembros del programa?
7. ¿Se ha modificado en algo? ¿Todos los participantes se benefician de la misma forma?

1. ¿Los recursos son adecuados y suficientes?

Los recursos han sido adecuados y suficientes. Las entrevistas se realizan en el despacho de la investigadora, ubicado junto a otros tantos en la Facultad de Humanidades y Educación de la UBU, lo que provoca que en muchos casos haya cierto revuelo ocasionado por la gente que transita por allí. Aunque en la puerta hay un cartel pidiendo encarecidamente *silencio*, no siempre se ha conseguido. Por ello se manifiesta a los participantes la preferencia por hacer las entrevistas en horario vespertino, cuando hay menos clases, y en consecuencia, menos gente en el centro, aunque no siempre ha sido posible. También se intenta localizar otro espacio para dichas entrevistas que pueda resultar más idóneo, aunque sin éxito.

En la primera realización del Curso de dramatización, y dadas las fechas que son, es imposible encontrar disponible el aula de Expresión corporal de la Facultad de Humanidades y Educación, tal y como hubiéramos querido. Por ello buscamos otras posibilidades: el recién inaugurado módulo de Terapia ocupacional, aledaño a la Facultad de Humanidades, salas de lectura u otras aulas de la misma Facultad. Ante la imposibilidad de hacerlo en la Facultad de Humanidades preguntamos por el salón de actos o seminarios de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, aunque tampoco están disponibles. Lo intentamos nuevamente en la Facultad de Derecho y obtenemos otra negativa, finalmente, en la Escuela Politécnica Superior del Campus San Amaro nos dejan la sala de juntas para realizar el curso.

La sala de juntas es lo suficientemente amplia y cómoda como para albergar un curso de estas características. Limpia, luminosa, sin objetos que puedan lastimar a los participantes o entorpecer el desarrollo de las actividades planeadas. En ella además hay una pizarra blanca y varios enchufes para poner el radiocasete, grandes mesas y sillas confortables que poder utilizar en caso de que sea necesario. Las mesas están dispuestas en los laterales de la sala, formando un cuadrado y dejando libre el espacio del medio. Para ganar más espacio es necesario correr las mesas hacia las paredes antes de iniciar cada sesión y al finalizar simplemente dejarlas como estaban.

El resto de materiales los ha ido llevando la investigadora y no se ha sentido que faltaran o fueran inapropiados.

Para la segunda tanda es posible reservar el aula de Expresión corporal de la Facultad de Humanidades, aunque no todos los días, los martes y los miércoles no está disponible en el horario que queremos, por lo que se hace necesario buscar otras alternativas en el mismo centro u otro. De nuevo solicitamos vía correo electrónico la sala de juntas de la Escuela Politécnica Superior del Campus San Amaro, debido a algún problema, obtenemos respuesta transcurridas 2 semanas, y se nos informa de que no es posible que dispongamos de esta sala los dos martes y los dos miércoles que la necesitamos, y de los días que sí podemos disponer de ella, no se nos garantiza que no surja alguna reunión que impida que la usemos. Buscamos nuevas alternativas en la misma Facultad de Humanidades, pero las aulas están tan sumamente ocupadas que no es posible utilizar la misma aula los martes y los miércoles, con lo cual reservamos el seminario 3A para los martes y el aula 11 para los miércoles, que es de lo poco que queda libre a las horas en las que queremos impartir el curso.

2. ¿Qué grado de participación se está logrando?

El grado de participación, esto es, la cantidad de alumnos implicada, es superior al previsto inicialmente. Lo cual confirma el interés que este curso ha suscitado. Sin embargo, como era de prever, algunos estudiantes no pueden asistir todos los días al curso. Con la intención de controlar esta variable, hacemos una lista que refleje las faltas, a continuación se presentan las listas de la primera y segunda tandas:

Tabla 42. Listado de asistencia de los sujetos del grupo experimental al Curso de dramatización. Tanda 1.

PRIMERA TANDA: DÍAS										
IDENTIFICACIÓN de los participantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
MN37					-					
CA26	-									
RN46					-			-		
FN97							-		-	-
HE87		-			-	-	-	-		
RA69		-							-	
ZV29										
BD61								-		
IV86					-					
OL51				-		-			-	
NM21										-
BA96				-	-					
AG57				-	-					-
SP97								-		

Tabla 43. Listado de asistencia de los sujetos del grupo experimental al Curso de dramatización. Tanda 2.

SEGUNDA TANDA: DÍAS										
IDENTIFICACIÓN de los participantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SP35		-					-			
JR29							-	-		
MC50										
AM90			-				-			
NW35			-				-			
LA21							-			
MM15		-					-			
AG32		-					-			-
AB63		-					-		-	
SH98		-					-			-
RD98		-	-					-	-	-
AE00		-					-			
BA83							-			-

RC63		-			-					-
RC13		-								
AA97				-						
MC03			-	-	-					
LG27						-				
MB36		-					-			
IC02		-								
LF80				-	-					-

Tabla 44. Leyenda

-	Faltas de asistencia
Celdas sombreadas:	Hablantes no nativos ¹⁹⁴
Celdas sin sombrear:	Hablantes nativos

Es curioso comprobar cómo en la primera tanda hay una mayor asistencia del alumnado nativo que en la segunda, pese a estar en período de exámenes y contar con menos tiempo.

Por otro lado, la segunda tanda, está marcada por la presencia de la gripe en alumnos nativos y no nativos. Llegando algunos a estar, por prescripción médica, en cuarentena¹⁹⁵.

Otro de los motivos que están tras las faltas de asistencia de la segunda tanda es que muchos de los alumnos nativos que se apuntan al curso, no son de Burgos, localidad en la que se realiza el curso, con lo que llegado el fin de semana se van. Pese a que se insiste en la importancia y necesidad de asistir, los viernes 2 y 7, muy pocos acuden al curso, en comparación con el resto de días. Por otro lado, el hecho de que el curso empiece un jueves parece contribuir a estas ausencias, aunque se debe a que, como ya se ha dicho, el aula de Expresión corporal no está disponible en este período ni

¹⁹⁴ Como se podrá ver en estas tablas, la cantidad de alumnos extranjeros inicial es de 10 en el grupo experimental. A esos 10 les correspondían otros 10 en el grupo control con los que iban a ser comparados. Con lo cual tendríamos 20 alumnos extranjeros en total. Sin embargo nuestro estudio final cuenta sólo con 16, ya que, en la primera tanda, el sujeto HE87 supera el límite de faltas permitido para el Curso de dramatización y en la segunda tanda el sujeto JR29 decidió no hacer la segunda entrevista. Todo ello ocasionó bastantes trastornos y pérdida de tiempo, puesto que la entrevista 1 también se había hecho a la pareja que se pretendía comparar con cada uno de estos dos sujetos. También en el grupo de los nativos el sujeto RD98 excedió el límite de faltas ocasionando los mismos trastornos.

¹⁹⁵ Téngase en cuenta que la implementación del curso de dramatización coincide con el auge de las gripes propias de la estación otoñal y, además, de la gripe A, para la que se recomienda evitar el contacto con otras personas.

los martes ni los miércoles en el horario que lo necesitamos, por lo que no queremos empezar un lunes y al día siguiente cambiar a otro aula y al siguiente de nuevo a otro diferente. De todas formas, tanto si el curso comienza un lunes, como si comienza el jueves, habría que asistir dos viernes, y puestos a faltar, mejor que falten en la segunda sesión (viernes) que no más tarde, ya que en la segunda sesión, aún están tomando contacto los unos con los otros y las actividades que se les plantean no son tan exigentes lingüísticamente como lo serán a medida que transcurre el curso.

3. ¿Se está atendiendo a la población prevista?

El objetivo que nos planteamos en este estudio es demostrar si alumnos universitarios nativos y no nativos pueden mejorar su expresión oral a través de un programa de dramatización.

En principio la población a la que se aplica la investigación sí encaja en el perfil de sujetos que buscamos: todos están recibiendo formación universitaria, hay una proporción de alumnado cuya lengua materna es el español y otra cuya lengua materna no es el español, hemos procurado buscar voluntarios extranjeros de diferentes lenguas maternas, para comprobar si el curso de dramatización afecta a todos los alumnos extranjeros o sólo a una porción de ellos. Los alumnos universitarios nativos tienen edades muy diferentes, algo que también hemos fomentado, puesto que nos interesa ver hasta qué punto puede o no influir la edad. Sin embargo, hubiéramos querido encontrar más voluntarios del género masculino entre la población nativa, pero, en el período en el que llevamos a cabo nuestro estudio, apenas hay alumnos del género masculino que cursen Magisterio en Educación Infantil y los que hay no se han mostrado interesados por la investigación que llevamos a cabo.

4. ¿Qué grado de satisfacción está generando el programa?

El grado de satisfacción por parte de los participantes es elevado, así lo confirman las evaluaciones que hacen los alumnos del grupo experimental al final de cada sesión del curso de dramatización. En el Anexo II informe sobre lo que los alumnos han contestado en las hojas de evaluación de cada sesión. La docente del curso puede advertir que hay un alto nivel de implicación y participación, la predisposición a realizar las tareas propuestas en las actividades planteadas es igualmente alta, podría decirse que en general los participantes disfrutaban de los intercambios comunicativos que se les plantean, sin que apreciemos ninguna excepción.

5. ¿Los alumnos le dan la importancia deseada al curso?

Los alumnos, nativos y extranjeros, coinciden en señalar la experiencia como gratificante, no sólo desde un punto meramente hedonista, sino también útil para su formación como docentes o para el desarrollo de su L2. Además nativos y no nativos destacan que a través del Curso de dramatización han conocido más aspectos y curiosidades de la lengua española.

Tanto el grado de satisfacción al que alude la pregunta 4, como el grado de importancia que los alumnos dan al Curso de dramatización quedan reflejados en el cuestionario sobre la motivación intrínseca, en el que los alumnos pueden valorar, entre otros factores, el interés y la diversión que les proporciona su participación en el Curso de dramatización así como el valor que conceden a dicho curso, la utilidad y la importancia que le presuponen y el esfuerzo que consideran que tienen que hacer para participar en él. A través de sus respuestas podemos confirmar las percepciones que tiene la docente durante la realización del Curso de dramatización.

6. ¿Cómo es la interacción entre los miembros del programa?

Se generan tales lazos entre los alumnos nativos y los extranjeros que, de *motu proprio*, los nativos de la primera tanda plantean a la profesora de español L2, que es la investigadora de este trabajo, asistir en algún momento a las clases de los extranjeros para hacer algunas actividades de conversación. Los de la segunda tanda plantean tímidamente mostrar un repertorio seleccionado de música española a los extranjeros, por lo que se les sugiere que queden con ellos fuera del aula y se animen a ejecutar esta propuesta, sugerencia que aceptan de buen grado. Además coinciden algunos de ellos en una excursión que la Universidad de Burgos realiza a Segovia y comparten más momentos juntos. Al finalizar el Curso de dramatización, sin que la profesora haya hecho ningún tipo de alusión explícita, deciden intercambiarse las direcciones de correos, teléfonos y redes sociales. Llevan cámaras de fotos para retratar momentos de la última sesión. Finalmente, algunos de los alumnos nativos invitan a sus casas a algunos de los alumnos no nativos.

Así mismo, nos consta que los intercambios comunicativos se han afianzado en el grupo de los nativos, la comunicación entre alumnos de diferentes cursos es mayor, en el grupo de los extranjeros y entre ambos grupos, llegando a contactar fuera de horarios lectivos para diferentes actividades.

Para contribuir a esto mismo, en el Curso de dramatización se han respetado todas las aportaciones, lingüísticas o de otra índole, que los alumnos han ofrecido, no se ha consentido prejuzgar a nadie por sus opiniones y ante alguna opinión discordante de la mayoría del grupo, se ha hecho hincapié en la libertad que cada persona tiene de pensar y ser como decida ser.

7. ¿Se ha modificado en algo?

Las actividades planteadas inicialmente son las llevadas a cabo en la primera realización del Curso de dramatización. Finalizado éste, se considera oportuno sustituir algunas de las actividades. Es el caso por ejemplo de la actividad Dar y recibir aprecio. Esta actividad no resultó como se esperaba, quizá porque los participantes no se conocían lo suficiente como para ello o por sentir cierta vergüenza al expresar sentimientos un tanto íntimos y sinceros en público. De todas formas, los cambios de una tanda a otra, que se pueden consultar en el apartado 3.1.Dramatización, han sido mínimos.

8. ¿Todos los participantes se benefician de la misma forma?

Todos los estudiantes, independientemente del nivel de español que tengan, han participado en todas las actividades, aunque, dependiendo de la dificultad de cada actividad, lo han hecho a un nivel u otro o han precisado de más o menos ayuda tanto de los alumnos extranjeros como de los alumnos nativos.

**3.3.1.3. EVALUACIÓN DE RESULTADOS DEL PROGRAMA:
EVALUACIÓN *EX POSTO A POSTERIORI***

Esta evaluación se nutre a su vez de las anteriores (de la planificación y aplicación del programa) y sin ella los demás tipos de evaluación no tienen sentido. Con esta evaluación podemos hacer tres tipos de juicios:

- a) Eficacia: es una medida que nos permite conocer el grado o nivel de alcance del objetivo último del programa, de los resultados obtenidos en la población beneficiaria, en un periodo temporal determinado, sin considerar los costos en los que incurre para obtenerlos. La evaluación de la eficacia de un programa implica determinar el efecto que ha tenido la intervención cuando la implementación ha ocurrido en condiciones ideales.
- b) Efectividad: implica determinar los efectos que tiene el programa, independientemente de que éstos hayan sido previstos o no en el proceso de

planificación de la intervención. Existen consecuencias no intencionadas de las intervenciones que en ocasiones van en la dirección deseada, pero en otras no.

- c) Eficiencia: es una medida del logro de resultados en relación con los recursos que se consumen. Un programa será eficiente en la medida que busque una combinación óptima de recursos financieros, materiales, técnicos, naturales y humanos para maximizar los resultados. Este análisis puede implicar un análisis de costo-beneficio, costo-eficacia o costo-efectividad. El análisis costo-beneficio que implica un análisis “monetario” de la intervención, lo realizan generalmente profesionales de la economía y administración, mientras que los psicólogos se centran en el análisis de costo-eficacia y costo-efectividad de la acción social.

Específicamente en este estudio nosotros pretendemos evaluar la eficacia o grado de alcance de los objetivos iniciales del programa y resultados, efectos que se derivan de su aplicación.

Para evaluar los resultados de un programa son necesarios los diseños de investigación a fin de garantizar la validez de nuestros resultados. Siguiendo a Anguera (Pascual, 2000:63) entendemos por diseño de investigación una *“estrategia o plan que vamos a seguir donde se especifica la secuencia de decisiones acerca de cómo recoger, ordenar y analizar los datos en función de los fines del programa”*.

No debemos caer en la simpleza de creer que un diseño es en sí mismo mejor o peor que otro. El que un diseño sea más idóneo que otro para una investigación, dependerá del tipo de problema planteado y los objetivos con los que se inicia el programa, teniendo esto en cuenta, muchos autores coinciden en que (Chacón y López, 2008:229) *“(…) son las características del diseño utilizado, con la inclusión de las pruebas estadísticas más oportunas para la naturaleza de los datos registrados, los componentes que dotan al proceso de validez y permitirán al evaluador la atribución de causalidad en la relación”*.

Como apuntan Chacón, Shadish y Cook (VV. AA., 2008:187), los modelos experimentales pueden clasificarse en dos grandes subgrupos, la diferencia principal entre ellos radica en cómo se realiza la selección de los beneficiarios del programa. Así, por un lado están los experimentos aleatorios y por otro los cuasi-experimentos. En los experimentos aleatorios, los grupos diana del programa son elegidos de forma azarosa,

en cambio, en los cuasi-experimentales, los grupos que se someten al programa no están elegidos con un procedimiento aleatorio, sino que existe lo que se denomina como regla no aleatoria de asignación de los usuarios¹⁹⁶. Nuestro diseño, por encajar en el primer caso, puede ser catalogado de diseño experimental de medidas repetidas con muestra apareada.

Este diseño implica la diferenciación de dos tipos de variables: Variable Independiente (VI) y Variable Dependiente (VD). Se da el nombre de Variable Independiente a la variable que produce variaciones o modificaciones en otra con la cual está relacionada. Se dice, por lo mismo, que es la causa de las variaciones de la variable dependiente. La Variable Dependiente, a su vez, es la variable que experimenta los cambios como consecuencia o efecto de los cambios de la Variable Independiente¹⁹⁷.

Así, el objetivo último del programa se podría reformular de la siguiente manera: Conseguir una inferencia de causalidad entre la Variable Independiente o, lo que es lo mismo, el Curso de dramatización y la Variable Dependiente o la expresión oral de los sujetos.

Nuestra investigación se enmarca en el ámbito del sistema educativo y está relacionada con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la expresión oral. En tal caso, retomando las palabras de Mendoza y cols. (Mendoza, 2003:428) “(...) *la evaluación es un proceso para detectar y hallar soluciones válidas a las cuestiones problemáticas (eficacia metodológica, dificultades específicas de la materia, deficiencias en el proceso de aprendizaje de los alumnos), mediante el análisis e interpretación planificada y sistemática de los datos obtenidos por la observación, entrevistas, controles y pruebas específicas, de manera que se ayude al alumno en el dominio de su capacidad y habilidad para la comunicación*”.

Como hemos mencionado, los diseños de investigación son necesarios para garantizar la validez de nuestros resultados. Se pueden considerar varios tipos pero nosotros vamos a hacer referencia a la validez interna y externa.

¹⁹⁶ Las investigaciones experimentales tienen una amplia utilización en el campo de la educación, donde se emplean para validar materiales de instrucción (textos, guías didácticas, etc.), métodos de enseñanza, ambientes escolares, etc. y, en general, para determinar el efecto de ciertas variables sobre el rendimiento escolar y actitudes de los alumnos. Curso Investigar en Educación.

¹⁹⁷ Curso: Investigar en Educación.

La validez interna se refiere a la seguridad que se pueda tener al relacionar como causa-efecto la dramatización y las posibles mejoras detectadas en la expresión oral de los sujetos. Si dichas mejoras pueden ser atribuidas a otras causas, hablamos de una validez interna pobre, para evitarlo, intentamos descartar o controlar en lo posible las variables extrañas. El diseño aplicado va encaminado a potenciar la validez interna, es decir a controlar las variables extrañas.

Por tanto con este procedimiento, además, se disipan las dudas respecto a otros factores o Variables Extrañas (VV. EE.) que puedan ser la causa de esos resultados y que, en última instancia, pondrían en peligro la validez del diseño. Esto es lo que puede pasar, por ejemplo, con el avance en la interlengua de los discentes extranjeros. Si no comparáramos el grupo experimental con otro de control, e hiciéramos sólo una evaluación inicial del grupo experimental y otra del mismo grupo después de la aplicación del programa, en caso de obtener mejorías en la segunda evaluación respecto a la primera, sería más difícil adjudicarlas a los efectos de la dramatización, puesto que podría pensarse que son debidas a una evolución natural de su propia interlengua a lo largo del tiempo, o al hecho de estar en un contexto de inmersión.

En cambio, al elegir un grupo de control, evitamos este dilema, puesto que no es posible que el desarrollo de la interlengua, aunque sigue ritmos diferentes en las personas, afecte a un grupo y en otro haya una total ausencia de su efecto. Es por ello que autores como Chacón, Shadish y Cook (Ibíd.199) consideran que la elección de este diseño de mediciones previas y posteriores, *“(...) provoca que las amenazas a la validez sean más contingentes a aspectos concretos del estudio y menos generales. Por lo tanto se favorece una mejor medida de las variables en cuanto las amenazas pueden ser más controlables”*.

Pero, como informan Chacón y López (Ibíd.221), aunque se intente neutralizar o controlar las VV. EE., es ingenuo y utópico pensar que no van a influir en el proceso. Lo único que el evaluador puede hacer es minimizar sus efectos y potenciar la relación que se quiere estudiar. En este caso la que se pueda dar entre dramatización y lenguaje oral.

Por otra parte, la validez externa hace alusión a la generalización de los resultados, puede ser que nuestro estudio efectivamente constatare esa relación causa efecto, pero

ello no tiene por qué significar necesariamente que las conclusiones sean extrapolables a todos los aprendices, situaciones, programas o contextos.

Es decir, incluso cuando obtuviéramos resultados positivos, tendríamos que ser cautos a la hora de interpretarlos, ya que es posible que no se obtuvieran los mismos resultados, por ejemplo, con otra proporción de alumnado nativo y extranjero o con otro tipo de alumnos nativos que no pretendieran dedicarse a la docencia, como es el caso de muchos de los alumnos de Magisterio.

3.3.1.3.1. Los sujetos

Este diseño implica que con la población diana, establecemos dos grupos, de características similares: uno será el grupo experimental, es decir, el que asista al Curso de dramatización, y otro el grupo control, que no asistirá al Curso de dramatización (al menos durante el tiempo que dure su participación en la investigación) y que, por tanto, nos servirá de referente a la hora de compararlo con el primero, para extraer las conclusiones oportunas.

Con este fin se hace una búsqueda de candidatos tomando como regla de asignación de los usuarios que sean estudiantes universitarios, y por tanto, que tengan una edad similar. También requerimos que participen alumnos cuya lengua materna sea el español y alumnos para quienes el español sea una segunda lengua.

A estos alumnos se les da información, veraz y no sesgada, sobre la investigación; para que se inscriban libremente como participantes en ella. Se les entrega un consentimiento informado para que se apunten. A través de este consentimiento¹⁹⁸ los participantes nos ofrecen datos como el nombre, los apellidos, la nacionalidad, la lengua materna, su edad y género. Ello nos permite diferenciar en primer lugar el grupo que tiene el español como L1 y el que lo tiene como L2. Con este mismo documento también obtenemos información sobre otras variables como el tiempo que los estudiantes extranjeros han estudiado español y el tiempo que llevan en España. Gracias a las pruebas de clasificación, de los estudiantes extranjeros conocemos además el nivel del Curso de español en el que están.

¹⁹⁸ Este documento se puede consultar en el apartado 3.2.3. *Información para los sujetos: del investigador a los sujetos de las Consideraciones éticas.*

Dado que la cantidad de candidatos que necesitamos para esta investigación, supera la cantidad de discentes aconsejable para un curso de dramatización, y, en busca de una comodidad metodológica, optamos por realizar dos veces el curso de dramatización, que les denominaremos tandas. La prueba de clasificación a la que se someten los estudiantes extranjeros para determinar su nivel de lengua española, no es la misma en la primera y en la segunda tanda.

En la primera tanda, se les pasa la Prueba de Clasificación vigente en Cursos de español de la UBU. Si bien, los resultados obtenidos a este respecto son más orientativos que exactos, puesto que dicha prueba, ha sido modificada recientemente, y por tanto aún no se ha sometido a un análisis estadístico. Es decir, la validez y fiabilidad de la prueba están aún por comprobarse.

La prueba en cuestión está formada por 75 ítems, estructurados en bloques de 15. Cada bloque se corresponde a su vez con un nivel, estando representados los niveles: A1, A2, B1, B2 y C1. Es decir, la complejidad es mayor a medida que se avanza¹⁹⁹. Cada ítem incluye cuatro respuestas de las cuales sólo una es correcta. Una respuesta errónea no resta puntos a la hora de hacer la suma final para valorar los resultados.

Por lo que respecta a la segunda tanda, en Cursos de español de la UBU determinan clasificar a los estudiantes a partir de la autoevaluación disponible en la página web del Instituto Cervantes, en el apartado de los DELE.

Teniendo en cuenta la información que nos proporcionan los documentos anteriores, organizamos grupos poblacionales intentando que los grupos experimental y control sean lo más homogéneos posible. La primera diferenciación que hacemos es la de hablantes no nativos y hablantes nativos.

¹⁹⁹ Pero este factor, que está presente en el diseño de la prueba, no está demostrado estadísticamente. Para comprobarlo se tendrían que someter los ítems al cálculo del Coeficiente de dificultad, que se halla obteniendo el porcentaje de estudiantes que lo responden correctamente. Un ítem que es respondido erróneamente o perfectamente por todos o casi todos los examinados, no nos sirve para establecer diferencias entre los candidatos. Otro de los datos que podemos evaluar es el Índice de discriminación de cada ítem, es decir, debemos analizar si cada ítem realmente sirve para establecer diferencias entre los alumnos. Un ítem que funcione en este sentido debe ser más difícil de responder por alumnos que obtienen malas calificaciones en la lengua meta o que saben menos que por los que saben más u obtienen mejores calificaciones en dicha lengua. (Cursos de formación de profesores de ELE: *Diseño y administración de pruebas de clasificación para formar y organizar cursos de ELE*, Alfonso Martínez Baztán. UIMP. 2005).

A su vez, en el caso de los hablantes no nativos (HNN), los diferentes estratos que hacemos para nuestra investigación están en función de una serie de aspectos que se han tenido en cuenta en su selección. Dichos aspectos, por este orden de preferencia, son: el nivel de español, la lengua materna, el tiempo que llevan aprendiendo español, el tiempo que llevan en España, si se matriculan en Cursos de Español (C.E.) de la UBU, si conviven con nativos (C.N.), la edad y el género.

Tabla 45. Parejas de sujetos no nativos que se van a comparar entre sí.

HABLANTES NO NATIVOS (HNN)				
PAREJA	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	SUJETO	CARACTERÍSTICAS	SUJETO	CARACTERÍSTICAS
1	MN37	A1, italiano, 3 meses, 1 semana, (C.E.) 24, mujer.	RI83	A1, italiano, 3 meses, 1 mes, (C.E.) 26, mujer.
2	CA26	A2, griego, 3 meses, 2 meses, (C.E.) 20, mujer.	PG61	A2, griego, 3 meses, 2 meses, (C.E.) 19, mujer.
3	RN46	B1, portugués-brasileño, 1 mes, 1 mes y medio, (C.E.) (C.N.) 27, hombre.	LC86	B1, portugués-brasileño, 1 mes, 1 mes, (C.E.) (C.N.) 21, hombre.
4	FN97	B1, alemán, 1 año, 3 semanas, (C.E.) 24, mujer.	MN86	B1, alemán, 2 años, 6 meses, (C.E.) (C.N.) 23, hombre.
5	AM90	B2.1, checo, 3 años, 1 mes, (C.E.) 20, mujer.	ES29	B2.2, checo, 4 años, 1 mes, (C.N.) 21, mujer.
6	NW35	B1.3-B1.4, inglesa, 5 años, 2 meses (C.E.), 22, mujer.	KM71	B1.3-B1.4, irlandesa, 2 años, 7 semanas, (C.E.) 19, mujer.
7	MC50	B2.2, francés, 7años, 8 meses, (C.E.) 21, mujer.	SB36	B2.2, francés, 10 años, 5 meses, (C.E.) (C.N.) 21, mujer.
8	SP35	B.2.1, alemán, 4 años, 3 meses, (C.E.) (C.N.), 20, mujer.	BD56	B2.2, alemán, 23, 2 años y medio, 6 meses, (C.E.) (C.N.) 23, mujer.

Respecto a los hablantes nativos (HN), consideramos que no tiene sentido tener en cuenta algunos de los criterios usados para los extranjeros, por lo que en su caso los criterios que nos sirven para emparejar candidatos son, por este orden de preferencia, lenguas, en caso de bilingüismo, si han cursado la asignatura Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas y su didáctica y han visto el contenido referido a cómo trabajar el lenguaje oral con los niños a través del Enfoque Comunicativo (DHL), edad, curso de Educación Infantil y género²⁰⁰.

²⁰⁰ Por ejemplo, si tenemos cuatro participantes de 20 años, mujeres, dos de ellas matriculadas en segundo y dos en primero, optamos por comparar las de primero entre sí y las de segundo entre sí, si es posible. En la primera tanda hay más dificultades en este sentido, ya que, muchas de las alumnas que participan en la investigación tienen asignaturas de los tres cursos a un tiempo. Además, el número de participantes no es tan elevado como para garantizar una clasificación que tenga en cuenta edad y curso en todos los casos.

En el siguiente cuadro se refleja la información de los candidatos definitivos de la primera y segunda tanda. Los candidatos que aparecen en la columna de la izquierda son los que pretendemos comparar con los de la columna de la derecha. Cada uno dentro de su pareja, así, por ejemplo el miembro MN37 se compara con RI83 y no con otro miembro de otra pareja.

Tabla 46. Parejas de sujetos nativos que se van a comparar entre sí.

HABLANTES NATIVOS (HN)				
PAREJA	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	SUJETO	CARACTERÍSTICAS	SUJETO	CARACTERÍSTICAS
9	RA69	(DHL) 19 años, 2º EI, mujer.	PG20	(DHL) 19 años, 2º EI, mujer.
10	BD61	(DHL) 20 años, 2º EI, mujer.	LB09	(DHL) 20 años, 2º EI, mujer.
11	ZV29	20 años, 3º EI, mujer.	EM49	20 años, 3º EI, mujer.
12	IV86	21 años, 3º EI, mujer.	SA68	(DHL) 21 años, 2º EI, mujer.
13	NM21	22 años, 3º EI, mujer.	EP84	23 años, 3º EI, mujer.
14	OL51	Español y euskera, 22 años, 3º EI, mujer.	IA14	Español y euskera, (DHL) 23 años, asignaturas de 1º, 2º y 3º de EI simultáneamente, mujer.
15	BA96	(DHL) 23 años, asignaturas de 1º, 2º y 3º de EI simultáneamente, mujer.	IB91	(DHL) 23 años, 2º EI, mujer.
16	AG57	(DHL) 24 años, asignaturas de 1º, 2º y 3º de EI simultáneamente, mujer.	CG97	(DHL) 24 años, EI, mujer.
17	SP97	31 años, 3º EI, mujer.	MB72	33 años, 1º EI, mujer.
18	MB36	22 años, 2º EI, mujer.	MC21	22 años, 2º EI, mujer.
19	LG27	21 años, 2º EI, mujer.	IC18	21 años, 2º EI, mujer.
20	IC02	22 años, 2º EI, mujer.	SC19	22 años, 2º EI, mujer.
21	LF80	24 años, 2º EI, mujer.	VG35	24 años, 2º EI, mujer.
22	AA97	19 años, 1º EI, mujer.	SG94	19 años, 1º EI, mujer.
23	AG32	18 años, 1º EI, mujer.	AH53	18 años, 1º EI, mujer.
24	LA21	18 años, 1º EI, mujer.	VD30	18 años, 1º EI, mujer.
25	RC13	19 años, 2º EI, mujer.	MD63	19 años, 2º EI, mujer.
26	AE00	19 años, 2º EI, mujer.	SG00	19 años, 2º EI, mujer.
27	MC03	Español y valenciano, 21 años, 1º EI, mujer.	BB90	Español y valenciano, 21 años, 1º EI, mujer.
28	RC63	19 años, 2º EI, mujer.	MG08	19 años, 2º EI, mujer.
29	BA83	19 años, 2º EI, mujer.	GJ70	19 años, 2º EI, mujer.
30	SH98	19 años, 2º EI, mujer.	BB46	18 años, 1º EI, mujer.
31	IM15	Español y euskera, 18 años, 1º EI, mujer.	IG61	Español y euskera, (DHL) 20 años, asignaturas de 1º, 2º y 3º de EI simultáneamente, mujer.
32	AB63	Español y euskera, 18 años, 1º EI, mujer.	IA48	Español y euskera, (DHL) 23 años, asignaturas de 1º, 2º y 3º de EI simultáneamente, mujer.

Como se puede comprobar, no ha sido posible establecer equivalencias perfectas en estos campos entre todos los candidatos comparados. Así por ejemplo, entre los HNN algunos de los candidatos que pretendemos comparar coinciden en lengua materna y en nivel, pero no en edad (pareja 3), finalmente en otros hemos conseguido la equivalencia casi total (pareja 2) que además cursan las mismas asignaturas y viven juntas durante su estancia en España. En el caso de los HN a veces no ha sido posible homogeneizar ambos grupos.

La primera tanda se realiza con alumnado extranjero matriculado en el segundo cuatrimestre del curso académico 2008-2009 en Cursos de Español de la UBU, todos asisten al mismo tipo de cursos de español, es decir, cursos de 40 horas. Se oferta a todos los niveles que hay en ese momento (A2, B1.1, B2, C1) la posibilidad de participar en esta investigación y por tanto de realizar el Curso de dramatización. La investigadora de este trabajo es al mismo tiempo profesora de dos de estos niveles: A2 y B1.1. Si bien, para que los resultados del Curso de dramatización fueran lo más objetivos posibles, la docencia de los cursos de español de A2 y B1.1 no incluyó ninguna actividad de dramatización y se limitó a seguir las propuestas didácticas de varios manuales.

Pensamos que el hecho de conocer más de cerca a la investigadora, puesto que es su profesora de español, es lo que puede justificar que finalmente entre el alumnado extranjero que decide participar haya 4 personas que están cursando el nivel A2, 9 personas que están cursando el nivel B1.1 y 6 personas que están cursando el nivel B2.

Ateniéndonos a lo dispuesto en las Consideraciones éticas, no se ofrece a cambio de su participación en la investigación ningún tipo de calificación extra que pueda influir en la nota conseguida en el Curso de español en el que están matriculados.

En esta primera tanda, el alumnado nativo al que se le oferta la participación en la investigación, y por ello en el Curso de dramatización, es al de Magisterio, especialidad Educación Infantil, concretamente al grupo A de 2º y al grupo B de 3º del año académico 2008-2009. Entre los motivos que nos conducen a ofertárselo a este alumnado están las quejas de Rosario Navarro Solano, de las que nos hacíamos eco al

comienzo de este trabajo²⁰¹. Por otro lado la investigadora ha sido o es en el momento de la realización del curso de dramatización, profesora de este alumnado, concretamente de las asignaturas Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas y su Didáctica I y/o II. Sin embargo, de nuevo dejamos claro que la participación en la investigación es voluntaria y la calificación de quienes estén cursando la asignatura no es vinculante a la participación o no en dicha investigación.

Esta primera tanda está finalmente formada por:

Tabla 47. Sujetos nativos y no nativos por grupo experimental y control. Tanda 1

	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
No nativos	5	4
Nativos	9	6

Para la segunda tanda pedimos nuevamente colaboración a Cursos de Español de la UBU. Una vez más ofertamos el Curso de dramatización a todos los extranjeros que hay matriculados en Cursos de español en ese momento, que se corresponden con los niveles B1.1, B1.2, B2 y C1. Además se oferta a un grupo de Michigan que está en este momento en la UBU, aunque el horario de sus asignaturas les impide poder participar en el Curso de dramatización²⁰². Los cursos de español de B1.1, B1.2, B2 y C1 siguen siendo cursos de 40 horas, aunque en esta ocasión la investigadora no imparte ninguno de ellos, por lo que no conoce a los estudiantes.

Ello provoca que no sean muchos los estudiantes que se apuntan al curso, simplemente ocho. De ellos, dos no pueden hacerlo en las fechas en las que se celebra el curso y de las seis personas restantes, sólo dos comparten ciertos rasgos como el nivel de español alcanzado y la nacionalidad. Las otras cuatro tienen procedencias diversas, por tanto lenguas maternas diferentes, y/o diferentes niveles entre sí. Una de ellas, tras asistir a la primera sesión del Curso de dramatización, manifiesta su deseo de seguir viniendo, pero la imposibilidad de hacerlo a las horas acordadas, por lo que voluntariamente decide esperar a que se repita el Curso de dramatización para el grupo

²⁰¹ Concretamente en el epígrafe 2.1.4.2. Dramatización en la didáctica de la Lengua Materna.

²⁰² La tercera vez que se realiza el curso, (véase Tabla 50) en esta ocasión era opcional y se hacía para el grupo control de la segunda tanda, después de haber grabado la segunda entrevista, se oferta también a tres alumnas procedentes de la Universidad de Boston. Aunque el horario de sus asignaturas, no les permite cursarlo.

de control y ver si su disponibilidad horaria se lo permite. La posibilidad de realizar este programa de dramatización se ofreció a los estudiantes del grupo control, una vez finalizada la investigación.

Ante la imposibilidad de comparar a los cuatro sujetos restantes entre sí, se intenta buscar a personas que puedan servirnos para nuestra investigación. A medida que las vamos localizando, pedimos su colaboración, dejando claro que si no lo desean no tienen por qué hacer el Curso de dramatización.

Respecto al alumnado nativo al que se le presenta la posibilidad de hacer el Curso de dramatización y participar de esta manera en la investigación, es, en esta segunda tanda, una vez más, al de Magisterio, especialidad Educación Infantil, concretamente al grupo A de 2º y al grupo A de 1º del año académico 2009-2010. Los motivos que nos conducen a tal ofrecimiento coinciden con los expuestos más arriba. La investigadora es en el momento de la realización del Curso de dramatización, profesora de este alumnado, concretamente de las asignaturas Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas y su Didáctica I y/o II. Sin embargo, los estudiantes han debido de informarse los unos a los otros puesto que recibimos consentimientos informados del grupo B de la misma especialidad y los mismos cursos mencionados. Lo que da prueba del interés que parece suscitar la dramatización entre este tipo de alumnado.

Pese a que hay una fecha tope de entrega de los consentimientos informados, los estudiantes siguen entregándolos incluso una vez iniciado el Curso de dramatización. Con lo cual la cantidad de inscripciones o consentimientos iniciales (42) y la cantidad final (46), difiere ligeramente. De todas las formas, como ya se ha señalado más arriba, dado que el aula de expresión corporal, que es donde tiene lugar el Curso de dramatización en esta segunda tanda, no es muy grande, y tampoco es aconsejable hacer cursos muy numerosos, optamos por iniciar el curso con tan sólo 18 alumnos nativos.

Finalmente esta segunda tanda está formada por los siguientes alumnos:

Tabla 48. **Sujetos nativos y no nativos por grupo experimental y control. Tanda 2**

	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
No nativos	4	5
Nativos	15	18 ²⁰³

A tenor de la ley de protección de datos, y como procedimiento para proteger el anonimato de los participantes, decidimos otorgar a cada sujeto unas letras, correspondientes a la inicial de su nombre y a la inicial de su apellido y otros dos números, que se corresponden con las dos últimas cifras de su pasaporte o DNI. De esta forma, la etiqueta de identificación queda entonces de la siguiente manera:

Tabla 49. **Ejemplo del procedimiento a seguir para la etiqueta de identificación.**

Letra inicial del nombre	Letra inicial del apellido	Dos últimas cifras del DNI o pasaporte
M	N	37

3.3.1.3.2. La dimensión temporal

Además de la estructuración en dos grupos no equivalentes entre sí, nuestro diseño, en lo concerniente a la dimensión temporal, opta por un estudio longitudinal o diacrónico en vez de transversal o sincrónico. Es decir, que en lugar de realizar una evaluación de los resultados en un único momento temporal (transversal), contemplamos la idea de tomar medidas a ambos grupos en momentos temporales diferentes (longitudinal); en concreto antes y después de aplicar la intervención o, lo que es lo mismo, de realizar el Curso de dramatización.

Para ello hacemos una prueba previa que repetimos posteriormente y que consiste en una entrevista. Con ambas pruebas se pretende medir la misma variable: el lenguaje oral, con los mismos instrumentos.

Adaptamos el esquema propuesto por Chacón, Shadish y Cook (Ibíd.196) con el que pretendemos resumir las ideas precedentes.

²⁰³ Puede llamar la atención el hecho de que en el grupo control de la segunda tanda haya más alumnos que en el grupo experimental de la misma tanda. Sin embargo, debido a que hubo que hacer reajustes ya que algunos alumnos abandonaron el programa, otros superaron el número de faltas permitido en el Curso de dramatización y a que en la primera tanda no encontramos a tantos sujetos que quisieran colaborar voluntariamente para formar parte del grupo control, nos vimos obligados a buscar en esta tanda, más alumnos del grupo control, respetando los mismos plazos que se estaban manejando para la primera tanda entre una y otra entrevista.

Tabla 50. Esquema del procedimiento a seguir con cada grupo.

GRUPO EXPERIMENTAL	
El expuesto a la dramatización (D)	Cuestionario 1
	(Primera entrevista) E1 ----- D -----
	(Segunda entrevista) E2
	Cuestionario 2 (Motivación)
GRUPO CONTROL EN LISTA DE ESPERA	
El no sometido a la dramatización (D)	Cuestionario 1
	(Primera entrevista) E1 (Segunda entrevista) E2 -----D (opcional)-----

En definitiva, según este esquema en ambas tandas se ha procedido de la siguiente manera:

1. En primer lugar se oferta el curso a todos los participantes y, según la disponibilidad horaria de los sujetos, quienes pueden realizarlo en las horas propuestas, pasan a formar el grupo experimental, mientras que el resto forman el grupo control en lista de espera.
2. En segundo lugar hemos recogido información sobre las siguientes variables (L1, nacionalidad, edad, género...) para organizar a los sujetos y hacer comparaciones entre los que coinciden en más aspectos, es decir a fin de emparejar a los participantes del grupo experimental y control.
3. En tercer lugar a cada candidato se le entrega un cuestionario (Cuestionario 1, disponible en el Anexo IV) que pretende medir las variables de expresión oral en español, extraversión, empatía, autoestima y estilos de aprendizaje (para mayor información véase el apartado 4.2.2. Instrumentos de medida). Con la información obtenida a través de estos cuestionarios, queremos examinar las posibles relaciones entre los resultados obtenidos tras el programa de dramatización y las características de los sujetos.
4. En cuarto lugar se adía una entrevista con cada uno de ellos. Se pide que el día de la entrevista o prueba (E1) traigan cumplimentado el cuestionario. Para esta pre-evaluación se ha utilizado como herramienta una entrevista, cuyo diseño se debe a Alfonso Martínez Baztán (véase apartado 3.3.1.4.1.). Esta entrevista nos permite recoger las muestras de habla que posteriormente se van a analizar, es

decir información sobre nuestra Variable Dependiente (VD), el lenguaje oral. E1 es una entrevista que nos sirve de evaluación inicial, puesto que se hace antes de comenzar el curso de dramatización.

5. Una vez realizadas las entrevistas, con los alumnos del grupo experimental, se realiza el Curso de dramatización (D), cuyas actividades son las que se han especificado en el apartado 3.1.Dramatización. Para favorecer una visión global del programa incluimos un esquema de cada una de las sesiones que lo conforman.

Tabla 51. Esquema de las actividades realizadas en cada sesión del Curso de dramatización

SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4	SESIÓN 5
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación a través de globos ▪ Saludos y presentaciones ▪ Algo en común ▪ Regalos para todos ▪ Viaje al interior de uno mismo ▪ Un mundo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clusters ▪ El hombre de hojalata ▪ Dislocando las palabras ▪ Instrucciones para hacer un Renoir ▪ El ave Fénix ▪ Como el Chef ▪ Esto es y sirve para ▪ Dramatizar una receta 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pelotita danzante ▪ Las lenguas ▪ ¿Quién soy? (Dar y recibir aprecio) ▪ Desfile de modelos ▪ Personaje a partir de un objeto ▪ La foto ▪ Adivina adivinanza 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En busca de apoyo ▪ En la tienda de los chuches ▪ Encuentra las diferencias ▪ La inmobiliaria ▪ Anfitrión ▪ El cómic a ordenar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El globo ▪ Balones y pelotas ▪ Espacios sonoros ▪ Historias acústicas ▪ Una historia entre todos ▪ Máquinas ▪ Historia del <i>sí</i> y el <i>no</i>
SESIÓN 6	SESIÓN 7	SESIÓN 8	SESIÓN 9	SESIÓN 10
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocalización ▪ El tren ▪ Fin de semana ▪ Paseo de la confianza ▪ La bolsa sorpresa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atrapa mi mano ▪ La botella borracha ▪ (La vida) ▪ Puntos fuertes, débiles e interesantes ▪ Guía turístico ▪ Decisión desesperada ▪ La isla desierta 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saltos grupales ▪ Componemos música ▪ Botella a la mitad ¿llena o vacía? ▪ La radio ▪ Campaña publicitaria ▪ El consultorio de María 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La pizarra imaginaria ▪ Si fueras... ▪ El trueque diplomático ▪ Si hubiera... ▪ Los hombres lobo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El espejo ▪ Mi palabra favorita ▪ Los números activos ▪ La mejor noche ▪ Familias felices ▪ Me llamo... soy... y me pica... ▪ Medallas ▪ Jornada laboral ▪ El semáforo

6. Finalizado el curso, otorgamos a cada participante del grupo experimental un nuevo cuestionario (Cuestionario 2, disponible en el Anexo IV) que pretende medir otra variable, la de la motivación (véase apartado 4.2.2. Instrumentos de medida). Como este cuestionario hace referencia de forma específica al Curso de dramatización, sólo se ha aplicado a los sujetos del grupo experimental. La información recogida por este cuestionario nos aporta la posibilidad de establecer relaciones entre la motivación y los resultados obtenidos por los sujetos del grupo experimental. Como en el caso del cuestionario 1, el *objetivo de medir esta variable es examinar su influencia en el aprendizaje del lenguaje oral*. Les informamos de que dicho cuestionario deberán entregarlo debidamente cumplimentado el día en que se les cite para una nueva entrevista.
7. Realizadas las citaciones correspondientes, realizamos la segunda ronda de entrevistas (E2) tanto en el grupo control como en el experimental. A su término se les informa a los participantes sobre los motivos de grabación y de la investigación. Se les pide que rellenen el documento diseñado para uso de los datos registrados y se les informa de que pueden obtener una copia de ellos si lo desean²⁰⁴.
8. A los participantes del grupo control se les ofrece la posibilidad de repetir el Curso de dramatización ya que por razones metodológicas de la investigación, inicialmente no lo hicieron. Tal y como recogemos en el apartado de Consideraciones éticas, este gesto no es altruista, sino de responsabilidad, ya que nos parece adecuado que todas las personas que participan en la investigación tengan la posibilidad de recibir el curso de dramatización. A pesar de que algunas personas del grupo control sólo se habían ofrecido para realizar las entrevistas, se les ofreció a todos la posibilidad de realizar el curso. En la primera tanda, las personas del grupo control decidieron no hacer el curso porque cuando se les ofreció la posibilidad de recibirlo coincidía con el período de exámenes. Sin embargo, los participantes del grupo control de la segunda tanda sí realizaron este curso.
9. Finalmente, se entregan los diplomas de participación correspondientes.
10. Una vez obtenidas las entrevistas (E1 y E2) procedemos a la escucha y análisis de las mismas, para ello sometemos cada muestra a una parrilla de criterios de

²⁰⁴ Disponible en el apartado 3.2.4 El consentimiento informado: de los sujetos al investigador.

evaluación²⁰⁵, con lo que los resultados se comparan con la actuación definida en el constructo previo y no con la actuación de otros candidatos. Creemos que así podemos evitar las comparaciones fáciles e imprecisas entre sujetos. Éstas se harán *a posteriori*, sobre los resultados que cada candidato haya obtenido al aplicar a su muestra de habla la parrilla de criterios. Además confrontamos los resultados con los obtenidos en los cuestionarios (1 y 2) y otras variables. Finalmente extraemos las conclusiones oportunas.

3.3.1.3.3. Los agentes

En nuestra investigación, debido a la escasez de recursos, planteamos una evaluación interna, esto es, la llevada a cabo por agentes internos al programa. Si por un lado la evaluación externa, es decir, la realizada por personas externas a la ejecución del programa, garantiza una evaluación objetiva; por otro lado la evaluación interna, esto es, aquélla en la que el evaluador está implicado en el programa, tiene como ventaja que conoce el desarrollo y características del mismo, quizá por eso, a juicio de Gambará y Vargas (Blanco y Rodríguez, 2007: 422) lo ideal sería que este tipo de evaluación la llevara a cabo alguien que esté en el programa desde las primeras fases. Este es el caso de nuestra investigación, en la que el diseño del programa, así como su implementación, se lleva a cabo por la misma persona que evalúa (agente interno).

Al proceder de esta manera, si entre la evaluación inicial E1 y la final E2 del grupo control no hay mejora, pero sí la hay entre la evaluación inicial E1 y la final E2 del grupo experimental, entonces es factible establecer la relación causa-efecto entre el Curso de dramatización y la mejora en la producción oral. Es decir, en tal caso se podría deducir que las diferencias encontradas entre los grupos se deben a la implementación del Curso de dramatización.

²⁰⁵ Para María Antonia Casanova (1992:302) "*Son un elemento de trabajo casi imprescindible (...) y más aún si los datos que hay que recoger se refieren a la comunicación verbal*". Briz (Mendoza, 2003:445) concuerda con ella, a su juicio, el uso de escalas "*Es uno de los instrumentos más adecuados para la evaluación de las habilidades, en particular de las expresivas*". Este autor afirma (Ibíd.444-445) que es conveniente incluir varios grados de consecución de los ítems o indicadores que figuran en las escalas para lograr una mayor precisión aunque advierte que en estos casos hay una cierta tendencia hacia la medida central, así mismo aconseja que se seleccionen conductas claras y fácilmente observables, en otras palabras, aquéllas que dejen poco lugar a la subjetividad.

3.3.1.4. ¿CÓMO EVALUAR EL LENGUAJE ORAL?

3.3.1.4.1. Procedimientos. La Entrevista

Existen diferentes procedimientos seguidos en la evaluación del lenguaje oral. Myers (Puyuelo, 1995:78; Puyuelo *et alter*, 2005:35) hace una primera distinción entre medidas del lenguaje oral estandarizadas y análisis de muestras de lenguaje. Del mismo modo Bryen y Gallagher (Ibíd.) distinguen entre valoración formal estandarizada y valoración informal estandarizada. Por su parte, Mayor (1994:50), aunque reconoce que la mayoría de autores diferencia entre dos tipos de evaluación del lenguaje oral, a saber: los procedimientos normalizados y los procedimientos no estandarizados, ofrece una clasificación más específica en la que diferencia como procedimientos de evaluación: 1 la observación dentro del aula de la competencia lingüística, 2 el análisis del lenguaje a partir de muestras espontáneas de expresión, 3 los procedimientos no estandarizados de elicitación del lenguaje y 4 la evaluación estandarizada mediante el empleo de los test de lenguaje. Una clasificación en cuatro bloques ofrece también Acosta (2002:22) al citar: 1 test estandarizados, 2 escalas de desarrollo, 3 observación conductual y 4 pruebas no estandarizadas.

Puyuelo (2005:35) constata a este respecto que, a la hora de evaluar el lenguaje oral, tanto los procedimientos como las técnicas y las pruebas son múltiples, y que las diferentes clasificaciones son fruto de los diversos criterios seguidos.

I. La entrevista como procedimiento de evaluación: Ventajas e inconvenientes

De los procedimientos disponibles se ha optado para esta investigación por realizar un análisis de muestras de habla espontánea²⁰⁶. Además, siguiendo a Rondal (Puyuelo *et alter*, 2005:131), nuestro trabajo se restringe, por necesidades metodológicas, al estudio del lenguaje productivo y no a la evaluación de la comprensión.

Las razones que nos han conducido a la elección de las muestras de habla espontánea como procedimiento para evaluar el lenguaje han sido:

²⁰⁶ Como afirma Rondal (Puyuelo *et alter*, 2005:131) este procedimiento no es nuevo, se tiene constancia de su utilización desde el siglo XIX e incluso McCarthy afirma que se empleaba ya en el siglo XVIII. Sin embargo estos primeros intentos estaban desprovistos de técnicas, simplemente perseguían como objetivo registrar y documentar las primeras palabras y estructuras de los bebés y relacionarlas con el desarrollo del niño. Para Rondal es en la primera mitad del siglo XX cuando se perfila esta técnica de análisis de muestras de lenguaje espontáneo, especialmente aplicada al estudio del lenguaje de niños que están adquiriendo su L1.

- Este procedimiento es susceptible de ser empleado en el contexto escolar por diferentes agentes: profesores y especialistas en lenguaje.
- Si se registra (transcripción, grabación...), los análisis pueden ser revisados por diferentes expertos.
- Este procedimiento nos permite hacer una evaluación cualitativa, muy útil para detectar dificultades y más afín al enfoque comunicativo.
- Nos permite además hacer un análisis en profundidad de los diferentes procesos y dimensiones del lenguaje, por otro lado se presta menos a interpretaciones subjetivas (Acosta, 2002:24).
- Si planteamos correctamente los pasos a seguir, facilita la aparición del lenguaje que el sujeto emplea habitualmente para comunicarse, con lo cual, la evaluación de la muestra se ajustará más a la forma que tiene el sujeto de expresarse en situaciones reales.
- De lo anterior se infiere que a partir de este procedimiento se suscita más cantidad y variedad de estructuras comunicativas, con lo que la evaluación final será más exacta.
- Además el empleo de este procedimiento posibilita las comparaciones entre los resultados obtenidos por un mismo sujeto en diferentes momentos (pre test y post test), que es parte de lo que pretendemos hacer en nuestra investigación.
- Por otro lado, las exigencias formales y de contenido ejercidas por el examinador sobre la muestra de habla espontánea son mínimas o nulas, por lo que se convierte en una fuente de información importante y de hecho prácticamente indispensable de obtención de datos (Puyuelo *et alter*, 2005:23).

Si relacionamos el estudio del lenguaje a partir de muestras espontáneas de habla con los diferentes planos lingüísticos también es posible encontrar ciertas ventajas. Así, en lo que se refiere al plano fonológico, en opinión de Acosta (2002:69) éste es el procedimiento idóneo para evaluar lo tocante a la producción de sonidos, del mismo modo, en su opinión es también valorado positivamente para la evaluación morfosintáctica, porque apenas hay instrumentos específicos que valoren este aspecto y por la rica información que se puede extraer al utilizarlo.

Sin embargo, no se da esta ventaja en el plano semántico. Para su evaluación se precisaría un instrumento que ofreciera información sobre los diversos tipos de significado y las relaciones que se dan entre ellos. En opinión de Acosta (Ibíd.89, 101) y

de Mayor (1994:63) una evaluación completa, exhaustiva y rigurosa de este plano precisa de la combinación de varios procedimientos (test u otras actividades paralelas además de la muestra de habla espontánea).

Respecto a la evaluación de la pragmática, el empleo de muestras de lenguaje espontáneo permite valorar mejor el uso del lenguaje y, si incluimos situaciones con juegos de rol, podemos valorar también la habilidad que tiene el sujeto de ponerse en el papel del otro (Acosta, 2002:49). Además, gracias al uso de muestras de habla espontáneas, es posible incluir un discurso interactivo formado por varios sujetos, con lo cual podremos valorar más aspectos pragmáticos sobre la relación que se da entre los interlocutores.

Aunque admitimos las limitaciones que tiene el uso de muestras de habla espontáneas respecto al plano semántico, nosotros mantenemos la elección de este procedimiento puesto que, como Acosta (Ibíd.89) reconoce, no existe un instrumento válido e infalible para evaluar todos los componentes que incluye la subcompetencia ²⁰⁷ semántica.

Por otro lado, la elección de un procedimiento de evaluación u otro está en función de los objetivos planteados y, dado que en esta investigación pretendemos realizar una evaluación global de la Competencia Comunicativa y no una valoración exhaustiva de la subcompetencia léxica y semántica, seguimos optando por el procedimiento de muestras de lenguaje espontáneo, que tampoco es que a través de su uso no obtengamos ningún dato sobre la subcompetencia léxica y semántica, simplemente es que no nos ofrece toda la información semántica y léxica que se podría obtener combinando diferentes procedimientos.

Pero, pese a considerarse un procedimiento adecuado para evaluar la mayoría de los planos del lenguaje, lo cierto es que el uso de muestras espontáneas de lenguaje no está exento de dificultades. Algunas de ellas son:

- las producciones obtenidas presentan un grado elevado de dependencia del contexto.

²⁰⁷ Aunque muchos autores y el propio MCER hacen alusión a las competencias que integran la Competencia Comunicativa, nosotros optamos de aquí en adelante por denominar a todas estas competencias como *subcompetencias*, para evitar confusiones con la Competencia Comunicativa y hacer énfasis en el hecho de que éstas son partes de un todo superior que es la Competencia Comunicativa.

- el tiempo requerido para la obtención de datos, su codificación y análisis es bastante, con lo cual el estudio ha de limitarse a unos pocos sujetos (Acosta, 2002:27).
- el proceso es muy laborioso.
- no existen criterios consensuados respecto a ciertas cuestiones como por ejemplo la segmentación de las producciones.
- también se carece de índices evolutivos específicos que sirvan de referencia a la hora de valorar los resultados.

El tipo de entrevista que ponemos en marcha, ha sido diseñado por Alfonso Martínez Baztán (2008). Entre los motivos que nos han conducido a su elección figuran los siguientes:

En primer lugar consideramos a este autor uno de los máximos expertos españoles en el ámbito de la evaluación oral, por su vasta formación, que incluye ser miembro de la American Council on Teaching of Foreign Languages (ACTFL)²⁰⁸ y una amplia experiencia, tanto en la práctica como en la formación de otros profesores. Dan buena fe de ello los diversos cursos que sobre evaluación ha dado en colaboración con el Instituto Cervantes.

Por otro lado, como este mismo autor afirma en su tesis *La evaluación oral: una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y algunas escalas del MCER* (Ibíd.101, 110), la estructura de la entrevista, entre otros aspectos, puede afectar a la muestra que obtengamos de los candidatos. Con lo cual, si está mal diseñada puede que obtengamos muestras que nos hagan extraer conclusiones que no se ajustan al dominio real que los candidatos tienen de la lengua. Nos parece una ventaja poder contar con una propuesta de alguien que ha tenido en cuenta este planteamiento al idearla.

Un tercer argumento que nos ha conducido a elegir la entrevista propuesta por este autor, es que está diseñada de acuerdo a los preceptos del MCER, documento clave

²⁰⁸ Este organismo desarrolla una entrevista que goza de fama mundial y que es denominada Oral Proficiency Interview (OPI). Dicha entrevista se asienta en unos razonamientos muy claros e inteligentes que el propio Alfonso Martínez Baztán explica en su tesis y en otros artículos. Sin embargo, aunque tomamos notas de algunas de las formas de proceder propias de esta entrevista, no la aplicamos en este trabajo debido a diferentes causas. Entre ellas están que para aplicarla correctamente, la ACTFL forma a sus evaluadores en EE.UU a través de numerosos talleres, y los acredita sólo para cuatro años, transcurridos los cuales hay que volver a formarse. Por otro lado, el objetivo de esta entrevista es identificar el nivel exacto en el que se halla el candidato, y ése no es nuestro objetivo. Además se asienta en una clasificación de dominio de la lengua que consta de 10 niveles y que difiere de los 6 niveles planteados por el MCER.

en nuestra investigación y que está acorde con una enseñanza comunicativa de la lengua que es la que pretendemos trabajar a través de la dramatización.

Finalmente, la entrevista es la que ha empleado dicho autor en su tesis, por lo cual ha sido ya sometida a unos análisis de validez y fiabilidad que nos ofrecen mayor seguridad, además en su tesis, se aplica tanto a sujetos cuya lengua materna es el español, como a extranjeros con lengua materna diferente del español.

II. Características de la entrevista

Tusón (2003:71) afirma que una entrevista se caracteriza básicamente por estos aspectos:

- 1) El número de interlocutores suele reducirse a dos.
- 2) Los papeles de los interlocutores son asimétricos, es decir, que quien entrevista tiene la responsabilidad de iniciar la interacción, preguntar y decidir cuándo finaliza la entrevista, aunque es posible que la duración de la entrevista esté pactada con antelación. El interlocutor, en el momento que acepta ser entrevistado, siente la responsabilidad de entrar en las convenciones propias de este género y por tanto empieza a abastecer al entrevistador de información, que es valorada como el contenido más importante de esta interacción comunicativa.
- 3) La estructura básica de la entrevista es la de pregunta- respuesta.
- 4) La duración de los turnos es desequilibrada. Lo esperable es que la persona entrevistada ocupe turnos más amplios que los de quien entrevista, aunque puede haber excepciones.

Por su parte Reyzábal (1993:174-178) habla de la importancia que tiene considerar el público potencial al que va destinado la entrevista, aunque pensamos que éste puede ser el caso especialmente de las entrevistas informativas. También menciona la necesidad de que la entrevista sea ágil y, aunque parta de un cuestionario, que el entrevistador esté dispuesto a saltarlo si la situación así lo requiere. Del mismo modo, aconseja que el entrevistador valore las respuestas del entrevistado y sopesa si merece la pena profundizar en algunos de los aspectos novedosos o insólitos que éste pueda presentar.

La entrevista que nosotros realizamos respeta estos aspectos. Es una entrevista que se realiza cara a cara, no está compuesta por una serie de preguntas, sino que se caracteriza por ser un test abierto, que adquiere, en la medida de lo posible, la apariencia de conversación natural. Así, aunque la evaluadora²⁰⁹ ostenta el control de la entrevista y tiene un papel de mayor poder en la conversación, se intenta que la jerarquía decrezca para que no obstaculice la conversación. Ello se consigue permitiendo al candidato que sea participativo, si así lo quiere.

En efecto, en este tipo de entrevista, el entrevistado puede optar por hablar de cosas que le interesan, explicar ciertos temas que surgen e incluso, al hilo de los temas propuestos, puede sugerir otros, con ello se pierde artificiosidad. Aunque, la entrevistadora ha de ser hábil en este sentido y evitar que el candidato sólo hable de aquellos temas que domina.

El revestimiento de conversación natural que tratamos de dar a la entrevista, viene además enfatizado por las preguntas que la entrevistadora hace en relación a las respuestas que dé el candidato. Es decir, como en cualquier conversación, la evaluadora se adapta de forma interactiva a las respuestas del interlocutor y construye sus aportaciones sobre la base de lo que ha dicho el candidato, ajustándose al nivel de dificultad que éste es capaz de desarrollar. Si la entrevistadora adoptara una actitud antinatural, ésta podría ir en perjuicio de la motivación y de la implicación del candidato en la entrevista.

Todo ello provoca que el producto final, o la muestra de habla que pretendemos analizar, difiera no sólo de candidato a candidato, sino también si repetimos la entrevista con el mismo candidato. Pero el objetivo no es obtener las mismas muestras aunque mejoradas, sino obtener las muestras más representativas de la habilidad comunicativa real de los candidatos.

La entrevista incluye diferentes tipos de interacción: preguntas y respuestas, diálogos, monólogo o juego de rol y el tiempo destinado a su realización dependerá del nivel de cada candidato. Por lo general aquéllos que tienen un nivel mayor suelen tardar más tiempo, ya que su dominio les permite hacer intervenciones más largas. Sin

²⁰⁹ En éste y otros apartados utilizamos indistintamente el término *evaluadora* y *entrevistadora*, porque, aún siendo conscientes de que son papeles diferentes que pueden ser desempeñados por personas diferentes, en nuestra investigación recaen sobre la misma persona.

embargo, no es raro tampoco que nos encontremos con que los candidatos de niveles bajos tarden bastante tiempo en demostrar que realizan una tarea satisfactoriamente. A veces estos candidatos precisan de más tiempo para pensar sobre las palabras, los tiempos o la estructura de las frases, algo que es más mecánico en los niveles superiores.

III. Estructura de la entrevista

El hecho de pensar en una entrevista estructurada contribuye a disminuir las diferencias entre las muestras de habla de los candidatos causadas por la actuación del evaluador.

Nuestra entrevista se compone de diferentes fases:

- Fase de calentamiento: incluye los saludos iniciales y la entrada del candidato en la habitación de grabación. A cada candidato se le invita a que se siente y mientras lo hace y se enciende la cámara, se tratan ciertos temas que creemos que pueden afectar al presente de los estudiantes. Se les pregunta si están muy agobiados por los exámenes, si están nerviosos, si les intimida la cámara... En la mayoría de los casos esto es posible porque la evaluadora conoce a los sujetos que va a entrevistar y sabe en qué situaciones, sobre todo académicas, se encuentran. Intentamos tranquilizarlos y transmitirles una sensación de seguridad y despreocupación. Pretendemos con ello que se sientan cómodos y receptivos además de evitar el estrés comunicativo.
- Tareas o funciones comunicativas: a continuación introducimos las diferentes tareas que componen la entrevista, cuya progresión, como ya se ha dicho, obedece a un nivel de dificultad creciente. Algunas de estas tareas van precedidas de una introducción por parte de la evaluadora que permite a los alumnos ubicarse frente al tema y darles tiempo para recordar lo que saben al respecto.

No todos los candidatos realizan las mismas tareas o funciones, éstas dependerán del nivel de los candidatos, para ello se tiene en cuenta el nivel del curso de español lengua extranjera en el que están los alumnos extranjeros. En la Tabla 52 puede contemplarse la relación de tareas que hacen los candidatos según su nivel de lengua.

Tabla 52. Distribución de tareas por nivel para la entrevista.

TAREAS	NIVELES					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Trabajo de canguro.	X	X				
Receta de comida ²¹⁰ .	X	X	X	X	X	X
Explicar un viaje.	X	X	X	X	X	X
Explicar las ventajas de estudiar la lengua en el país en el que se habla.	X	X	X	X	X	X
Argumentar a favor o en contra del embarazo transexual y de la pena de muerte ²¹¹ .	X	X	X	X	X	X
Contar la historia reflejada en un cómic.	X	X	X	X	X	X
Opinión sobre una actividad cultural.		X	X	X	X	X
Explicar ciertos aspectos de su trabajo.			X	X	X	X

Pese a esta estructura tan definida, no debemos pensar que la entrevista se basa en el contenido, sino en la complejidad de las tareas comunicativas que se piden²¹². Por ello, como el mismo Alfonso Martínez dice (2008:172), los contenidos podrían variar. Y es lo que hemos hecho en el caso de la tarea de argumentación, ya que en la entrevista original se pide argumentar en contra o a favor de la guerra de Israel contra Líbano o a favor o en contra de la guerra en Irak. A nosotros nos parece que este tema podría violentar a algunos de los participantes, especialmente a los musulmanes, haciendo que no se sientan cómodos al hablar de ello. Por otro lado consideramos que un tratamiento adecuado del tema puede exigir ciertos conocimientos sobre la situación bélica real, y, además estimamos que ya no es un tema tan actual como lo era cuando

²¹⁰ Según informa Alfonso Martínez Baztán, esta tarea la harían todos (2008:319), aunque un poco más adelante (Ibíd.320, 329) especifica que está pensada para los niveles B1, B2, C1 y C2. Ante esta aparente contradicción, nosotros optamos por que sea realizada igualmente por los niveles más bajos (A1 y A2), ya que, además, esta tarea se trabajaba en el curso de español del nivel bajo.

²¹¹ Alfonso Martínez Baztán, señala que, esta tarea está diseñada según los descriptores que aparecen en la escala *Monólogo sostenido: argumentación* del MCER, y aunque en este documento no ofrece descriptores posibles en los niveles más bajos, él sí realiza esta tarea con todos los niveles, incluidos los más bajos, puesto que como él afirma (2008:334), consideraba que incluso los niveles más bajos podían expresar opiniones y quería ver, además, hasta qué punto los candidatos de estos niveles eran capaces de realizar actividades de argumentación.

²¹² Para una evaluación del lenguaje más auténtica, el MCER (Consejo de Europa, 2002:178) recomienda que se incluyan en el muestreo diferentes tipos de discurso relevantes.

se gestó la entrevista. Por ello planteamos sustituir este tema por el de la controversia que creemos que suscita el embarazo de un transexual o la pena de muerte.

- Fase de salida: coincide con la despedida y agradecimiento al candidato por su colaboración. Al tiempo que se intenta relativizar la trascendencia de la conversación mantenida para que no sientan su participación como un examen.

IV. El comportamiento de la evaluadora- entrevistadora²¹³

El papel que juega la entrevistadora va más allá del de ser un mero instrumento que pone en marcha la prueba diseñada por otros expertos. Gestiona la negociación de significados cuando la comunicación resulta poco clara indicando que no se ha comprendido, pidiendo aclaraciones o verificando si lo que ha creído entender es ciertamente lo que el candidato quiso transmitir. Controla los intercambios comunicativos mostrándose cooperativa, emplea las técnicas elicitoras adecuadas en cada caso, se adapta al nivel que muestran los candidatos e interpreta lo que quieren comunicar.

Muchas de las técnicas que pone en marcha vienen justificadas por el nivel que demuestran sus candidatos. Por ejemplo no parece muy coherente pedir explicaciones razonadas y fundamentadas a los participantes de los niveles más bajos, puesto que es probable que su dominio de lengua no les permita hacerlas de forma satisfactoria.

Cabe esperar que, para que el candidato de bajo nivel se sienta cómodo, entienda lo que se le pregunta y progrese la conversación; la entrevistadora haga ciertas adaptaciones de su aducto, muchas de las cuales coinciden con las que presentamos en el epígrafe 2.2.1.3.2. La comunicación en Lengua Extranjera / Segunda Lengua.

Retomamos aquí algunas de esas “ayudas” como son: hacer preguntas que ofrecen una alternativa y el candidato ha de elegir una de ellas, centrar el tema, simplificar el léxico o disminuir la complejidad sintáctica, hablar más lento, articular claramente cada fonema, reformular algunas intervenciones...

²¹³ El MCER, a diferencia de lo que sucede con la ACTFL y la OPI, no exige que los evaluadores tengan una formación en el uso de este documento. Algo que va en contra de lo que otras voces como Figueras o Alfonso Martínez (2008:123) solicitan. A su juicio, el entrenamiento en la evaluación en relación con el MCER debería formar parte de la formación de un profesor. Para este trabajo, la evaluadora de esta investigación ha hecho el curso más equivalente que ha encontrado respecto a la evaluación del lenguaje oral y el MCER, nos referimos al curso de acreditación de examinadores de DELE, que, aunque está orientado a L2/LE, lo cierto es que da pautas que pueden ser aprovechadas también desde la perspectiva de la evaluación de la L1.

No existe una única forma de proceder a la hora de entrevistar. Los modos con los que trabajan los evaluadores pueden diferir tanto entre sí, que pueden comprometer la fiabilidad y el constructo del test oral, llegando incluso a provocar la invalidación de dicho test (Martínez Baztán, 2008:101). En nuestra investigación, pretendemos evitar esta situación haciendo que todas las entrevistas las realice la misma entrevistadora. Aunque es impensable que su actuación sea exactamente igual al cien por cien en todas y cada una de las entrevistas.

Para intentar disminuir las posibles diferencias surgidas por la actuación de la entrevistadora, seguimos algunas de las indicaciones que propone el manual de la ACTLF para realizar la OPI. Otras las recogemos y a través de ellas explicamos nuestra forma de proceder.

La ACTLF aconseja por ejemplo que la entrevistadora evite corregir, enseñar, terminar las frases, ayudar con el léxico, cortar la conversación expresar sus opiniones, atosigar a preguntas, variar los temas abruptamente o hacer juicios sobre el nivel de lengua del candidato durante la entrevista (Ibíd.170)²¹⁴.

En nuestra investigación no siempre ha sido posible atenernos a estos criterios, ya que antes de la entrevista hay una relación previa con los participantes, asentada en unas experiencias comunicativas concretas, con unos roles muy definidos. La entrevistadora es también la profesora de muchos de los estudiantes extranjeros, con ella aprenden la lengua y, especialmente en los niveles bajos, quien lleva el control de la conversación suele ser ella. Los estudiantes de estos niveles están acostumbrados a preguntar por vocablos, a verificar si lo que dicen está expresado correctamente o no, etcétera, suelen ser más dependientes y el peso de la conversación suele caer en la profesora.

Esta forma de comunicarse con la profesora de español (y entrevistadora de esta prueba) está tan asentada en el aula que, a la hora de hacer la entrevista, precisamente si buscamos una conversación natural con muchos de los candidatos, ha de ser semejante a la experiencia comunicativa que han ido acumulado hasta ese momento

²¹⁴ Algunas de estas indicaciones coinciden con las ofrecidas por María del Mar Ruiz Domínguez para el comportamiento del observador (2000:66-70).

con la entrevistadora, de lo contrario los estudiantes no entenderían el porqué de ese cambio comunicativo. Pensamos además que estos estudiantes podrían sentirse muy frustrados si se estancan en una palabra y al no recibir ningún tipo de ayuda son incapaces de progresar. Precisamente como parte del papel cooperador de la entrevistadora entendemos estas pequeñas ayudas, que, por otro lado, pensamos que serían las que un hablante nativo normal les proporcionaría en una conversación natural. Además, en la formación recibida en el Instituto Cervantes para la acreditación de profesores de DELE, se nos informó de que no se penaliza tanto este comportamiento si ello contribuye al progreso de la conversación. De todas formas, en la medida de lo posible, la entrevistadora procura no adelantar las palabras que el candidato trata de buscar o de no ayudarlo, aunque a veces es necesario.

A veces los candidatos de los niveles bajos también intentan expresar significados que están por encima de su dominio de lengua, lo que les conduce a comenzar a expresar pero no saber cómo continuar ni mucho menos acabar. Es necesario entonces que la entrevistadora infiera significados y, ante la dificultad que sienten y el bloqueo, la entrevistadora relaje al candidato, aliviándolo de acabar la frase.

En otras ocasiones, la evaluadora muestra opiniones contrarias o ejemplos que parecen contradecir lo dicho por los candidatos, no por un prurito de imponer su criterio, sino para suscitar la necesidad de que el candidato siga explicándose, rectifique, se justifique o se encuentre en una situación que inicialmente no había previsto y tenga que improvisar, en definitiva que amplíe su turno de intervención. Porque la entrevistadora no olvida que no se trata de evaluar al candidato por el contenido de sus intervenciones, es decir, por sus ideas u opiniones, sino por cómo las expresa.

A través de este comportamiento, la entrevistadora consigue que el candidato se implique y se muestre más inclinado a la interacción y más participativo, ya que en la muestra conseguida influye la predisposición que el candidato tenga a la comunicación, el propósito que se plantee al hablar y su percepción de lo que se le pide en cada momento.

Del mismo modo, el manual ACTFL (Ibíd.179) aconseja también que el evaluador evite hablar en un ritmo demasiado lento o de cualquier otra forma que resulte

antinatural. Excepto si es necesario para que los candidatos de nivel bajo comprendan lo que se les dice. Que el evaluador no se preocupe excesivamente por la forma del discurso del candidato y se abstenga de corregirlo constantemente.

A este respecto cabe mencionar que a veces, en nuestras entrevistas, los candidatos de bajo nivel, ante la inseguridad de si lo que dicen lo están expresando correctamente, piden retroalimentación a la entrevistadora (que, como ya se ha dicho, en muchos casos, es también su profesora de español). Se advierte en ellos una preocupación por la forma que les conduce a esta manera de interactuar. Pero, a no ser este caso, la entrevistadora, en la medida de lo posible se abstiene de corregir las respuestas que los participantes den, ya que con ello entorpecería la comunicación, marcaría más su poder en el transcurso de la conversación y la distancia con su interlocutor, crearía inseguridades en los candidatos, quienes, focalizarían su atención en aspectos formales del lenguaje y no comunicativos y, además, se mostrarían menos colaboradores.

La entrevistadora también ha de evitar meter prisa en responder al candidato, puesto que puede ir en perjuicio de la calidad de la muestra obtenida. El candidato a veces precisa de un tiempo de silencio para pensar lo que quiere decir y cómo decirlo y organizarlo, en este sentido el silencio se acepta como parte integrante del discurso. De hecho la entrevistadora puede emplearlo estratégicamente, no aprovechando cada uno de ellos para lanzar una nueva pregunta al candidato, sino para hacerle sentir que sin ningún tipo de presión puede proseguir con su turno si así lo desea, con lo cual, las posibilidades de que el candidato continúe hablando se incrementan.

La ACTFL aconseja de la misma forma a los entrevistadores que realicen preguntas con un lenguaje estándar, que se interesen por las respuestas que dan los candidatos, de forma verbal o no verbal, para que éstos perciban que se tienen en cuenta sus aportaciones. Se aconseja también que, si lo estima oportuno, el evaluador pida aclaraciones, que sea paciente, que motive a aquél que es más tímido o tiene ciertas dificultades para comenzar, tranquilice a los nerviosos, frene al controlador o centre a los candidatos evasivos.

V. Tipos de preguntas

Nuestra entrevista no tiene una lista cerrada de preguntas que se hacen a todos los candidatos por igual. Es cierto que se incluyen preguntas directas a lo largo de la

entrevista y que éstas pueden en ocasiones repetirse con diferentes candidatos, pero si solamente hiciéramos preguntas de este tipo, correríamos el riesgo de convertir la entrevista en un interrogatorio, con lo que sacrificaríamos el carácter de conversación natural y finalmente obtendríamos una muestra oral que no serviría para calificar la lengua del candidato (Martínez Baztán, 2008:173).

El evaluador ha de ser consciente de ciertos puntos concernientes a las preguntas. Por ejemplo, ha de evitar hacer preguntas cuya respuesta conoce de antemano, o preguntas que no se relacionan con lo que se está tratando en la conversación. Las preguntas las debe formular con un lenguaje nativo normal.

Así mismo ha de tener en cuenta que, si hace preguntas inapropiadas, ya sea por el nivel que se pide o por el contenido tratado, puede fomentar el estrés comunicativo de los candidatos (Martínez Baztán, 2005:119). Por estrés comunicativo Alfonso Martínez (2005:118; 2008:115-116) entiende un conjunto de factores externos o internos que afectan al discurso del candidato empeorándolo. A veces sucede que el candidato se encuentra con obstáculos de diversa índole (psicológicos, sociales, lingüísticos) que perjudican su forma de comunicarse, llegando incluso a emitir mensajes ininteligibles, desestructurados o produciéndose el colapso de sus emisiones. Dicho estrés, a modo de espejismo, puede sugerirnos que las posibilidades comunicativas del candidato son más bajas de lo que realmente son en realidad²¹⁵.

Al hablar sobre el cuestionario que guía la actuación del entrevistador, Reyzábal (1993:176-177) destaca su importancia, puesto que a través de un buen cuestionario invitamos a una variedad de acciones como analizar, relacionar, reelaborar, definir, elegir, evaluar, inducir a deducir..., pero esto sólo se consigue a través de un tipo de pregunta u otro. Con lo que en primer lugar debemos conocer qué tipos de preguntas hay y para qué se utilizan.

A continuación incluimos una clasificación de preguntas que establece la ACTLF, esta clasificación, así como los consejos que se dan sobre su utilización, se han tenido en cuenta a la hora de realizar las entrevistas para este trabajo, puesto que nos han parecido muy útiles, comprensibles y coherentes con la realidad de la entrevista.

²¹⁵ Un discurso de poco nivel no tiene por qué ser sinónimo de poca habilidad comunicativa, puesto que muchos factores pueden influir en que el nivel de expresión del alumno disminuya o no se muestre tal y como es.

1. Preguntas cerradas: son apropiadas para comenzar, con ellas damos confianza, en la fase de calentamiento. A través de ellas obtenemos respuestas breves del tipo a: *sí*, *no* o una enumeración de términos. En los niveles iniciales reducen la ansiedad, y en otros niveles ayudan a explorar nuevos temas. Sin embargo, una vez iniciada la conversación y centrado el tema, conviene cambiar a otras preguntas abiertas, ya que el abuso de preguntas cerradas impide que el candidato profundice en el tema que está tratando.
2. Preguntas alternativas: Contribuyen a que los candidatos cumplan su turno de palabra sin sentirse presionados ni tener que demostrar un gran conocimiento. Ello da seguridad a los participantes de niveles más bajos. Por otro lado, ayudan a comprobar si el candidato tiene cierto nivel de comprensión. En los niveles altos también cumplen funciones muy importantes: delimitar un nuevo tema o llamar la atención del candidato sobre determinados aspectos de lo que se esté tratando para que continúe explicándolos.
3. Preguntas sobre hechos o informaciones concretas: son aquéllas formadas por pronombres interrogativos como *quién dónde, cuándo...* (obsérvese que los pronombres interrogativos *por qué* o *cómo* generan preguntas más abiertas). Son una buena ayuda para que los candidatos tímidos de niveles medios comiencen a hablar. Además centran las respuestas de los tiempos y hechos deseados por el entrevistador y permiten al candidato comenzar a hablar. Su desventaja mayor radica en que pueden conducirnos a convertir la entrevista en un interrogatorio y no producen un discurso libre del candidato. Por ello es aconsejable pasar rápidamente a preguntas más abiertas.
4. Preguntas de entonación o enunciado convertido en pregunta: son muy utilizadas en las conversaciones naturales, a través de ellas indicamos sorpresa, acuerdo o desacuerdo. Imprimen precisamente naturalidad a la conversación, despojándola de artificialidad y de un tono de interrogatorio, con su uso la entrevista se hace más conversacional. Además exigen que el candidato elabore respuestas más explicativas sobre el tema que está tratando, aunque no siempre obtenemos el efecto deseado, ya que a veces pueden ser respondidas con un simple *sí* o *no*. Otro de sus inconvenientes es que debemos saber identificar el momento apropiado para hacerlas.
5. Enunciados terminados en ¿no?, ¿no es verdad?, o creo yo: Sirven para conseguir un posicionamiento del hablante y a menudo llevan a explicar una opinión,

defender una opinión frente a una posición adversa del entrevistador. Son útiles en niveles altos. En contra de ellas está el hecho de que se contestan con un simple *sí* o *no*; además, en niveles bajos no ayudan, pues los candidatos no tienen soltura para explicar en detalle las situaciones o manifestar su opinión.

6. Preguntas o demandas educadas incluyen fórmulas de cortesía convencionales: *Por favor, cuéntamelo ¿Podrías explicarme cómo fue? ¿Me puedes dar más detalles?* Su empleo nos permite obtener respuestas amplias. Evitan la apariencia de interrogatorio. El único obstáculo que tienen es que pueden contribuir a resaltar las relaciones distantes y de poder o jerarquía que separan al candidato del entrevistador.
7. Preguntas con introducción: (*Antes has dicho que... ¿...?, He leído que..., ¿...?*) Nos permiten explorar en profundidad algún tema. En niveles altos podemos recurrir a ellas para elevar el nivel de la lengua, establecer controversia o imprimir seriedad al tema. Su uso en niveles bajos, nos permite hacer transiciones de temas con tranquilidad o introducir un tema centrándolo en algún punto para exigir su análisis detallado. Pero corremos el riesgo de que se malinterpreten o confundan al candidato si las hacemos sin mucho orden.
8. Preguntas hipotéticas: (*Si no hubieras venido a estudiar aquí, como cambiaría tu vida en tu futuro laboral?/ Imaginemos que se prohíbe eso en tu país, ¿cómo cambiarían las costumbres de la gente y qué consecuencias tendría para la economía?*). Nos permiten elevar la conversación a un tono más abstracto, desasiéndola del *hic et nunc*. Hecho necesario para medir a los candidatos de niveles altos. A través de ellas planteamos hechos irreales o especulaciones, permitiendo tratar las causas y las consecuencias. Es decir, centran el tema en una complicación que requiera un análisis especulativo.
9. Preguntas reformuladas: su uso nos permite asegurarnos de que nos están comprendiendo en cualquier nivel. Aunque son más frecuentes en niveles bajos.

VI.Registro de la entrevista y posterior transcripción

Para contribuir a la validez externa, especialmente en lo referente a la posibilidad de replicar las evaluaciones, procedemos a grabar las entrevistas (E1 y E2). Como Alfonso Martínez Baztán (2008:110-111) asegura, sólo si se graban, podemos obtener garantías de objetividad, validez y fiabilidad, dato también señalado por Mayor (1994:58).

En nuestra investigación, todas las entrevistas se graban y se archivan en un disco duro extraíble con la etiqueta de identificación de cada sujeto y la letra A, para indicar que es la primera entrevista o B, para indicar que es la segunda. La cámara se sitúa a la vista de los entrevistados, que pueden apreciarla desde el primer momento que entran en el despacho en el que se realiza la entrevista. Concordamos con Alfonso Martínez Baztán (2008:112) cuando afirma que, lejos de suponer un intrusismo e influir en los resultados, la grabación de la entrevista es garantía de profesionalidad, puesto que permite dejar a disposición de la comunidad científica el trabajo realizado para que sea tenido en cuenta o refutado cuantas veces se considere necesario, otorga fiabilidad y consistencia a los evaluadores (Ibíd.124) y, además, obliga al entrevistador a mantener un alto nivel de autoexigencia (Ibíd.111). En otras palabras, la grabación de las entrevistas, hace que las decisiones de los evaluadores no se basen en impresiones vagas o ligeras aproximaciones que no se corresponden con la realidad de las muestras de habla tomadas. Además la grabación obliga al evaluador a que se ciña a las normas diseñadas, con lo cual el nivel de autoexigencia es mayor.

Sólo mediante la grabación de las muestras orales, se podrá revisar el análisis del evaluador, por otro lado la grabación evidencia si el proceso de elicitación es el adecuado y ofrece la posibilidad de formar un corpus a efectos de formación de evaluadores.

Una vez que las entrevistas quedan grabadas, y antes de comenzar la fase de análisis, cabe abordar una cuestión de suma importancia, nos referimos a una posible transcripción de cada una de las 128 entrevistas.

Especialmente en lengua materna, es muy usual encontrar estudios que, a la hora de evaluar la expresión oral, previamente hacen transcripciones de las muestras de habla de los sujetos. Así, por ejemplo Tusón (2003:99) se manifiesta al respecto diciendo: *“La transcripción del material grabado constituye un paso fundamental en el estudio de las interacciones verbales, ya que obliga a tomar una serie de decisiones teóricas y metodológicas que condicionan el análisis posterior”*, aunque esta autora tiene en mente el uso de una cinta sonora y no de un formato audiovisual como el que empleamos nosotros. También Vila, Siguán y Colomina (1990:33) consideran que para una investigación del tipo a la que planteamos *“(…) se transcriben todos los datos registrados, verbales y no verbales, con lo cual una misma transcripción puede ser útil para muchas*

investigaciones diferentes (...) en el caso de estudios que puedan ser aprovechados por varios estudios, supone en realidad un ahorro considerable de esfuerzo y de tiempo (...) será la transcripción el verdadero material de análisis". No nos parece éste un argumento suficiente para transcribir la totalidad de las 128 entrevistas, muchas de las cuales duran más de una hora. Pensamos que la posibilidad de visionar y escuchar las entrevistas cuantas veces sea necesario queda abierta gracias a la grabación, por lo que futuras investigaciones pueden, en función de sus objetivos, realizar el tipo de transcripción que crean más convenientemente, ya que hay diferentes propuestas para hacerlo, la elección de una u otra dependerá del tipo de análisis que se quiera realizar.

Por otro lado, esta forma de proceder suele aplicarse a niños pequeños que están en los primeros estadios de adquisición de su lengua materna, con lo cual el producto transcrito tampoco sería demasiado extenso, puesto que, por lo general, los turnos de palabra no son muy largos en estas edades y, en el caso de que el evaluador opte por hacer entrevistas, generalmente tampoco son muy duraderas, entre otras cosas porque es difícil mantener la atención de un niño pequeño durante mucho tiempo.

Además, pensamos que, si bien la transcripción de las muestras de habla de los sujetos facilita el análisis exhaustivo del código, dificulta, sin llegar a imposibilitar, la evaluación de aspectos más pragmáticos, fonéticos o sociolingüísticos. Consideramos que esta forma de proceder puede hacer que la muestra pierda frescura, por los matices visuales (gestos, posición corporal, contexto...) y acústicos (entonación, ruidos, volumen, ritmo...) que se pierden en la transcripción, aunque quepa la posibilidad de aludir a ellos.

Por otro lado, el lacónico análisis que hemos presentado sobre el lenguaje oral frente a lenguaje escrito (véase apartado 2.3.2.), evidencia que son dos actividades diferentes de expresión y así también lo recoge el MCER (Consejo de Europa, 2002:14,61, 64, 68, 71...): *"Los textos escritos generalmente no transmiten toda la información fonética significativa, que transmite el discurso hablado. La escritura alfabética no suele transmitir información prosódica sistemáticamente (por ejemplo, acento, entonación, pausa, reducción estilística, etc.) Las transcripciones consonánticas y logográficas transmiten aún menos información. Las características paralingüísticas generalmente no están representadas en ningún texto escrito (...) Como compensación, se emplean en la expresión escrita las*

características paratextuales, que dependen del medio espacial y además no son utilizables en el habla”.

En nuestra humilde opinión nos resulta paradójico desproveer al lenguaje oral de su esencia acústica para reflejarlo por escrito y seguir evaluándolo como oral. Del mismo modo que no creemos que sea requisito *sine qua non* oralizar un texto escrito para evaluarlo, no nos parece que una muestra oral tenga que transcribirse para ser evaluada. Antes bien, creemos que si transcribimos las muestras de habla, corremos el riesgo de hacer una evaluación más acorde con el lenguaje escrito que con el oral, esto es, de valorar características propias del lenguaje escrito más que las del oral, puesto que es complicado evaluar la forma oral que no percibimos a través de la escrita que es la que vemos.

Además, si nos situamos en el campo de las segundas lenguas y lenguas extranjeras, podremos constatar que la evaluación del lenguaje oral de adultos, que viene formando parte del proceso de enseñanza aprendizaje de una L2/LE, no contempla esta necesidad de la transcripción, o, al menos no lo hemos visto así en documentación oficial de la ALTEC ni en la evaluación de los DELE, MCER ni en ningún otro documento oficial del que tengamos noticia.

Sin embargo, no podemos obviar el hecho de que una posible transcripción de nuestras entrevistas nos puede servir para valorar de forma más exacta algunos de los ítems propuestos en nuestro instrumento de evaluación. Por todo ello tomamos una decisión intermedia entre ambos extremos expuestos aquí. Para nuestro estudio hacemos transcripciones de los fragmentos que se corresponden con las funciones lingüísticas evaluables en la entrevista, a saber: trabajo de canguro, receta de comida, explicar un viaje, explicar las ventajas de estudiar la lengua en el país en el que se habla, argumentar a favor o en contra del embarazo transexual y de la pena de muerte, contar la historia reflejada en un cómic, opinar sobre una actividad cultural y explicar ciertos aspectos de un puesto de trabajo. Así mismo, la evaluadora considera la posibilidad de realizar algunos saltos en algunas de estas funciones si la transcripción hecha hasta el momento le proporciona la información suficiente como para contestar a los ítems del instrumento de evaluación del lenguaje oral.

3.3.1.4.2. Reflexiones previas a la evaluación del lenguaje oral

I. El paradigma

M^a Antonia Casanova Rodríguez (García, 1992:298), afirma que puede resultar útil acudir puntualmente a la evaluación cuantitativa, especialmente cuando pretendemos obtener datos de un grupo para compararlos posteriormente y constatar el nivel alcanzado en determinados aspectos, que es lo que nosotros queremos hacer. Sin embargo, a su juicio (Ibíd.299), “(...) *el paradigma en el que se incardina el modelo es el cualitativo*”. Este tipo de evaluación que combina el paradigma cuantitativo y el cualitativo, lo defiende para el quehacer diario del profesor del área de lengua castellana y literatura y no para estudios como el que pretendemos aquí; pero incluso en ese contexto, esta misma autora admite el inconveniente que supone emplear de forma exclusiva el método cualitativo, por el grado de subjetividad al que tal método se presta²¹⁶.

Ante el obstáculo de la subjetividad, y para garantizar la fiabilidad y validez de los resultados, M^a Antonia Casanova (Ibíd.307) aconseja utilizar la técnica de la triangulación, que consiste en la combinación de diferentes fuentes de datos, métodos o puntos de vista: cuantitativo y cualitativo.

También Ezequiel Briz (Mendoza, 2003:442) señala la conveniencia de alternar la evaluación cuantitativa y la cualitativa. Un ejemplo práctico de ello se da en el estudio *Evaluación de la expresión oral. Educación Primaria 2003*, donde se analiza el lenguaje oral con métodos cuantitativos y cualitativos. De hecho, como se aclara en este documento (Ibíd.14): “*La intención final no era sólo evaluar la Expresión Oral como tradicionalmente se ha venido haciendo, de forma cualitativa, sino estudiar la posible sustitución de este tipo de análisis por algún recuento cuantitativo que tuviera correlación suficiente con los datos cualitativos, a fin de que el empleo de un solo programa permita obtener todas las posibles variables para evaluar la Expresión Oral.*”

Concordamos con estos y otros autores que defienden la postura de combinar ambos paradigmas. Con ello también nos desmarcamos del debate encendido que se mantuvo en la década de los 80 sobre si era mejor una evaluación cuantitativa o

²¹⁶ Aunque los preceptos del Enfoque comunicativo pudieran parecer más afines a una evaluación cualitativa, se han alzado voces, como la de Sankof, autora de “A quantitative paradigm for the study of communicative competence” (Ruiz, 2000:54), que se plantean la posibilidad de evaluar la competencia comunicativa a través del paradigma cuantitativo.

cualitativa. Debate que, dicho sea de paso, en la actualidad está en cierto modo superado.

Dentro de un estudio cuantitativo de la lengua existen diferentes medidas a las que poder acudir para evaluar los diversos aspectos de la Competencia Comunicativa. Miller (Puyuelo *et alter*, 2005:44; Puyuelo, 1995:80) estableció una clasificación de estas medidas en las que ofrecía además información relativa a la edad, el contenido, el número de registros necesario para que la medida fuera fiable así como la referencia de donde se había extraído.

Rondal (Puyuelo *et alter*, 2005:131-171) hace un repaso de algunas de estas medidas y sugiere además otras. Como índices morfosintácticos cita: la Longitud Media de los Enunciados Verbales (LMEV o MLU inglesa) o de la Producción Verbal (LMPV), la Longitud Sintáctica Media (LSM), el Índice de Complejidad Sintáctica (ICS), la Longitud Media Preverbal (LMP), el Número de Modificadores por Enunciado (NME), el Dispositivo de Análisis Lingüístico, el Developmental Sentence Analysis (DSA), el Assigning Structural Stage (ASS), el Index of Productive Syntax (IPS) y el Language Assessment, Remediation and Screening Procedure (LARSP). También Mayor (pp.67-68) cita como índices de desarrollo: el Índice de Diversidad Lexical (IDL) y la Longitud Media del Enunciado (LME).

Siguan *et alter* señalan (1990:51-59) que entre los índices más importantes están, además de algunos de los citados (LME, ICS e IDL); la Longitud Máxima (L-Max) y el recuento de vocabulario. También en el estudio *Evaluación de la Expresión Oral Educación Primaria 2003* (Pérez Zorrilla, 2006:23) y en la correspondiente Prueba de Evaluación de la Expresión oral Expresa 2004 (Rodríguez Diéguez *et alter*, 2005:330), se menciona el Número Total de Palabras o Total de Palabras en el Texto. Otros indicadores cuantitativos propuestos por este estudio (Pérez Zorrilla, 2006:23) y esta prueba (Rodríguez Diéguez *et alter* 2005: 330-334) son: la Usualidad del vocabulario utilizado (Pérez Zorrilla, 2006:23) o Usualidad del lenguaje (Rodríguez Diéguez *et alter*, 2005: 330), la Tasa o Índice de Redundancia (Pérez Zorrilla, 2006:23; Rodríguez Diéguez *et alter*, 2005:331), el Tamaño máximo de palabra (Pérez Zorrilla, 2006:23) o Longitud de Palabras (Rodríguez Diéguez *et alter*, 2005:331), las palabras del diccionario en términos gramaticales (Pérez Zorrilla, 2006:23) o el vocabulario gramatical (Rodríguez Diéguez *et alter*, 2005:330), las palabras transicionales (Pérez

Zorrilla, 2006:23), la Densidad Léxica y la deixis (Rodríguez Diéguez *et alter*, 2005:330).

Sin embargo, nosotros no podemos hacer uso de estos índices cuantitativos, dado que la mayoría de ellos fueron concebidos para evaluar o registrar los primeros pasos en la adquisición de la L1. Es por ello que muchos son aplicables desde el año o año y medio, sin embargo, pocas de estas medidas se pueden emplear en edades más tardías y, aunque hay algunos que sí, el límite de edad es de 18 años, con lo cual nos resultaría poco rentable para nuestra investigación, puesto que la mayoría de participantes supera esta edad.

Por otro lado, una gran porción de los índices se ha creado para el inglés, y es en esa lengua en la que sobre todo se han hecho las investigaciones pertinentes, por lo que en nuestro caso, sería preciso una adaptación al español.

Un tercer argumento que nos lleva a rechazarlos es que, además, aunque es cierto que estos índices son citados por varios autores, muchas veces los citan para desaconsejar su uso. Por ejemplo la Longitud Media del Enunciado en Palabras (LMEP) es a juicio de Rondal (Puyuelo *et alter*, 2005:139-140) una medida poco apropiada puesto que no tiene en cuenta las marcas morfológicas inflexionales, que, como es sabido, tienen tanta importancia en español.

En cuarto lugar, cabe decir que muchas de estas medidas se basan en fórmulas matemáticas que se han sometido a continuas modificaciones a lo largo de los años y la forma de calcularlas difiere según autores. Es el caso de la Longitud Media del Enunciado LME, aplicada por primera vez en 1925 por Margaret Nice (Puyuelo *et alter*, 2005:140) y relanzada en 1973 por Brown (Ibíd.), quien introdujo modificaciones en el cálculo²¹⁷. La modificación que Rondal y colegas introducirían posteriormente, permite la aplicación de este índice a un desarrollo lingüístico adulto (Ibíd.). Sin embargo, su propuesta fue concebida para el francés. Y por si esto fuera poco para desaconsejar su uso, existen además discrepancias entre los expertos en cuanto a la cantidad necesaria de enunciados o frases para que el cálculo del índice sea fiable y válido.

²¹⁷ Esta medida, como tantas otras, se creó como medida aplicable a los niños pequeños que hablaban inglés. Siguan *et alter* (1990:56) ofrecen algunas indicaciones para el cálculo de la medida de Brown en castellano.

Otro de los inconvenientes de su uso es que para el cálculo de algunas de estas medidas, se requiere una formación específica. En concreto para el Dispositivo de Análisis Lingüístico, Rondal (Puyuelo *et alter*, 2005:150) aconseja una formación específica en lingüística descriptiva.

Otros, como el Índice de Diversidad Léxica de Uso (corregido) no han sido lo suficientemente empleados como para afirmar la validez y eficacia de los resultados obtenidos. En otras ocasiones, nos encontramos con que además no miden lo que pretenden medir, por ejemplo el Número Total de Palabras, que pretendía cuantificar el vocabulario usado por una persona, se consideró con el tiempo una medida inservible, puesto que, como Siguan *et alter* informan (1990:51), nadie reproduce en una sola muestra de lengua todas las palabras que conoce. En el cálculo de otras de estas medidas, Rondal (Puyuelo *et alter*, 2005:148-149) reconoce que no se disponen de muchas indicaciones normativas referidas a su empleo.

Además, muchos son índices puntuales, es decir, su uso puede ser adecuado si pretendemos aclarar algún aspecto concreto del desarrollo o funcionamiento del lenguaje del área al que se aplican, pero a través de ellos no podemos pretender obtener un análisis exhaustivo de dicha área.

Por último, aclarar que muchas de estas medidas, lo son de longitud: Longitud Sintáctica Media (LSM), Longitud Media Preverbal (LMP), Índice de Longitud Complejidad, la Longitud de Palabras, la Longitud Media de T Unidad o de Unidad de Comunicación. Ello nos informa poco de la calidad y sí de la cantidad de la muestra de habla evaluada. En Palabras de Rondal (Ibíd.2005:145): *“(...) sea cual sea su valor predictivo, no dejan de ser medidas de longitud. No pueden, por definición proporcionar ninguna descripción directa de las estructuras morfosintácticas específicas del lenguaje producido, para conseguirlo debemos utilizar índices sintácticos y/o morfosintácticos específicos, o recurrir a esquemas particulares de análisis gramatical del lenguaje”.*

Tras el análisis de estas medidas cuantitativas y ante la constatación de que no son útiles para nuestra investigación por los argumentos anteriormente expuestos, nos vemos forzados a diseñar una herramienta que nos resulte útil en este sentido.

Ante la imposibilidad de llevar a cabo una evaluación cuantitativa rigurosa, optamos por una escala tipo Likert, que nos permita cuantificar, aunque sea aproximadamente, unos descriptores, más o menos cualitativos

II. Tipos de escalas

Antes de comenzar a diseñar la escala tenemos en cuenta algunos conceptos técnicos que nos ayudan a discernir entre diferentes tipos de escalas. Martínez Baztán (2008:127-133) hace un somero análisis en función de varios criterios.

Si tomamos como criterio el contenido, podremos diferenciar entre escalas analíticas y holísticas. Esta distinción también la recoge Daniel Cassany (1998:188) al hablar de sistemas analíticos o de bandas y sistemas sintéticos o globales.

Los primeros suelen presentarse en forma de parrilla y puntúan cada aspecto del lenguaje por separado (pronunciación, léxico, morfosintaxis...), esta peculiaridad es un arma de doble filo, porque, según Cassany (Ibíd.) por un lado es la principal ventaja de esta opción, pero por otro lado corremos el riesgo de incluir un mismo error de los que aparecen en una muestra de lengua en diferentes apartados y con ello penalizar injustamente al sujeto examinado.

Los segundos, los sistemas sintéticos o globales, abordan la evaluación desde un punto de vista holístico, centrándose en la impresión general que causa la actuación del examinado. Nos parece que es más fácil ser subjetivos con este tipo de valoración, aunque Cassany (Ibíd.) advierte de que también estos sistemas están sujetos a unos criterios concretos que se toman como referentes para evaluar. El inconveniente mayor de este sistema estriba, a su juicio, en que los errores no se registran y ello impide un análisis y una revisión posteriores²¹⁸. A su favor tiene el hecho de que es un sistema mucho más rápido y ágil que el analítico.

A pesar de la rapidez metodológica inherente a los sistemas sintéticos, nosotros optamos por los primeros, los analíticos, por parecernos más objetivos, pese a las palabras de Cassany. Además, Martínez Baztán (2008:128) afirma que las escalas analíticas valoran aspectos concretos de la lengua, con lo cual se nos antoja una

²¹⁸ Suponemos que este obstáculo se salva al grabar las muestras orales.

herramienta eficaz para poder argumentar si hemos observado una mejora, empeoramiento o estancamiento entre las dos entrevistas realizadas a cada sujeto²¹⁹.

Si tomamos como criterio la forma de agrupar los resultados, podremos diferenciar entre escalas basadas en la norma o en un criterio. Las primeras son las que se interpretan en referencia al resto de los resultados obtenidos por los demás participantes. Este tipo de escalas se empleó especialmente con anterioridad al surgimiento del Enfoque comunicativo.

Las escalas basadas en un criterio valoran que el candidato cumpla unos criterios externos de habilidad previamente establecidos y descritos. De esta forma todos los candidatos se evalúan con los mismos criterios y no en relación a otros candidatos. En opinión de Baztán (2008:133) las escalas referidas a un criterio son las más útiles para evaluar la actuación oral y escrita. Además las escalas propuestas por el MCER pertenecen a este segundo grupo. Nosotros también pretendemos seguir esta línea de actuación.

A su vez las escalas referidas a un criterio pueden ser de diferentes formas. De los tres tipos que cita Baztán (2008:129-131) nos interesa uno, ya que los otros dos son útiles para establecer el nivel de los candidatos, que no es nuestro objetivo, puesto que sólo pretendemos dilucidar si hay algún tipo de mejora en la expresión oral de los participantes que realizan el Curso de dramatización, y no si dicha mejora es tal que provoca un ascenso del nivel en el que inicialmente están los candidatos.

La distinción que nos interesa recoger aquí es la de escalas con referencia a la maestría o con referencia a un *continuum*. Las de maestría exigen establecer un nivel mínimo de competencia dentro de cada nivel, sin que se requiera graduar la calidad de los logros, simplemente si los cumple. Las escalas con referencia a un *continuum* contemplan todos los grados, de peor a mejor o de menor a mayor. El MCER puede usarse tanto de una forma como de otra. Nosotros optamos por la segunda de las opciones y tratamos de ser conscientes de que cuantos más grados se diferencien, mayor claridad habrá en la descripción del progreso o no de las habilidades

²¹⁹ Consideramos que, en caso de que haya una mejora en la expresión oral de los discentes que acuden al Curso de dramatización, no se tratará de un cambio radical perceptible a primera vista, pues estamos hablando de un curso de tan sólo 20 horas.

lingüísticas, pero seguramente también mayor complejidad para usar la escala por parte de varios evaluadores.

3.3.1.4.3. Diseño de nuestra herramienta de evaluación

No es en absoluto una cuestión fútil la de detenernos en los pormenores que puedan atañer al diseño de nuestra herramienta, puesto que, como bien dice Martínez Baztán (2008:127) *“La forma en que se definen las capacidades lingüísticas de un individuo y la forma en que se explican los resultados de su evaluación dependen de las escalas utilizadas”*, o lo que es lo mismo, una vez que hemos tomado las muestras de lengua (entrevistas), el análisis de las mismas y la interpretación de los resultados depende del patrón utilizado, ello supone que las mismas muestras, medidas con escalas diferentes, pueden generar análisis diferentes y, por consiguiente, diferentes resultados.

El diseño de nuestra escala ha de incluir una serie de descriptores para cuya selección consideramos diferentes opciones y análisis.

- 1) Los descriptores del MCER en los que se basa Baztán para diseñar la entrevista y que, por consiguiente, son los que la entrevista puede evaluar ya que se ha diseñado a tal efecto.
- 2) Los descriptores ofrecidos por el MCER para cada competencia que integra la Competencia Comunicativa y la posibilidad de situarlos en una escala tipo Likert.
- 3) Una propuesta ecléctica que abarque un análisis revisado de diferentes descriptores ofrecidos por las diferentes fuentes consultadas (que incluyen la perspectiva de la L1 y de la L2) en el apartado 2.3.7.2. ¿Qué evaluar? Contenidos a incluir en la evaluación.

Pasamos a continuación a considerar estas tres opciones, para justificar nuestra elección.

- 1) En primer lugar, hemos tenido presente que el diseño que Baztán (2008:328-339) hace de la entrevista que utilizamos en nuestra investigación, parte de unas escalas concretas del MCER, que son las que, entre otras, él pretende evaluar. En la siguiente tabla se recoge toda esta información de forma esquematizada.

Tabla 53. Primera propuesta de la herramienta de evaluación en función de los descriptores en los que se basa el diseño de la entrevista (Baztán: 2008: 328-339)

TAREA	ESCALA	NIVEL	DESCRIPTOR EN EL/LOS QUE SE BASA/N	MCER (Consejo de Europa, 2002)
Trabajo de canguro	<i>Intercambiar información</i>	A1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plantea y contesta preguntas sencillas, realiza afirmaciones... ▪ Plantea y contesta preguntas sobre sí mismo y sobre otras personas: dónde vive, personas a las que conoce, cosas que tiene. 	(p.80)
		A2.1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pide y da indicaciones que se refieren a un mapa o un plano. 	
		A2.2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plantea y sabe responder a preguntas relativas a lo que se hace en el trabajo y en el tiempo libre. ▪ Plantea y contesta preguntas sobre costumbres y acciones de la vida cotidiana. 	
Receta de cocina	<i>Intercambiar información</i>	B1.1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sabe cómo encontrar y comunicar información concreta y sencilla. 	(Ibíd.)
		B1.2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Describe la forma de hacer algo dando instrucciones detalladas. 	
Opinión sobre actividad cultural	<i>Intercambiar información</i>	B1.2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resume y da su opinión sobre relatos, artículos, charlas, discusiones, entrevistas o documentales breves, y responde a preguntas complementarias que requieren detalles. 	(Ibíd.)
		<i>Autoevaluación</i>	B1		▪ Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria.	(p.30)
	<i>Autoevaluación</i>	B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones. 	(p.31)
Explicar ciertos aspectos del trabajo	<i>Intercambiar información</i>	B2.1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunica con total certeza información detallada. ▪ Realiza descripciones 	(p.80)

			claras y detalladas acerca de la forma de llevar a cabo un procedimiento. <ul style="list-style-type: none"> Sintetiza y comunica información y argumentos procedentes de varias fuentes. 	
		B2.2	<ul style="list-style-type: none"> Comprende e intercambia información compleja y consejos sobre todos los asuntos relacionados con su profesión. 	
		C1-C2	<ul style="list-style-type: none"> Como en B2. 	
Argumentar a favor o en contra	<i>Monólogo sostenido: argumentación</i>	A1-A2	<ul style="list-style-type: none"> No hay descriptor posible. 	(p.63)
		B1.1	<ul style="list-style-type: none"> Ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones. 	
		B1.2	<ul style="list-style-type: none"> Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo. 	
		B2.1	<ul style="list-style-type: none"> Explica puntos de vista sobre un tema, proponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones. 	
		B2.2	<ul style="list-style-type: none"> Construye cadenas argumentales razonadas. 	
		C1-C2	<ul style="list-style-type: none"> No hay descriptor posible. 	
		<i>Autoevaluación</i>	B1	<ul style="list-style-type: none"> Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos.	(p.30)
		B2	<ul style="list-style-type: none"> Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones. 	(p.31)
Explicar un viaje	<i>Desarrollo de descripciones y narraciones</i>	Todos	<ul style="list-style-type: none"> (Consúltase la tabla Subcompetencia pragmática del Anexo I) 	(p.122)
Explicar las ventajas de estudiar...	<i>Coherencia y cohesión</i>	Todos	<ul style="list-style-type: none"> (Consúltase la tabla del Subcompetencia pragmática del Anexo I) 	(p.122)
Explicar/contar un cómic	<i>Fluidez oral</i>	Todos	<ul style="list-style-type: none"> (Consúltase la tabla del Anexo I) 	(p.126)

Sin embargo, como se puede ver, en algunos casos no hay descriptor posible en los niveles más altos. A veces Baztán se centra en los descriptores de menor nivel, como en el caso de las tareas “Trabajo de canguro” o “Receta de cocina”. Si tenemos en cuenta que en nuestra investigación contamos con una mayoría de alumnado nativo, parece que quizá no sea lo más adecuado seguir estrictamente estos descriptores para evaluar, máxime cuando hay tantos descriptores de los que poder echar mano, tal y como ha podido comprobarse a través de la pequeña muestra que hemos ofrecido al profundizar en las diferentes subcompetencias que integran la Competencia Comunicativa.

2) Precisamente, si repasamos todos los datos aportados anteriormente al hilo de cada subcompetencia, podremos observar que en cada subcompetencia el MCER propone varias categorías que pueden ser trabajadas. Dado que la Competencia Comunicativa está integrada por varias subcompetencias, pensamos que tendría que haber una representación de todas ellas en nuestra escala. Así que una segunda opción que barajamos es la de poder hacer con ellas una escala que las incluya a todas. De esta forma obtenemos una escala del tipo a la que figura en la Tabla 54:

Tabla 54. Segunda propuesta de la herramienta de evaluación.

	1	2	3	4	5
SUBCOMPETENCIA FONOLÓGICA					
1. Dominio de la pronunciación.					
SUBCOMPETENCIA GRAMATICAL					
2. Corrección gramatical.					
SUBCOMPETENCIA LÉXICA					
3. Riqueza de vocabulario.					
4. Dominio de vocabulario.					
SUBCOMPETENCIA PRAGMÁTICA					
5. Flexibilidad.					
6. Turnos de palabra.					
7. Desarrollo de descripciones y narraciones.					

8. Coherencia y cohesión.					
9. Fluidez oral.					
10. Precisión.					
SUBCOMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA					
11. Adecuación sociolingüística.					
SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA					
12. Planificación.					
13. Compensación.					
14. Control y corrección					
15. Tomar la palabra.					
16. Cooperar.					
17. Pedir aclaraciones.					

La valoración de 1 podría equivaler al nivel A1- A2, la de 2 a B1, la de 3 a B2, la de 4 a C1 y la de 5 a C2. O bien la de 1 a A1, 2 a A2, 3 a B1, 4 a B2 y 5 a C1- C2.

Sin embargo es imposible que tengamos en cuenta todos y cada uno de los descriptores que incluyen las escalas de estas categorías, porque son demasiados. En este sentido, el propio MCER (2002:193) advierte de que *“No se pretende que cualquiera utilice, en un enfoque práctico de evaluación, todas las escalas en todos los niveles; a los examinadores les resulta difícil abordar un gran número de categorías (...) Más bien, el conjunto de escalas pretende ser una herramienta de consulta. Sea cual sea el enfoque adoptado, cualquier sistema práctico de evaluación tiene que reducir el número de categorías posibles a un número viable. La experiencia demuestra que más de cuatro o cinco categorías comienzan a provocar una sobrecarga cognitiva”*.

Por otro lado, cada descriptor, como ha de ser representativo de todo un nivel, recoge una información muy densa, que alude a varios aspectos, por lo que nos parece que quizá resulten demasiado generales para nuestro propósito. Además una escala de este tipo nos permitiría identificar el nivel del candidato respecto a

cada categoría, sin embargo dudamos de que un Curso de dramatización de tan sólo 20 horas pueda conllevar un aumento de nivel en alguna o varias categorías y que ello sea visible de forma objetiva en todos los niveles. Pensamos que es probable que unos indicadores o descriptores más concretos y menos densos puedan servirnos mejor a nuestro propósito.

Otro argumento que nos conduce a rechazar esta segunda opción es que además habría que valorar cuáles de los descriptores que integran cada categoría pueden relacionarse con los contenidos tratados en el Curso de dramatización. Puesto que no sería apropiado evaluar lo que no hemos trabajado. Del mismo modo deberíamos tener en cuenta el margen de subjetividad al que están sometidos los descriptores, para seleccionar de entre ellos, en la medida de lo posible, los que no sean demasiado subjetivos y la relación con las funciones comunicativas a evaluar.

3) Llegamos así a la tercera opción, la de optar por confeccionar una escala *ad hoc* cuyos indicadores o descriptores:

- Sean válidos para evaluar tanto a sujetos nativos como a sujetos extranjeros.
- Que estén en sintonía con las ideas expresadas por el Enfoque comunicativo y, por extensión, con la teoría lingüística, el concepto de lengua y de enseñanza de lengua que generan y subyacen a dicho enfoque²²⁰.
- Que traten de incluir indicadores de todas las subcompetencias que integran la Competencia Comunicativa²²¹.
- Que sean lo suficientemente concretos como para detectar una leve mejora en caso de haberla.
- Que nos permita evaluar lo tratado en el Curso de dramatización y otros aspectos relacionados.
- Que no sean demasiado subjetivos y puedan cuantificarse, aunque sea de forma aproximada.

²²⁰ Este punto es importante, puesto que, como Martínez Baztán (2008:127-128) reconoce, de ello dependerá que hagamos hincapié en unos aspectos u otros.

²²¹ Con lo que la selección de ítems por cada competencia se reduce enormemente. Para ello sopesamos qué relevancia tiene cada uno de ellos en la competencia comunicativa final.

Para obtener la selección de indicadores que mejor se ajuste a estos criterios, damos cabida a descriptores propuestos desde las diferentes fuentes consultadas, entre las que se incluye el MCER.

Podría pensarse que de nuevo estamos ante una cantidad excesiva de ítems. Basta con echar un rápido vistazo a los cuadros resumen de cada subcompetencia para observar que desde cada documento consultado se hace una aportación diferente respecto a qué se debería tratar o evaluar en cada subcompetencia.

Sin embargo, si observamos una subcompetencia en concreto, nos damos cuenta de que muchos de los ítems que se proponen coinciden, es decir, son similares en esencia o hacen referencia a los mismos aspectos. Tomemos por caso, por ejemplo, la subcompetencia fonológica. Si relacionamos todas las propuestas de las diversas fuentes consultadas, obtendríamos una equivalencia del tipo a la que figura en la Tabla 55. En cuya columna de la izquierda aparece un descriptor general, que podría ser el elegido u otro de otro autor que cumpliera con las mismas características, y en la columna de la derecha los descriptores equivalentes o que se podrían incluir en ese descriptor general.

Tabla 55. Equivalencias entre ítems propuestos por los diferentes autores para la evaluación de la subcompetencia fonológica.

DESCRIPTOR GENERAL	DESCRIPTORES EQUIVALENTES O INCLUIDOS
Fonemas: alteración fonológica (1Acosta).	<ul style="list-style-type: none"> - Articular clara y correctamente cada fonema (4.1 ²²²Briz). - Su elocución muestra mala articulación (10.1 Reyzábal). - Fonemas, diferentes realizaciones en la fonética sintáctica y rasgos distintivos de cada uno de ellos (12, 13 y 14 MCER). - Problemas con B, D y G intervocálicas (22 DELE). - Dificultades en sonidos extraños a su sistema, especialmente la J, Z y R doble

²²² La numeración de estos descriptores recoge la que se ha hecho en el apartado 6.1.1. Tabla resumen de las propuestas de Evaluación de la subcompetencia fonológica. Pensamos que de esta forma es más fácil su localización.

	<p>(23 Ibíd.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Excesivos errores fonéticos, incluso en el sistema vocálico (24 y 29 Ibíd). - Claras dificultades en la pronunciación de varios sonidos ajenos a su sistema fonético (28 Ibíd.).
Las alteraciones fonéticas no perturban la comunicación (22 DELE).	<ul style="list-style-type: none"> - Debido a la realización fonética el receptor tiene que hacer esfuerzos por entender (24 DELE). - Puede ser entendido sin ninguna dificultad (27 Ibíd.) - Provoca en el interlocutor dificultades de comprensión (29 Ibíd.)
<p>Palabras: Reducción fonética (16 MCER) o simplificación fonética (3 Stampe e Ingram).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocal y de formas fuertes y débiles (16.1 y 16.2). - Elisión (16.4). - Procesos de asimilación (3.2 y 16.3). - Procesos de estructura de sílaba (3.1). - Procesos sustitutorios (3.3). - Procesos múltiples (3.4). 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocaliza adecuadamente los finales de palabra (9 Reyzábal). - Vocaliza adecuadamente las palabras (11 Ibíd.). - Composición fonética de las palabras: Estructura silábica y secuencia acentual (14 MCER).
Apropiar al texto y al contexto el ritmo, la velocidad y la fluidez (5.1 Briz).	<ul style="list-style-type: none"> - Se expresa con la fluidez adecuada (6 Reyzábal). - Su elocución muestra velocidad excesiva (10.5 Ibíd.). - Su elocución muestra lentitud (10.6 Ibíd.).
Varía la entonación (17 MCER).	<ul style="list-style-type: none"> - Regula la intensidad de su voz (7 Reyzábal). - Su elocución muestra tono monocorde (10.3 Ibíd.). - Emplea matices expresivos adecuados (5.6 Briz). - Usar la voz de forma coordinada y adecuada a la entonación (5.7 Ibíd.).
Su elocución muestra un volumen inaudible. (10.4 Reyzábal).	
Su pronunciación es natural (18 MCER)	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una articulación segmental correcta (4 Briz). - Distribuye bien pausas y silencios (8 Reyzábal).

	<ul style="list-style-type: none"> - La prosodia o la fonética de las oraciones (15 MCER). <p>A su vez:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apropiar al texto y al contexto el ritmo, la velocidad y la fluidez (5.1Briz). - Varía la entonación (17 MCER). - Su elocución muestra un volumen inaudible. (10.4 Reyzábal).
Su pronunciación es clara y comprensible (20 MCER).	
Coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado (17MCER).	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una articulación correcta del enunciado de forma coherente con el sentido (5 Briz).

A través del cuadro esquematizado de los indicadores de la subcompetencia fonológica, podemos observar cómo la lista inicial de 29 ítems, se ha visto reducida considerablemente.

Los ítems correspondientes al MCER o al DELE, al estar aplicados a diferentes niveles, muchas veces toman un mismo rasgo y lo gradúan. Por lo que es necesario rehacerlos de forma que puedan ser insertados en una escala del tipo Likert en la que tendrían cabida sin ningún tipo de transformación las propuestas de los demás autores.

Además, como se puede apreciar, en la tabla precedente separamos algunos de los descriptores propuestos en el MCER y en el DELE por parecernos que no se tienen por qué dar ambos al mismo tiempo. Por ejemplo, en el caso de *Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales* (Consejo de Europa, 2002:114), pensamos que puede ser clara, en cuanto a inteligible, pero no necesariamente natural. O en *Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado* (Ibíd.), creemos que puede darse el caso de un sujeto que varíe la entonación, pero no la varíe de acuerdo con la norma de la lengua objeto o, simplemente, no la varíe para expresar matices de significado.

En realidad, lo que sucede es que los descriptores de estos dos documentos, MCER y DELE, son útiles para lo que han sido diseñados: situar al candidato en el nivel correspondiente, sin embargo, como ya se ha mencionado, ése no es nuestro objetivo, por lo que nos vemos obligados a extraer de ellos la información y transformarla. Esto, tampoco es tan inusual, el propio MCER se presta a estas transformaciones, tal es la flexibilidad con la que ha sido concebido, además Baztán (2008:134) recuerda que las escalas de este documento pueden ser seleccionadas, combinadas, redefinidas, resumidas o incrementadas según se necesite para ajustarse a los objetivos de cada situación.

Otro aspecto que atañe al diseño de nuestra escala es la forma en la que se presentan los descriptores. Nuestra intención es emular las fuentes consultadas y, por ello, expresar los diferentes ítems a través de frases cortas, concretas, prácticas, no muy detalladas y, siguiendo al MCER, en la medida de lo posible, formuladas en positivo.

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos, creamos el instrumento de evaluación que aparece en la Tabla 56²²³:

Tabla 56. Propuesta definitiva de la herramienta de evaluación del lenguaje oral.

Entrevista:													
Sujeto:.....													
1: Nunca. Casi nunca.													
2: Muy pocas veces. Aisladamente. Ocasionalmente.													
3: Alguna vez.													
4: A veces. Algunas veces.													
5: Bastantes veces. A menudo.													
6: Muchas veces.													
6: Casi siempre. Siempre													
SUBCOMPETENCIA FONOLÓGICA						1	2	3	4	5	6	7	
1	Su elocución muestra tono monocorde.												
2	El volumen de su elocución o su forma de vocalizar dificulta la comprensión de lo que dice.												
3	Su elocución muestra un ritmo de elocución natural.												

²²³ Para una mayor comprensión de los ítems que figuran en la Tabla 56, se puede consultar la versión que se le dio a la Evaluadora 2 de este mismo instrumento, en la que se explican los ítems. Dicha versión aparece en el Anexo VI.

4	Muestra un ritmo de elocución claramente más lento al hablar de temas abstractos.							
5	Realiza las terminaciones en –ado.							
SUBCOMPETENCIA GRAMATICAL		1	2	3	4	5	6	7
1	Su elocución muestra frases incompletas, en ocasiones por no saber cómo continuarlas. Falsos inicios. Especialmente al hablar de temas abstractos.							
2	Los errores estructurales aparecen en estructuras sencillas y/o al hablar de situaciones cotidianas o situaciones que no exigen mucha planificación del contenido que se quiere expresar.							
3	Los errores estructurales aparecen en estructuras complejas y/o al hablar de temas abstractos.							
4	Ofrece respuestas elaboradas para lo cual emplea estructuras gramaticales complejas y/o al hablar de temas abstractos.							
5	Expresa frases organizando y explicitando los elementos fundamentales que las configuran. Sin omitir elementos y respetando el orden interno de la oración.							
SUBCOMPETENCIA LÉXICA Y SEMÁNTICA		1	2	3	4	5	6	7
1	Utiliza elementos conectores variados y expresiones, para presentar, estructurar y cohesionar las ideas.							
2	Reformula ideas con diferentes elementos lingüísticos.							
3	Comete imprecisiones sobre todo en campos semánticos relacionados con lo no material y/o campos especializados.							
4	Puede desenvolverse con precisión al hablar sobre temas variados.							
5	Contesta a lo que se le pregunta y no cambia de tema hasta que lo haya hecho.							
SUBCOMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA		1	2	3	4	5	6	7
1	Desea prevalecer sobre el interlocutor.No considera al interlocutor.							
SUBCOMPETENCIA PRAGMÁTICA		1	2	3	4	5	6	7
1	Manifiesta interés en comunicarse.							
2	Desarrolla sus ideas ordenadamente.							
3	Enturbia el mensaje con divagaciones y digresiones que entorpecen el mensaje, a menudo olvidándose de retomarlo después.							
4	Da menos información de la que se espera obligando al entrevistador a hacer más preguntas. Cumple su turno con una elocución breve.							

5	Expone su mensaje sin ambigüedades.							
6	Se muestra relajado/a y desinhibido/a cuando habla. No se inhibe en su expresión.							
7	Termina su turno de palabra de una forma evidente para el interlocutor empleando formas adecuadas.							
8	Desarrolla sus ideas con coherencia, sin caer en contradicciones ni vaguedades.							
ESPECÍFICOS		1	2	3	4	5	6	7
6	Organiza y estructura la información según la tipología textual. (<i>Recetas y narraciones</i>).							
7	Da información importante al narrar el cómic. Incluye detalles, desarrolla aspectos concretos, sin que se le pidan. (<i>Narraciones y descripción del trabajo</i>).							
8	Da argumentos claros y objetivos, profundizando en ellos. Enfatizando en los conceptos fundamentales. (<i>Argumentación y opinión</i>)							
9	Desarrolla diálogos sobre temas abstractos con claridad y sencillez. Sin provocar impaciencia en el receptor ni cansar al oyente. (<i>Argumentación y opinión</i>)							
10	Al intervenir en diálogos sobre temas abstractos, muestra indecisiones y hace constantes pausas para búsquedas de información. (<i>Argumentación y opinión</i>).							
SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA		1	2	3	4	5	6	7
1	Controla su discurso valorando posibles deslices y errores, si se da cuenta de ellos, y corrigiéndolos, tanto si perjudican a la comunicación como si no.							
2	Relaciona su contribución con la de su interlocutor contribuyendo al desarrollo de la discusión.							
3	Cuando no recuerda una palabra o no le viene a la mente, en vez de preguntar por ella recurre a estrategias. Utiliza circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y de estructura.							
4	Utiliza expresiones que le sirven como excusa para rellenar su turno de palabra mientras piensa en el contenido de lo que va a decir.							

IV. Estudio empírico

4. 1. CONSIDERACIONES INICIALES²²⁴

4. 1.1. OBJETIVOS

El estudio empírico realizado ha pretendido evaluar la eficacia de un programa basado en técnicas de dramatización para mejorar ciertas subcompetencias relacionadas con el desarrollo de la expresión oral. Por tanto, el *objetivo general* de esta investigación se puede formular de la siguiente forma: “Determinar si la dramatización es una opción didáctica adecuada y factible para mejorar la expresión oral, tanto del alumnado universitario de español L1 como en el alumnado universitario de español L2”.

De aquí se han planteado una serie de *objetivos específicos* que se han examinado en los capítulos que se indican al final de la descripción de cada objetivo:

- Conocer y analizar cómo se producen los procesos de adquisición de L1 y de L2, así como las teorías elaboradas al respecto. Epígrafe 2.2.1 y 2.2.2.
- Comparar ambos procesos de desarrollo lingüístico (L1 y L2). Epígrafes 2.2.3 y 2.2.4.
- Analizar la comunicación y el concepto de competencia comunicativa y el enfoque comunicativo, para valorar la posible adecuación de la dramatización a este enfoque. Epígrafe 2.3.
- Analizar los beneficios que pueden aportar las técnicas dramáticas al desarrollo del lenguaje en un contexto donde confluyen L1 y L2. Epígrafe 3.1.3.
- Valorar la presencia de la dramatización en el ámbito universitario. Epígrafe 2.1.4.2.
- Diseñar y aplicar un curso basado en el empleo de técnicas dramáticas. Epígrafe 3.1.6.
- Evaluar la aplicación de dicho curso de dramatización, es decir evaluar los resultados, comparando e identificando los posibles cambios acaecidos en la expresión oral tras la aplicación del curso. Capítulo 4.
- Identificar los factores implicados en la dramatización que pueden ser determinantes para la evolución de la adquisición de la lengua. Capítulo 5.

²²⁴ En los capítulos sobre el Estudio empírico y las Conclusiones hemos optado por referenciar las fuentes bibliográficas de acuerdo al sistema de la American Psychological Association (APA) (2009), debido a que los profesores doctores que han dirigido esta tesis provienen de disciplinas diferentes, en las que se utilizan formatos diferentes para referenciar. Con esta forma de referenciar queremos hacer hincapié en las diferentes partes (teórica y práctica) que configuran este trabajo y que provienen de áreas de conocimiento diferentes.

- Determinar las repercusiones de dar mayor importancia al uso que a la forma de la lengua en las aulas de la enseñanza reglada. Apartado 2.1.

También hemos establecido una serie de *objetivos del curso de dramatización* que se han analizado en el estudio empírico:

- Mejorar el conocimiento de la lengua española en general y el dominio de las funciones lingüísticas propuestas en particular (Subcompetencias fonológica, gramatical, léxico-semántica, socio-lingüística, pragmática y estratégica)²²⁵.
- Desarrollar el léxico referido a los campos semánticos trabajados por los alumnos (Subcompetencia léxico- semántica).
- Mejorar las habilidades pragmáticas de los discentes (Subcompetencia pragmática).
- Adaptarse y adecuarse a un contexto e interlocutor concretos (Subcompetencias pragmática y sociolingüística).
- Desarrollar y mejorar, en su caso, las habilidades sociolingüísticas de los participantes (Subcompetencia sociolingüística).
- Mejorar el conocimiento y el uso morfosintáctico de los discentes (Subcompetencia gramatical).
- Diseñar un instrumento de medida capaz de detectar y evaluar el posible efecto de este curso en los discentes que lo cursen.

Del mismo modo esperamos que la aplicación del curso de dramatización conlleve ciertos efectos colaterales o, lo que es lo mismo, objetivos derivados como:

- Establecer una comunicación más fluida entre miembros de la misma universidad.
- Y por tanto, establecer y afianzar lazos comunicativos entre los hablantes nativos y no nativos.

4.1.2. INTERROGANTES

La consideración del objetivo general la hemos plasmado en una serie de interrogantes específicos e hipótesis:

1. ¿Cuál será el nivel de eficacia de un programa cuyo objetivo fundamental es el desarrollo de la expresión oral? Es decir, ¿cuál es el efecto que la aplicación de las

²²⁵ En la expresión de las funciones lingüísticas propuestas intervienen todas las subcompetencias mencionadas aquí, así que este objetivo se corresponde en última instancia con la mejora en todas las subcompetencias.

- técnicas dramatizadas causa en el desarrollo de la expresión oral en alumnos universitarios de español L1 y L2 que comparten el mismo contexto de enseñanza
2. ¿Es posible que el curso de dramatización sea útil para enseñar y progresar en el dominio de una misma lengua cuando ésta es aprendida como lengua materna y como segunda lengua simultáneamente? Es decir, ¿es posible una intervención pedagógica que pueda llegar a beneficiar a los discentes de un grupo tan heterogéneo como el nuestro, esto es: diferentes niveles de adquisición y diferentes, o al menos no totalmente iguales, procesos de desarrollo de la lengua?
 3. ¿El programa influirá de forma diferente en la evolución de las competencias comunicativas en los grupos de alumnos con un nivel de adquisición y un proceso de desarrollo de la L1 y L2 diferentes?
 4. ¿Supondrá un impedimento para el docente que en el aula convivan diferentes niveles de adquisición de la lengua objeto y dos procesos de desarrollo (L1 y L2)? En caso afirmativo, ¿se puede superar el obstáculo de que los discentes de cada grupo (L1 y L2) posean diferentes niveles de conocimiento de la lengua objeto? (Diferente dominio: dominio de los sujetos de L1 respecto al dominio de los sujetos de L2). ¿Cómo influirá el grado de interacción entre los discentes en el desarrollo de su expresión oral?
 5. ¿Las características psicológicas de los discentes influirán de forma específica en la mejora de la competencia comunicativa, al margen de los resultados obtenidos por el curso de dramatización?
 6. En definitiva, ¿es posible diseñar un curso de lengua basado en un recurso, la dramatización, y sólo a través de la aplicación de este recurso respetar el enfoque comunicativo? En caso afirmativo, ¿puede ser la dramatización una de las posibles vías metodológicas efectivas y aplicables al contexto universitario? y ¿es factible una intervención pedagógica que llegue a beneficiar el desarrollo de la lengua objeto tanto en los discentes de L1 como en los de L2?

4.1.3. HIPÓTESIS:

La hipótesis principal de la que parte este trabajo es: “La dramatización es una propuesta metodológica eficaz para favorecer el desarrollo de la expresión oral, tanto en estudiantes universitarios cuya lengua materna es la lengua objeto, como en estudiantes universitarios para quienes dicha lengua objeto es segunda lengua. Teniendo en cuenta que ambos grupos de discentes comparten el tiempo, recursos, metodología, contenidos y el contexto de adquisición”.

Y las hipótesis secundarias que se plantean son las siguientes:

1. Hipótesis 1: El curso de dramatización proporcionará recursos teóricos y prácticos necesarios para la mejora de la expresión oral. De manera que se observarán, después de la aplicación del programa, cambios positivos en las distintas subcompetencias relacionadas con la expresión oral: fonológica, gramatical, léxico-semántica, socio-lingüística, pragmática y estratégica.

Muchos autores han concordado en señalar la dramatización como una metodología excelente para trabajar en las aulas diferentes aspectos del currículo, entre ellos el lenguaje oral, si bien, en la mayoría de los casos en los que se establece tal afirmación se habla o bien de discentes nativos que están en la etapa de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria (niños y adolescentes) o bien de grupos de discentes no nativos con un nivel de adquisición de la lengua objeto semejante, a quienes se les somete a un curso que incluye algunas actividades de dramatización como complemento a los contenidos, en muchas ocasiones lingüísticos o literarios, que se están tratando en clase.

Nosotros nos planteamos que si esta metodología tenía éxito con grupos de discentes nativos por un lado y de extranjeros por otro, era posible que también proporcionara buenos resultados en un grupo que incluyera a ambos colectivos. Si bien, el riesgo no sólo estribaba en esta miscelánea de procesos de desarrollo (y por ende, niveles de adquisición) de la lengua objeto, sino también en que los alumnos son universitarios, edad a la que no se suele recurrir a esta metodología en una asignatura del currículo oficial (contexto formal), a la que las personalidades están más definidas que en etapas educativas anteriores y a la que, según creímos *a priori*, quizá por esto mismo, a los alumnos les costaría más entrar en la dinámica del juego y exponerse a la mirada de los demás.

2. Hipótesis 2: El curso de dramatización será capaz de influir de forma positiva en discentes con niveles de adquisición y procesos del desarrollo de la lengua española diferentes.

A pesar de que hay autores como Bley-Vroman (1989, 1990) que defienden que la adquisición de la L1 y el de la L2 son procesos diferentes, nos planteamos que quizá

también hubiera semejanzas. Por ello, delimitamos el hecho del desarrollo de la lengua y, centrándonos en él, desgranamos los elementos que la posibilitan, las teorías que explican ese desarrollo, los pasos seguidos en ese desarrollo, algunas de las posibles variantes, etc.

Pudimos constatar que todos estos temas habían sido abordados desde la perspectiva de la lengua materna y de la segunda lengua o lengua extranjera, con lo que creímos que existía la posibilidad de encontrar semejanzas entre ambos procesos a través del cotejo de las dos perspectivas (L1 y L2/LE). Si bien, no sólo era suficiente con encontrar similitudes, además había que valorar el peso que éstas pudieran tener en el desarrollo de la lengua.

Tras una revisión exhaustiva de la bibliografía sobre el tema, pudimos confirmar algunas similitudes entre ambos procesos. Para empezar cuentan con la misma base biológica, al hilo de ella se han hecho investigaciones desde ambas perspectivas (L1 y L2/LE) sobre la existencia de un período crítico y la influencia de la lateralización del cerebro, se ha comprobado que la interacción entre hablantes nativos y no nativos se asemeja en varios puntos a la interacción entre la madre y el bebé. Se ha analizado la influencia que pudiera tener dicho aducto.

Por tanto, existen semejanzas y diferencias entre ambos procesos de adquisición de la lengua (L1/L2-LE), aunque las diferencias, en muchos casos, se derivan de la consideración del sujeto de la L1 como niño en su más temprana edad y del sujeto de la L2-LE como adulto. Tal es el caso, por ejemplo del desarrollo cognitivo, en absoluto comparable el de la edad adulta con el de una edad temprana. Además, como señala José Ramón Torres Águila (2005), ese desarrollo cognitivo se relaciona con el aprendizaje: “(...) *el adulto **ha aprendido a aprender**: puede seguir instrucciones detalladas, inferir, deducir, generalizar, etc. También posee mayor capacidad de concentración que el niño, quien necesita de variedad, juegos y subterfugios para mantenerse motivado. Si bien —como resultado de su alfabetización, de su experiencia como estudiante y de su madurez cognitiva en general— el adulto tiende a intelectualizar la adquisición de la lengua extranjera, también su aparato conceptual, técnicas de procesamiento de la información y recursos nemotécnicos son indudablemente superiores a los del niño, y pueden resultarle muy valiosos*”.

Por otro lado, recordando a Cummins (2002), se sabe que un aprendiz de una L2/LE hace transvase de conocimientos de la L1. Con lo que no son procesos independientes, sino interdependientes.

Por todo ello, y dado que en nuestra investigación la edad de los discentes tanto los de la L1 como los de la L2, estaban dentro de la edad adulta, consideramos que las diferencias entre ambos procesos podrían ser salvadas. Animados por esta idea, consideramos que era posible una enseñanza conjunta que pudiera traer beneficios a ambos discentes.

En el caso de los no nativos estábamos más seguros de esta hipótesis, ya que el curso de dramatización no dejaba de ser una oportunidad para practicar la lengua en compañía de los nativos, pero, en el caso de los estudiantes universitarios nativos, pensamos que podía estar menos claro. Sin embargo, alentados por la hipótesis de Monitorización de Krashen (Larsen Freeman y Long, 1994), consideramos que había posibilidades de que también los nativos se vieran beneficiados, comunicativamente hablando, tras el curso de dramatización, puesto que muy posiblemente el contacto con los alumnos extranjeros les hiciera más conscientes de su conocimiento metalingüístico y, por ende, se interesaran por mejorarlo, para estar a la altura de las circunstancias y saber responder adecuadamente, en caso de que fuera preciso, durante la comunicación con los alumnos no nativos. Además, consideramos que si la Monitorización permite planificar, revisar, editar y corregir el discurso, esto es, expresarse cuidando más lo que se dice (significado) y cómo se dice (forma), muy probablemente, tal y como indica McLaughlin (Liceras, 1992), llegaría un momento en el que estos procesos, inicialmente controlados, fueran automáticos con el paso del tiempo.

Si bien, pese a la existencia de estas hipótesis, de nuevo aparecía la necesidad de confirmación, puesto que estas teorías se han establecido para el campo de lenguas extranjeras y segundas lenguas, no para el caso de la lengua materna.

3. Hipótesis 3: El curso de dramatización producirá una mejoría mayor en el grupo de estudiantes con un dominio inicial menor de las distintas subcompetencias relacionadas con la expresión oral (fonológica, gramatical, léxico-semántica, socio-lingüística, pragmática y estratégica). Por tanto, se espera que el incremento sea

mayor en el grupo de discentes no nativos del grupo experimental que en el de los nativos del mismo grupo.

Nos planteamos que una mejora de la competencia comunicativa implicaba una mejora de las subcompetencias que la integran. Dimos por hecho que las puntuaciones de partida en las distintas subcompetencias no tenían por qué ser exactamente iguales dentro de cada grupo, pero sí que cabría esperar que el grupo de nativos tuviera inicialmente mayor puntuación en las subcompetencias que el de los no nativos.

Como ya se ha dicho anteriormente, desde el MCER se explicita que cuanto más elevado es el nivel de adquisición, más tiempo tarda en pasarse a otro nivel, de forma tal que el paso del nivel C1 a C2 no conlleva el mismo tiempo que el paso del nivel A1 a A2. Tomando en consideración esta idea, pensamos que el curso de dramatización produciría un desarrollo mayor de las distintas subcompetencias del grupo de discentes no nativos.

En base a esta referencia, y si efectivamente el grupo de no nativos era el que se beneficiaba más del programa, aproximándose al nivel de los nativos, consideramos que tras la implementación del programa el nivel alcanzado en las distintas subcompetencias por ambos grupos tendería a converger.

4. Hipótesis 4: La evolución de las distintas competencias comunicativas se producirá de forma paralela en los dos grupos de alumnos que difieren en el nivel de adquisición y en el proceso de desarrollo de la L1 y el de la L2, es decir, entre nativos y no nativos.

Al hilo de las teorías lingüísticas que tratan de explicar la adquisición de la lengua, pudimos comprobar que muchos autores están de acuerdo con Chomsky en la idea de que todos nacemos con una disposición biológica al lenguaje y que tal dotación puede llegar incluso a incluir un conocimiento, un tanto intuitivo, de una Gramática Universal. Además, este mismo autor defiende que todos los niños adquieren su lengua materna atravesando unas mismas etapas, de forma que, aunque hay diferencias individuales, se puede establecer un recorrido de desarrollo del lenguaje, que es igual en todos los niños independientemente de las circunstancias que hayan rodeado la adquisición: más o menos interacción, más o menos evidencias negativas, etc.

Del mismo modo, hay autores que reconocen que también hay un orden de adquisición natural en la lengua extranjera o segunda lengua, llegando incluso a defender que muy probablemente este orden no se vea alterado por la lengua materna ni por la edad de los sujetos que aprenden dicha lengua e incluso, que este orden no se alteraría aunque la instrucción lingüística recibida no lo respetara. También, en el propio establecimiento de los niveles de referencia aparecidos en el MCER, parece existir la idea de que la interlengua de los alumnos atravesará los diferentes niveles de forma más o menos ordenada y consecutiva.

Por esto mismo dedujimos que si la docencia recibida incluye actividades que están por encima del nivel de los alumnos, no perjudicaría a los alumnos de menor nivel, ya que cada uno iba a seguir sus etapas evolutivas. Por otro lado, la progresión de las actividades y de las sesiones de dramatización, debían respetar un orden de complejidad, de forma que se incluyeran no sólo actividades destinadas a niveles superiores, sino también iniciales e intermedios.

Faltaba por comprobar si la adquisición de la misma lengua cuando es lengua materna y cuando es segunda lengua se hace siguiendo los mismos pasos y si, en este hecho puede influir la instrucción obtenida. Es decir, quedaba la duda de comprobar si, aun reconociendo y admitiendo las diferencias individuales, podríamos hablar, tras la implementación del programa, de una evolución paralela entre nativos y no nativos, puesto que la docencia iba a ser común, o bien, el hecho de partir de diferentes niveles de adquisición y de diferentes procesos de desarrollo de la lengua española iba a influir de tal modo que no se pudieran extraer resultados generales, sino exclusivamente individuales o, en todo caso, por grupos: nativos por un lado y no nativos por otro.

5. Hipótesis 5: Es posible hacer de las diferencias iniciales en cuanto a procesos y niveles de adquisición una ventaja, a través de la interacción entre los estudiantes nativos y no nativos.

Convencidos, como estamos, de que la esencia de la lengua es ser un instrumento de comunicación por encima de un objeto de estudio en sí mismo, pensamos en la posibilidad de dar prioridad a la interacción tras comprobar que algunos autores defienden el origen social del lenguaje, esto es, que apareció cuando el hombre empezó

a vivir en comunidad y ante la eminente necesidad de comunicarse con sus semejantes. Además, nos sentíamos reforzados en este sentido al conocer que metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras basadas en el código exclusivamente no ofrecían los resultados esperados y que el enfoque comunicativo, la propuesta más actual y respecto a la que hay una gran anuencia, concibe la lengua también como instrumento de comunicación.

Al analizar las bases biológicas, sociales y cognitivas que subyacen al desarrollo del lenguaje, nos dimos cuenta de que muchos autores, de entre los cuales destacan Vygotsky y Schumann, hacían hincapié en el aspecto social en la adquisición de la lengua. Factor éste que está presente en las actividades comunicativas, las que predominan en nuestro programa, y que además machihembra perfectamente con el planteamiento de la dramatización. También, según se vio anteriormente, algunas de las Hipótesis de Krashen (Larsen Freeman y Long, 1994), como la del Aducto o la del Filtro afectivo, parecían avalar la idea de que en el desarrollo del lenguaje tiene gran peso el factor social, de forma que quisimos someterlo a prueba para ver si realmente esto es así y si este hecho podría con las diferencias internas del grupo.

Entre esas diferencias, además de los diferentes puntos de partida de los alumnos (ELE/EL2 y español L1), había diferentes niveles de adquisición dentro de los alumnos que abordaban el aprendizaje de español como L2. Para salvar este aparentemente “obstáculo” inicial, decidimos delegar tácitamente en los alumnos más competentes, que coinciden con los nativos, el papel de “ayudantes”, de forma que así convertimos el inconveniente en la posibilidad de que hubiera más profesores.

6. Hipótesis 6: El curso de dramatización producirá mejoras superiores en los estudiantes más empáticos, extrovertidos y motivados, que presentan una mayor autoestima y un estilo de aprendizaje más participativo y colaborativo.

Consideramos inicialmente que era muy posible que esta metodología produjera mejoras en aquellos estudiantes que se sintieran más afines a ella, presumiblemente los más extrovertidos y empáticos. Pero también los más sociales y aquéllos que tuvieran una visión de las clases menos tradicional.

Como ya hemos comentado previamente, distintos autores han confirmado la importancia que tienen todos estos factores psicológicos en el aprendizaje de una lengua, y de forma especial en el de una segunda lengua, aunque los resultados no son concluyentes (Corredera, 2006).

Existe evidencia empírica de que las personas que son más empáticas, es decir más capaces de ponerse en el lugar de los otros, son quienes muestran más capacidades comunicativas. Algunos autores consideran que el estudiante que no sea capaz de cambiar su punto de vista desarrollará sentimientos de incompreensión y desagrado hacia las otras personas, lo que le conducirá hacia la desmotivación y dificultará enormemente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabañas, 2008).

Además, los estudiantes más extrovertidos se podrán beneficiar más de un programa basado en técnicas que fomentan las interacciones sociales, debido a que estos suelen mostrarse más desinhibidos, tendiendo a participar más en las actividades comunicativas y que son más proclives a compartir sus experiencias e inquietudes. Si bien se cree que un alumno extrovertido será un buen estudiante de lenguas por las características asociadas a la extroversión, tales como la actitud activa y la capacidad de arriesgarse, no siempre resulta así, a veces resultan ser factores negativos para el alumno. Además, los alumnos introvertidos aunque no hablen tanto, escuchan bien, piensan y aprenden igual o más que los extrovertidos (Lightbown y Spada, 1999).

Por otra parte, como indican Marins de Andrade y Guijarro (2010), los sentimientos negativos asociados a la baja autoestima como son el miedo al fracaso, el miedo al rechazo y al ridículo o la inseguridad en uno mismo, entre otros, inducirán a las personas a tener poca confianza en ellas mismas, viéndose incapaces de llevar a cabo con éxito el proceso de aprendizaje y de alcanzar los objetivos programados, pudiendo, por tanto, fracasar.

En definitiva, como afirman Lightbown y Spada (1999) los factores de la personalidad, son importantes especialmente en la adquisición de habilidades de conversación e intercambio y no en otras más individualistas como la gramática y conocimientos metalingüísticos.

Asimismo, las personas más motivadas son las que encuentran una razón o causa que las anima a seguir aprendiendo, sin esa motivación el aprendizaje carecería de sentido y rechazarían aprender algo que consideran inútil o que creen que no reporta ningún beneficio (Marins de Andrade y Guijarro, 2010).

Por último, se espera que los estudiantes con un estilo de aprendizaje más participativo y colaborativo se beneficien más del programa. Los cursos de dramatización se basan en unas técnicas pedagógicas que en principio los hacen más idóneos para este tipo de discentes. Por un lado, a los estudiantes participativos les gusta tomar parte activa en las distintas actividades, no siendo una excepción todas aquellas basadas en técnicas de dramatización, mientras que los estudiantes evitativos suelen rehusar la participación en este tipo de actividades, mostrándose indiferentes ante lo que ocurre en clase. Por otro lado, los estudiantes colaborativos son más exitosos cuando trabajan en grupo, mientras que los alumnos más competitivos suelen tener problemas en entornos de aprendizaje cooperativos como los propiciados por el curso. Finalmente, los estudiantes más dependientes prefieren los métodos pedagógicos centrados en el profesor y los más independientes evitan el trabajo en equipo, lo que nos lleva a pensar que ambos tipos de discentes podrían tener más dificultades para adaptarse al curso (Arquero, 2006).

En definitiva, se trata de estudiar la posibilidad de diseñar un programa de dramatización que se encuadre dentro del enfoque comunicativo. Y si fuera posible, examinar si este tipo de procedimiento metodológico es eficaz y viable para mejorar la expresión oral tanto de alumnos de L1 como de L2 que están en un contexto universitario.

4.1.4. VARIABLES

El diseño que aplicamos en nuestra investigación nos ha llevado a definir una serie de **variables**. A fin de responder de la forma más adecuada a los objetivos e interrogantes enunciados, hemos trabajado con un conjunto de variables de carácter tanto dependiente como independiente (para más información véase el apartado 3.3. Metodología), así como con una serie de covariables.

Por una parte, en nuestra investigación la **Variable Independiente (V.I.)** principal ha sido el curso basado en técnicas de dramatización, ya que lo que queremos

investigar es el efecto de este curso en una serie de variables denominadas dependientes.

Por otro lado, las variables dependientes son los factores que son observados y medidos para determinar el efecto de la/s variable/s independiente/s. Debido al objetivo general de nuestra investigación la principal **Variable Dependiente (V.D.)** ha sido la expresión oral que la hemos subdivido en una serie de subcompetencias: fonológica, gramatical, léxico-semántica, pragmática y estratégica.

Además, como el idioma materno del estudiante es una variable que podría influir en la eficacia del programa, la hemos tratado también como una variable independiente, junto al curso de dramatización. Esto nos ha permitido comprobar si el programa influye de forma diferente en el grupo de estudiantes de hablantes nativos y no nativos.

Asimismo, la formación previa de los estudiantes en el enfoque comunicativo del lenguaje oral, es otra de las variables independientes que se han analizado para comprobar si el programa de dramatización afecta de una forma diferencial a los estudiantes que han recibido con anterioridad al curso algún tipo de formación frente a los que no la han recibido.

Finalmente, a fin de examinar la influencia de las características psicológicas y afectivas en la eficacia del programa, es decir si los factores de personalidad dan cuenta específica de los resultados obtenidos después del curso, se han introducido en los análisis la empatía, la extroversión, la autoestima y los estilos de aprendizaje como covariables.

*Si buscas resultados distintos,
no hagas siempre lo mismo.*
Albert Einstein

4, 2. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

4.2.1. EL DISEÑO

El diseño aplicado en este estudio ha sido un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas (pre-test y post-test) con muestras apareadas (Balluerka y Vergara, 2002) (para una información más detallada véase el apartado 3.3.). Se ha aplicado este tipo de diseño porque el contexto en el que se ha llevado a cabo la investigación ha hecho imposible desarrollar una investigación experimental.

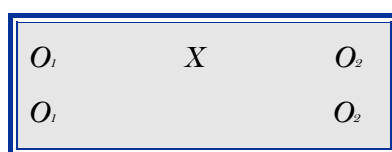


Figura 39. Representación Gráfica del Diseño cuasi-experimental de medidas repetidas (pre-test y post-test) con muestras apareadas

Este diseño se caracteriza por la manipulación experimental intencionada (es decir, se han determinado los valores de la variable independiente y creado las condiciones necesarias para la presentación artificial de estos valores: aplicación del curso de dramatización al grupo experimental y no aplicación del curso de dramatización al grupo control) a fin de conocer el efecto de la variable independiente (programa de dramatización) sobre la variable dependiente (subcompetencias lingüísticas presentes en la expresión oral). Sin embargo, el grado de control del experimentador sobre la variable manipulada, es decir sobre el programa, no ha sido total. Además el contexto de desarrollo de la investigación ha sido el propio de este tipo de metodología, es decir, el contexto natural y social en el que se desenvuelven normalmente los estudiantes que han participado en el estudio. La muestra no ha sido seleccionada por procedimientos de aleatorización, aunque la asignación de los sujetos de la muestra a las diferentes condiciones experimentales se ha realizado por el procedimiento de apareamiento.

En el diseño cuasi-experimental que tiene claras raíces estadísticas, el grupo es el principal elemento de referencia. Así, la comparación entre las puntuaciones medias de los distintos grupos se toma de base para extraer conclusiones acerca de la efectividad de los programas experimentales.

Dentro del diseño cuasi-experimental hemos aplicado el diseño de medidas repetidas o diseño pre-test y post-test. Se caracteriza por el registro de diversas medidas de la/s variable/s dependiente/s. De este modo, se establecen las comparaciones entre las respuestas proporcionadas por los sujetos pertenecientes a las distintas condiciones experimentales (en nuestro caso: grupo experimental “estudiantes que han recibido el curso de dramatización” y grupo control “estudiantes que no han recibido el curso de dramatización”), antes y después de aplicar el programa de dramatización.

Al mismo tiempo nuestro diseño es complejo o factorial ya que consta de dos variables independientes (programa y lengua materna) (programa y formación en enfoque comunicativo). Un diseño complejo es mejor que dos diseños simples, ya que es el único que permite observar el comportamiento de una variable bajo todas las condiciones. Del mismo modo, permite valorar el efecto de la interacción (el efecto combinado de ambas variables), es decir, permite saber el efecto principal del programa y el de la lengua materna, así como el efecto combinado de ambos. El inconveniente es que su aplicación necesita más sujetos. Cuanto más aumenta el nivel de las variables, más aumenta la cantidad de sujetos que se necesitan.

Una característica del diseño aplicado es que se ha basado en un muestreo no probabilístico. En concreto, la muestra obtenida se denomina de conveniencia o incidental ya que se han seleccionado entre los casos posibles, es decir entre los alumnos nativos y no nativos que se apuntaron de forma voluntaria a participar en la investigación. Este tipo de procedimiento se utiliza de forma frecuente en educación porque no es posible utilizar otros procedimientos que ofrezcan mayores garantías. En nuestro caso sólo se ha podido utilizar la muestra que estaba disponible, por problemas de infraestructura, tiempo, económicos, etc.

Sin embargo, como ya se ha indicado, el procedimiento utilizado para la asignación de los sujetos de la muestra a las distintas condiciones experimentales (grupo experimental y control) ha sido muy riguroso. Nos estamos refiriendo a un diseño con muestras apareadas, donde la metodología aplicada ha sido la del emparejamiento. El procedimiento ha sido lo más riguroso posible para lograr un alto grado de equivalencia inicial entre grupos (para una información más detallada consúltese el epígrafe 3.3. Metodología). Este tipo de técnica pretende que los grupos tengan valores

iguales en la/s variable/s dependiente/s antes de la administración del tratamiento. Recordemos que las variables de apareamiento que se han utilizado en el caso de los hablantes no nativos (HNN) han sido: el nivel de español, la lengua materna, el tiempo que llevaban aprendiendo español, el tiempo que llevaban en España, el género y la edad. En el caso de los hablantes nativos (HN), las variables utilizadas para emparejar candidatos han sido: lenguas, en caso de bilingüismo, edad, curso de Educación Infantil y género.

Asimismo, el diseño aplicado se caracteriza por ser un diseño con covariables que es una modalidad caracterizada por controlar una o más variables perturbadoras mediante la técnica de ajuste estadístico, en este caso el análisis multivariado de la covarianza (MANCOVA). En este estudio se han utilizado como covariables ciertos factores de personalidad como son la empatía, la extraversión, la autoestima o los estilos de aprendizaje que pudieran haber jugado un papel importante en la eficacia del programa de dramatización.

4.2.2 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

En la primera parte del pre-test, es decir, antes de aplicar el programa, se recogió información sobre una serie de cuestiones de carácter general:

- Características sociodemográficas: en este apartado las personas encuestadas pudieron definir variables como su sexo, edad, nacionalidad, lengua materna o la titulación en la que están matriculadas.
- Si los sujetos cursan la asignatura “Desarrollo de las habilidades lingüísticas y su didáctica II”, en la que se estudia y aplica el enfoque comunicativo como metodología para el desarrollo del lenguaje oral en niños de Educación Infantil.
- Conocimiento previo de la lengua española: en el caso de los estudiantes no nativos se indagó sobre su dominio de la lengua española antes de realizar el programa. Para ello se tuvo en cuenta: el nivel del Curso de Español para Extranjeros en el se matriculan o se matricularían, según los resultados obtenidos en la Prueba de Clasificación realizada en Cursos de español de la UBU y según la oferta de cursos de EL2 de la UBU de ese momento; si los estudiantes no nativos están o no matriculados en Cursos de Español para Extranjeros de la UBU; el tiempo en meses que estos alumnos han dedicado al conocimiento de español L2/LE; el tiempo en semanas que llevan en España al

comenzar su participación en la investigación y si conviven durante su período de inmersión lingüística con hablantes nativos.

En una segunda parte se les administró a todos los sujetos, nativos y no nativos, escalas que miden distintos constructos psicológicos que la literatura ha constatado que podrían influir en el desarrollo de una L2/LE, como son: empatía, autoestima, extraversión y estilos de aprendizaje. También se les pasó una escala de autoevaluación de la expresión oral.

En el post-test se obtuvo información sobre motivación intrínseca de los estudiantes del grupo experimental, es decir, se evaluó la experiencia subjetiva de los participantes con las tareas experimentales, esto es, con el programa de formación.

Las variables dependientes del estudio se midieron a través de entrevistas que se hicieron a los participantes tanto antes como después del programa. Estas entrevistas que se han realizado cara a cara, son como un test abierto, o lo que es lo mismo, tratan de emular una conversación natural. Para evaluar las muestras orales extraídas de las entrevistas se elaboró una escala *ad hoc* (para más información véase el apartado 3.3. Metodología).

A continuación hacemos una descripción de los distintos instrumentos de medida aplicados en el estudio, así como de sus propiedades psicométricas.

4.2.2.1. INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX (IRI, DAVIS, 1980): EMPATÍA

Para medir el concepto de empatía disposicional en adultos se ha utilizado la versión adaptada al español por Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxeberría, Montes y Torres (2003) de la Interpersonal Reactivity Index (IRI, Davis, 1980). Davis (1980, 1983, 1996) plantea que el concepto de empatía debe ser considerado como un conjunto de constructos y no como un concepto unidimensional. Basado en este planteamiento, Davis (1980) desarrolló este instrumento de medida. Esta escala se compone de 28 ítems referidos a afirmaciones que describen las características propias de la empatía de una persona. Dichas afirmaciones se responden en una escala de 5 puntos cuyos extremos se corresponden con: “no me describe bien” y “me describe muy bien”.

A fin de validar la versión original del IRI se llevaron a cabo diversos estudios. El análisis factorial mostró una estructura del IRI formada por cuatro dimensiones independientes de 7 ítems cada una (Davis, 1980): a) Fantasía (*Fantasy*) que denotaba la tendencia de los sujetos a identificarse con personajes ficticios como personajes de libros y películas, b) Toma de perspectiva (*Perspective taking*) que contenía ítems que reflejaban la tendencia o habilidad de los sujetos para adoptar la perspectiva o punto de vista de otras personas, c) Preocupación Empática (*Empathic Concern*) que contenía ítems que evaluaban la tendencia de los sujetos a experimentar sentimientos de compasión y preocupación hacia otros y d) Malestar Personal (*Personal Distress*) que incluía ítems que indicaban que los sujetos experimentaban sentimientos de incomodidad y ansiedad cuando eran testigos de experiencias negativas de otros.

Más tarde Carey, Fox y Spraggins (1988) realizaron un estudio en el que verificaron la naturaleza multidimensional y la composición de los factores de la escala con una muestra de estudiantes. La medida mostró asimismo una estabilidad temporal satisfactoria (Davis, 1980; Davis y Franzoi, 1991). La exploración de las diferencias de género (Davis, 1980) apoyó los resultados de investigaciones previas (p.e., Dymond, 1949, 1950; Mehrabian y Epstein, 1972) ya que mostró que las mujeres exhibían puntuaciones significativamente más altas que los varones. El análisis de la validez convergente y discriminante de las subescalas del Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1983, Riggio, Tucker y Coffaro, 1989) señala que dichas subescalas se relacionaron, en el sentido planteado en las hipótesis, con otras medidas de empatía y con índices de competencia social, autoestima, tendencia a la activación emocional y sensibilidad hacia otros.

A pesar de que los resultados del análisis correlacional no permiten derivar conclusiones sobre la naturaleza de la relación entre las variables, las relaciones observadas en dichos estudios entre las subescalas del *Interpersonal Reactivity Index* y otras dos medidas de empatía apoyaron la perspectiva multidimensional. Los resultados de un estudio (Cliffordson, 2001), que tenía como objetivo contrastar la estructura factorial del modelo de cuatro componentes de la empatía disposicional propuesto por Davis (1980), señalan que los índices de ajuste obtenidos en la aplicación del IRI a una muestra de estudiantes eran razonablemente buenos. En definitiva, los resultados de las investigaciones llevadas a cabo con el IRI apoyan la hipótesis de la

naturaleza multidimensional de la empatía y la utilidad de este instrumento para la evaluación de la empatía disposicional.

Los análisis factoriales de la versión adaptada al español por Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxeberría, Montes y Torres (2003) reflejaron una estructura factorial similar a la que mostraba la versión original del instrumento. Sin embargo, los análisis detectaron la necesidad de introducir un cambio en el ítem 13. Este ítem, en la versión original del instrumento, pertenecía al factor de Malestar Personal (*Personal Distress*) y en la versión adaptada se introdujo en el factor de Preocupación Empática (*Empathic Concern*).

La información proporcionada por los análisis de fiabilidad apoyó la necesidad de que el ítem 13 pasara a formar parte del factor de Preocupación Empática (*Empathic Concern*), puesto que, cuando era introducido en su factor original, se mostraba como el ítem menos homogéneo de la subescala. Por otra parte, los resultados del análisis factorial confirmatorio (índices de ajuste del modelo) mostraron que resultaba adecuado conservar el modelo de cuatro factores propuesto por Davis (1980). Por tanto, el único cambio que se realizó en la manera de computar los ítems para formar dimensiones en la versión en español del *Interpersonal Reactivity Index* fue la inclusión del ítem 13 en la dimensión de Preocupación Empática (*Empathic Concern*) y no en la de Malestar Personal (*Personal Distress*).

Para confirmar la fiabilidad de los resultados obtenidos por esta escala con nuestra muestra realizamos un análisis factorial exploratorio y con rotación oblicua. Dado que el objetivo es replicar los hallazgos de Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxeberría, Montes y Torres (2003), se ha llevado a cabo un análisis factorial pero con la restricción de que el número de componentes de la solución fuera 4.

La validez del análisis factorial exploratorio (AFE) viene condicionada por la obtención de valores significativos del índice de «adecuación muestral» de Kaiser-Meyer-Olkin y del test de esfericidad de Bartlett. En nuestro estudio, el valor de KMO (0,547) obtenido, aún siendo bajo, supera el punto de corte de 0,50. Por otra parte, la prueba de esfericidad de Bartlett dio como resultado un chi cuadrado de 782,926 con unos grados de libertad de 378 y es muy significativa ($p < .0001$). Estos resultados nos

indican que la aplicación del análisis factorial exploratorio (AFE) con los datos muestrales analizados es factible y plausible.

Antes de pasar a comentar los resultados debemos advertir sobre las limitaciones relacionadas con el tamaño de nuestra muestra. Para aplicar un análisis factorial, aunque no hay un consenso sobre este tema, muchos autores recomiendan utilizar una muestra 10 veces mayor que el número de variables o ítems ($N=10k$; Nunnally, 1978; Thorndike, 1982). Otros consideran que es preciso que el número de sujetos no baje de 200 y que al menos haya 5 sujetos por ítem. En la revisión de 60 análisis factoriales realizada por Henson y Roberts (2006), la media es de 11 sujetos por variable. Si bien, algunos investigadores han considerado que el criterio mínimo es que el número de sujetos sea el doble que el número de variables (Kline, 1986, 1994). Nuestro estudio atendería a este requisito mínimo, ya que contamos con el doble de sujetos ($N=64$) que de ítems ($N=28$). A pesar de cumplir con este requisito, los resultados que hemos obtenido hay que tomarlos con cierta prudencia.

En este caso se aplicó un análisis factorial de componentes principales y rotación oblicua forzado a 4 factores que explican el 45,56% de la varianza. El primer factor que se refiere a la dimensión denominada Fantasía (*Fantasy*), explica el 16,18% de la varianza. Está compuesto por 10 ítems, 7 de los cuales coinciden con los ítems tanto de la versión original como de la española. Los tres no coincidentes también cargan en otros factores. El ítem 14 también está presente en la dimensión de Preocupación Empática (*Empathic Concern*), el ítem 27 en el factor de Malestar Personal (*Personal Distress*) y el ítem 28 en el de Toma de Perspectiva (*Perspective Taking*), tal y como se presentan en la versión original y en la española.

La segunda dimensión que corresponde al subfactor de Toma de Perspectiva (*Perspective Taking*), explica un 11,88% de la varianza. Este subfactor está formado por 9 ítems, 6 de los cuales son los mismos que los de la versión original y española, excepto los ítems 1, 17 y 22. El ítem 1 también carga en el factor de Fantasía (*Fantasy*), como en ambas versiones anteriores. Sin embargo, a diferencia de la versión original y española, el ítem 17 también está presente en la de Preocupación Empática (*Empathic Concern*), en vez de en Malestar Personal (*Personal Distress*) y el ítem 22 sólo carga en esta dimensión, en vez de en Preocupación Empática (*Empathic Concern*).

La tercera dimensión explica un 9,37% de la varianza y corresponde al factor de Malestar Personal (*Personal Distress*). Este subfactor está compuesto de 8 ítems, 5 de los cuales son comunes con los de la versión original y española. De los 3 ítems que no coinciden, 2 de ellos están también presentes en otros factores. Como ya hemos mencionado los ítems 14 y 4 cargan también en el factor de Preocupación Empática (*Empathic Concern*) como en ambas versiones de la escala (original y española). El único ítem que no coincide es el ítem 3 que debería haber estado presente en la dimensión de Toma de Perspectiva (*Perspective Taking*).

Por último, el cuarto factor que corresponde a Preocupación Empática (*Empathic Concern*) da cuenta de un 8,13% de la varianza. Está compuesto por 9 ítems, 7 de los cuales son los mismos que los de la versión original y en español. El ítem 10 carga en la dimensión de Malestar Personal (*Personal Distress*), como se presenta también en ambas versiones. Sin embargo, el ítem 17 también está presente en el factor de Toma de Perspectiva (*Perspective Taking*), no coincidiendo con ninguna de las versiones. En nuestro caso el ítem 13 también está presente en esta cuarta dimensión, en vez de en la de Malestar Personal (*Personal Distress*) de la versión original (véase Tabla 57).

Por tanto, nuestros datos replican casi en su totalidad la estructura factorial encontrada por la versión adaptada al español por Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxeberría, Montes y Torres (2003). El factor de Fantasía (*Fantasy*) es igual a esta versión y en los otros tres factores sólo 1 ítem no corresponde a la estructura de la versión española. De ahí que en nuestro estudio respetemos la estructura de la escala encontrada por estos autores.

Tabla 57. Análisis factorial obtenido con los ítems de la escala de *Interpersonal Reactivity Index (IRI)*

	F	TP	DP	IE
(23) Cuando veo una buena película, puedo ponerme muy fácilmente en el lugar del protagonista.	,735			
(5) Realmente me siento «metido/a» en los sentimientos de los personajes de una novela.	,728			
(16) Después de ver una obra de teatro o una película, me siento como si fuese uno/a de los/as protagonistas.	,724			
(12) Es raro que yo me «meta» mucho en un buen libro o en una película (R).	,717			
(26) Cuando estoy leyendo una novela o historia interesante, imagino cómo me sentiría si me estuviera pasando lo que ocurre en la historia.	,684			
(7) Generalmente soy objetivo/a cuando veo una película o una obra de teatro y no me suelo «meter» completamente en ella (R).	,634			
(14) Las desgracias de otros no suelen angustiarme mucho (R).	,551		,365	,329
(27) Cuando veo a alguien en una emergencia que necesita ayuda, pierdo el control.	,438		-,381	
(28) Antes de criticar a alguien, intento imaginar cómo me sentiría yo si estuviera en su lugar.	-,437	,302		
(1) Con cierta frecuencia sueño despierto y fantaseo sobre cosas que podrían pasarme.	,328	,305		
(21) Creo que todas las cuestiones se pueden ver desde dos perspectivas e intento considerar ambas.		,778		
(25) Cuando estoy molesto con alguien, generalmente trato de «ponerme en su pellejo» durante un tiempo.		,740		
(11) A veces intento entender mejor a mis amigos imaginando cómo ven las cosas desde su perspectiva.		,704		
(8) En un desacuerdo con otros, trato de ver las cosas desde el punto de vista de los demás antes de tomar una decisión.		,620		
(15) Si estoy seguro/a de que tengo la razón en algo, no pierdo mucho tiempo escuchando los argumentos de otras personas (R).		,493		
(22) Me describiría como una persona bastante sensible.		,470		
(19) Generalmente soy bastante efectivo/a afrontando emergencias (R).			-,804	
(24) Tiendo a perder el control en las emergencias.			-,779	
(6) En situaciones de emergencia, me siento aprensivo e incómodo.			-,634	
(10) A veces me siento indefenso/a cuando estoy en medio de una situación muy emotiva.			-,582	,453
(3) A veces encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otros (R).			,359	
(17) Me asusta estar en una situación emocional tensa.		-,387		,623
(20) A menudo me conmueven las cosas que veo que pasan.				,598
(9) Cuando veo que se aprovechan de alguien, siento necesidad de protegerlo.				,595
(2) A menudo tengo sentimientos de compasión y preocupación hacia gente menos afortunada que yo.				,549
(4) A veces no me dan mucha lástima otras personas cuando tienen problemas (R).			,303	,503
(18) Cuando veo que alguien está siendo tratado injustamente, no suelo sentir mucha pena por él/ella (R).				,488
(13) Cuando veo que alguien se hace daño, tiendo a permanecer tranquilo (R).				,302
Varianza Total Explicada = 45,56	16,18	11,88	9,37	8,13
Nota: F: Fantasía (<i>Fantasy</i>); TP: Toma de Perspectiva (<i>Perspective Taking</i>); DP: Malestar Personal (<i>Personal distress</i>); IE: Preocupación Empática (<i>Empathic Concern</i>)				

Para analizar la fiabilidad de la escala total y de cada una de las cuatro subescalas del IRI se estimó su consistencia interna, mediante el coeficiente de alpha propuesto por Cronbach (1951), ya que no se puede aducir la fiabilidad obtenida con otras muestras como aval de la fiabilidad del instrumento. Este índice se considera el más adecuado para instrumentos cuya puntuación final se obtiene mediante el procedimiento sumativo o de acumulación de puntos (Nunally, 1978). Se cotejaron los coeficientes de fiabilidad resultantes de la versión original, de la versión en español y de la de nuestro estudio (véase Tabla 58). Los coeficientes resultantes fueron superiores a ambas versiones en el factor de Fantasía (*Fantasy*). El coeficiente de Malestar Personal (*Personal Distress*) se situó por encima de los coeficientes obtenidos por las muestras de estudiantes españolas. Sin embargo, los coeficientes de Toma de Perspectiva (*Perspective Taking*) y Preocupación Empática (*Empathic Concern*) fueron inferiores a los obtenidos por ambas versiones (original y española). En el trabajo original los coeficientes variaban de 0,70 a 0,78, en los de la versión española de 0,67 a 0,80, y en nuestro estudio de 0,60 a 0,82. En general, los coeficientes son muy satisfactorios, menos en el caso de la Preocupación Empática (*Empathic Concern*) que no supera el punto de corte establecido en 0,71 (véase Tabla 58). El coeficiente de la escala total de empatía obtenido fue de 0,73.

Nosotros corroboramos los resultados obtenidos con la versión española de la escala. De forma que al incluir el ítem 13 en la subescala de Malestar Personal (*Personal Distress*), tal y como aparece en la versión original, el valor del coeficiente alfa disminuía hasta 0,72, mientras que su eliminación lo hacía ascender hasta 0,76. Asimismo, aunque la fiabilidad de la escala de Preocupación Empática (*Empathic Concern*) con y sin el ítem 13 es similar, ésta desciende hasta 0,54 si no se incluye este ítem.

Tabla 58. Consistencia interna de los factores de la versión original y española y de nuestro estudio

FACTORES	Versión original Davis (1980)		Versión española Pérez-Albéniz et al. (2003)		Versión española Pérez-Albéniz et al. (2003)		Nuestro estudio
	Estudiantes (N=1.161)		Estudiantes (N=1.997)		Estudiantes (N=515)			Estudiantes (N=63)
	H	M	H	M	H	M	
Fantasia	,78	,75	,77	,80	,76	,75	,82
Toma de Perspectiva	,75	,78	,75	,74	,73	,75	,67
Malestar Personal	,78	,78	,69	,71	,70	,72	,76
Preocupación Empática	,72	,70	,71	,67	,68	,70	,57

A fin de analizar el comportamiento de los ítems de la escala, se examinaron las correlaciones de cada ítem con su subescala correspondiente, así como el valor del coeficiente alfa si se eliminara dicho ítem (véase tabla 59). Como puede observarse, existen correlaciones moderadas entre los ítems con sus subescalas. La eliminación de ciertos ítems supondría un ligero aumento de la consistencia interna de dos de las subescalas. En la subescala “Fantasía” (*“Fantasy”*), la eliminación del ítem 1 (“Con cierta frecuencia sueño despierto y fantaseo sobre cosas que podrían pasarme”) ($\alpha=0,84$) y en la subescala “Toma de Perspectiva” (*“Perspective Taking”*), la eliminación del ítem 3 (“A veces encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otros (R)”) ($\alpha=0,72$). La eliminación del resto de los ítems ocasionaría un descenso del valor de alfa, lo que significa que prácticamente todos los ítems son relevantes en estas subescalas.

**Tabla 59. Análisis de los ítems de la escala IRI:
Medias, Desviaciones Típicas, Correlaciones y Coeficientes Alfa**

FACTORES	ÍTEMS	M	DT	r ÍTEM-TOTAL CORREGIDA	α SI SE ELIMINA EL ÍTEM
Fantasía	Ítem 1	3,97	1,36	0,344	0,836
	Ítem 5	3,41	1,56	0,599	0,797
	Ítem 7 ®	3,78	1,36	0,419	0,825
	Ítem 12 ®	3,97	1,44	0,547	0,806
	Ítem 16	3,16	1,52	0,716	0,775
	Ítem 23	3,66	1,43	0,732	0,774
	Ítem 26	4	1,25	0,650	0,791
Toma de Perspectiva	Ítem 3 ®	3,80	1,47	0,119	0,718
	Ítem 8	3,95	1,31	0,264	0,672
	Ítem 11	4,37	0,88	0,473	0,630
	Ítem 15 ®	3,69	1,41	0,425	0,627
	Ítem 21	4,22	1,08	0,642	0,580
	Ítem 25	3,42	1,40	0,600	0,571
	Ítem 28	3,36	1,54	0,332	0,658
Malestar Personal	Ítem 6	2,92	1,46	0,534	0,720
	Ítem 10	3,45	1,42	0,514	0,726
	Ítem 17	3,16	1,53	0,381	0,764
	Ítem 19 ®	2,61	1,30	0,556	0,716
	Ítem 24	2,39	1,37	0,641	0,692
	Ítem 27	2,28	1,29	0,425	0,748
Preocupación Empática	Ítem 2	4,35	0,99	0,306	0,523
	Ítem 4 ®	4,40	1,14	0,267	0,536
	Ítem 9	4,27	1,05	0,192	0,559
	Ítem 13 ®	3,73	1,45	0,283	0,538
	Ítem 14 ®	4,33	1,05	0,293	0,526
	Ítem 18 ®	4,73	0,65	0,410	0,513
	Ítem 20	4,40	0,79	0,404	0,504
	Ítem 22	4,27	1,14	0,182	0,565

4.2.2.2. NEO FIVE-FACTOR INVENTORY (NEO-FFI) (COSTA Y MCCRAE, 1985 Y 1989): EXTRAVERSIÓN

Con el objetivo de obtener información sobre la extraversión, uno de los factores de personalidad básicos, se utilizó la versión adaptada al español de la subescala de extraversión del NEO-FFI. Costa y MacCrae (1992) han definido la extraversión como

la tendencia a asistir a fiestas y actos sociales frecuentemente, a mantener relaciones sociales, a buscar emociones intensas y a experimentar emociones positivas. La extraversión muestra el nivel de sociabilidad y energía de la persona, y en la versión del NEO-PIR estaba integrada por las facetas de cordialidad, gregarismo, asertividad, actividad, búsqueda de sensaciones y emociones positivas.

En este estudio se ha aplicado la subescala del NEO-FFI, una versión corta del NEO-PI, que cuenta con 60 elementos de los 180 iniciales. Dicha versión se construyó con los ítems que presentaron mejores correlaciones en un análisis factorial (Costa y McCrae, 1989). Cada subescala está formada por 12 ítems. El instrumento utiliza un formato de respuesta Likert de 5 puntos (equivaliendo 1= totalmente en desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo).

La fiabilidad test-retest a las dos semanas es muy alta, oscilando entre 0,86 y 0,90 para cada una de las cinco escalas (Robins, Fraley, Roberts y Trzesniewski, 2001). Los niveles de consistencia interna se sitúan entre 0,68 y 0,86 (Costa y McCrae, 1992). Los índices de fiabilidad que obtuvieron Holden y Fekken (1994) con una muestra de mujeres estudiantes de Canadá oscilaron entre 0,73 y 0,87. Rolland, Parker y Stumpf (1998) obtuvieron índices de fiabilidad que oscilaban entre 0,62 y 0,84 en muestras de estudiantes universitarios franceses. Posteriormente, Egan, Deary y Austin (2000) realizaron un estudio con una muestra británica, en el que obtuvieron índices de fiabilidad entre 0,72 y 0,87. Schmitz, Hartkamp, Baldini, Rollnik y Tress (2001) analizaron las propiedades psicométricas de la versión alemana del NEO-FFI en pacientes psicósomáticos. Ellos encontraron índices de fiabilidad entre 0,66 y 0,84 respectivamente. Aluja, García, Rossier y García (2005) encontraron que los índices oscilaban entre 0,71 y 0,85 en una muestra de adultos obtenida en Suiza. Del mismo modo dos estudios realizados en España (Aluja, García, Rossier y García, 2005; Manga, Ramos y Morán, 2004) con población general y estudiantes, arrojaron índices de consistencia interna entre 0,71 y 0,82 y entre 0,71 y 0,83 respectivamente. Resultados similares se han obtenido de las versiones de Polonia, la República Checa y la República Eslovaca del NEO-FFI (Hřebícková, Urbanek, Cermak, Szarotá, Ficková y Orlická, 2002).

En este estudio también se ha calculado la fiabilidad como consistencia interna y se ha cotejado con los estudios anteriores. Como se puede ver en la siguiente tabla (Tabla

60), el índice de fiabilidad del factor de extraversión encontrado en nuestra investigación es muy similar al del resto de los estudios ($\alpha=0,75$). Teniendo en cuenta que es más probable encontrar una fiabilidad alta en una muestra grande, debido a que la posibilidad de que haya sujetos que respondan de forma más extrema en lo que estamos midiendo es mayor, el resultado que hemos obtenido es muy positivo.

Tabla 60. Consistencia interna (coeficientes Cronbach's alpha, α) de los cinco factores de la personalidad utilizando el NEO-FFI en distintos estudios

ESTUDIOS	Neuroticismo	Extraversión	Apertura	Amabilidad	Responsabilidad
Holden y Fekken (1994) Canadá (N=243)	0,87	0,84	0,73	0,75	0,81
Rolland, Parker y Stumpf (1998) Francia (N=447)	0,84	0,77	0,62	0,66	0,84
Schmitz et al. (2001) Alemania (N=950)	0,84	0,79	0,66	0,68	0,79
Egan, Deary y Austin (2000) Inglaterra (N=1025)	0,87	0,74	0,72	0,74	0,84
Aluja, García, Rossierc y García (2005) Suiza (N=1090)	0,85	0,74	0,71	0,71	0,83
Manga, Ramos y Morán (2004) España (N=1.136)	0,82	0,81	0,76	0,71	0,81
Aluja, García, Rossierc y García (2005) España (N=1006)	0,82	0,78	0,71	0,71	0,83

Por otra parte este coeficiente demuestra que las respuestas son lo suficientemente coherentes (relacionadas entre sí), como para poder concluir que todos los ítems miden lo mismo, y por lo tanto, es posible sumarlos para obtener una puntuación total única que represente un rasgo. Debido a esta característica este tipo de coeficientes son denominados coeficientes de consistencia interna y se aducen como cierta garantía de uni-dimensionalidad (aunque no necesariamente), es decir, como muestra de que un único rasgo subyace a todos los ítems.

Si un ítem no está claramente relacionado con los demás, puede ser que esté midiendo otra cosa. La relación conceptual (homogeneidad de los ítems) se comprueba empíricamente en cada ítem, mediante su correlación con todos los demás ítems de la escala y con el conjunto de todo el instrumento (coeficiente de fiabilidad), así como el

valor del coeficiente alfa si se elimina dicho ítem. Los resultados indican que los ítems mantienen correlaciones moderadas con la escala total y su eliminación no incrementaría su consistencia interna (0,76), por lo que todos ellos son importantes para la configuración de la subescala.

Tabla 61. Análisis de los ítems de la escala de extraversión del NEO-FFI: Medias, Desviaciones Típicas, Correlaciones y Coeficientes Alfa

ÍTEMS	M	DT	r ÍTEM-TOTAL CORREGIDA	α SI SE ELIMINA EL ÍTEM
Ítem 1. Disfruto mucho hablando con la gente.	4,60	0,75	0,248	0,747
Ítem 2. Me gusta tener mucha gente alrededor.	3,92	0,94	0,449	0,725
Ítem 3. En general prefiero hacer las cosas solo/a. ®	3,63	0,95	0,241	0,750
Ítem 4. Preferiría ir a mi aire a ser el/la líder de otros. ®	2,81	1,15	0,241	0,754
Ítem 5. A menudo siento como si estuviera explotando de energía.	3,33	1,00	0,364	0,735
Ítem 6. Mi vida lleva un ritmo rápido.	3,54	0,96	0,324	0,740
Ítem 7. Soy una persona muy activa.	3,95	0,81	0,449	0,727
Ítem 8. Me gusta estar donde está la acción.	3,79	0,83	0,472	0,724
Ítem 9. No soy un/a alegre optimista. ®	3,56	1,12	0,427	0,728
Ítem 10. No me considero especialmente alegre. ®	4,09	0,96	0,466	0,723
Ítem 11. Soy una persona alegre y animosa.	4,17	0,81	0,528	0,718
Ítem 12. Me río con facilidad.	4,24	0,98	0,472	0,722

Algunos autores de diferentes países han mostrado una serie de limitaciones en la estructura factorial del NEO-FFI original. Para superar estas limitaciones, McCrae y Costa (2004) desarrollaron una versión revisada (NEO-FFI-R). Ellos reemplazaron 14 de los 60 ítems de la versión original que fueron obtenidos del NEO-PI-R. Estos nuevos ítems se seleccionaron en base a cuatro criterios: 1) minimizar los efectos de la aquiescencia, 2) aumentar las correlaciones con las puntuaciones factoriales del NEO-PI-R, 3) diversificar los contenidos de los ítems al seleccionar ítems de facetas subrepresentadas y 4) incrementar la inteligibilidad de los ítems.

Los coeficientes de fiabilidad internos de las escalas del NEO-FFI-R se situaron entre 0,75 y 0,82. Sin embargo, en la revisión del NEO-FFI, llevada a cabo por McCrae y Costa (2004), concluyeron que este instrumento es fiable, válido y útil en una variedad de contextos y culturas. Estos mismos autores consideran que las mejoras obtenidas con el NEO-FFI-R son modestas y, para la mayoría de los propósitos perseguidos por las diferentes investigaciones, la versión original abreviada del instrumento continúa siendo suficiente. Así mismo matizan que el NEO-FFI-R puede ser más útil en poblaciones con problemas de alfabetización, aunque también funciona bien en población normal.

4.2.2.3 THE ROSENBERG SELF-ESTEEM SCALE (EAR) (ROSENBERG, 1965, 1989): AUTOESTIMA

Rosenberg (1965) definió la autoestima como la actitud global, favorable o desfavorable, que el individuo tiene hacia sí mismo. Para medir este concepto hemos utilizado la versión española traducida y validada por Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalva (2007) de la Escala de Autoestima de Rosenberg que ha sido traducida a 28 idiomas y validada interculturalmente en 53 países. La Escala de Autoestima de Rosenberg consta de 10 preguntas, puntuables en una escala tipo Likert de 4 puntos (equivaliendo 1= muy en desacuerdo y 4= muy de acuerdo). Con objeto de minimizar el efecto aquiescencia, cinco de los ítems se presentan redactados positivamente y cinco redactados negativamente. Con la finalidad de que las puntuaciones altas y bajas en los ítems positivos y negativos tuvieran el mismo valor, las puntuaciones a los ítems negativos fueron reversadas. De esta manera, la puntuación total de la escala fluctúa en un rango de 10 a 40, indicando la puntuación 10 la más baja autoestima y la puntuación 40 la más alta.

Los autores del cuestionario no han establecido puntos de corte, es decir, puntuaciones que permitan clasificar el tipo de autoestima según la puntuación obtenida, aunque se suele considerar como rango normal de puntuación el situado entre 25 y 35 puntos. De lo que sí disponemos es del resultado obtenido al enfrentar el cuestionario a población normal, formada por estudiantes universitarios. Es de prever que en la población general se encuentren casos de individuos con diversos niveles de autoestima, siendo muy minoritarios los casos extremos, ya sea por máxima o mínima autoestima.

El diseño de la escala original del año 1960, en el que participaron 5.024 estudiantes de diversas escuelas de Nueva York y a los que se aplicó una escala Guttman, mostró una alta fiabilidad, situándose las correlaciones test-retest en un rango entre 0,82 y 0,88. El alpha de Cronbach's para otras muestras osciló entre 0,77 y 0,88 (Blascovich y Tomaka, 1991, Rosenberg, 1986).

En el estudio realizado por Manso-Pinto (2010) sobre las propiedades psicométricas de la escala de 118 estudiantes universitarios españoles, se encontró que las puntuaciones obtenidas fluctuaron entre 18 y 40 puntos. La media general se situó

en 32,21 ($dt= 5,91$), indicando que los sujetos estudiados presentaban una autoestima alta. Estos valores de autoestima son coincidentes con los proporcionados por otros estudios (Rojas-Barahona, Zegers y Forster, 2009; Schmitt y Allik, 2005). Nuestra población de universitarios obtuvo también una puntuación media muy similar a la de este estudio, situándose en 30,77 ($dt= 5,37$).

En el estudio de Manso-Pinto (2010), el coeficiente alpha de Cronbach muestra una puntuación de 0,83, similar a la obtenida en otros estudios con poblaciones universitarias (Feather y McKee, 1991; Robins, Hendin y Trzesniewski, 2001). El valor de la correlación test-retest del estudio realizado por Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalva (2007) con 65 universitarios españoles fue de 0,84. Este estudio arrojó índices de consistencia interna de 0,85 (primera pasación) y 0,88 (segunda pasación). El coeficiente alfa de Cronbach obtenido en nuestra investigación es también de 0,87.

Manso-Pinto (2010) encontró correlaciones ítems-test aceptables y los valores alpha corregidos fueron altos y similares entre ellos. Sin embargo, al igual que en otros estudios (Chia-Huei, 2008; Davis, Kellet y Beail, 2009; Greenberger, Chen, Dmitrieva y Farrugia, 2003; Halama, 2008) los ítems 5 y 8 se mostraron como los menos fiables. En nuestro estudio el ítem que se mostró menos fiable fue también el ítem 8 (véase Tabla 62).

Tabla 62. Análisis de los ítems de la escala de Autoestima: Medias, Desviaciones Típicas, Correlaciones y Coeficientes Alfa

ÍTEMS	M	DT	r ÍTEM-TOTAL CORREGIDA	α SI SE ELIMINA EL ÍTEM
Ítem 1. En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a.	3,10	0,72	0,642	0,849
Ítem 2. A veces pienso que no soy bueno/a en nada. ®	2,88	0,91	0,625	0,850
Ítem 3. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades.	3,25	0,67	0,457	0,862
Ítem 4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.	3,16	0,69	0,610	0,852
Ítem 5. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso/a. ®	3,08	0,78	0,746	0,840
Ítem 6. A veces me siento realmente inútil. ®	2,87	0,94	0,585	0,854
Ítem 7. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.	3,20	0,65	0,575	0,854
Ítem 8. Ojalá me respetara más a mí mismo/a. ®	2,62	1,05	0,315	0,883
Ítem 9. En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado/a. ®	3,49	0,65	0,747	0,843
Ítem 10. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	3,11	0,80	0,691	0,844

Rosenberg (1965) diseñó la EAR para que ésta sirviera como una medida unidimensional de la autoestima global. De forma que estudios posteriores (Corwin, 2000; Halama, 2008; Hagborg, 1993; Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalva, 2007; Mimura y Griffiths, 2007; Roth, Decker, Herzberg y Brahler, 2008; Thomas y Oliver, 1999) han proporcionado evidencias que apoyan la uni-dimensionalidad de la escala. Sin embargo existen también otros estudios que han cuestionado tal propiedad y han demostrado que la escala refleja un constructo multidimensional (Ang, Neubronner, Oh y Leong, 2006; Goldsmith, 1986; Owen, 1994; Richardson, Ratner y Zumbo, 2009; Robins, Richard, Hendin y Trzesniewski, 2001; Shahani, Dipoboye y Phillips, 1990; Tafarodi y Swan, 2001).

Por ello, Manso-Pinto (2010), en base a la matriz de inter-correlaciones de los 10 ítems de la escala, a los valores del índice KMO (.884) y a la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2=362,782$; $gl=45$, $p\leq.0001$), sometió los datos a un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación Varimax. Este análisis arrojó dos factores que, en forma conjunta, explicaron el 55,98% de la varianza total. El primer factor que explica el 33,40 % de la varianza se denominó Satisfacción Personal (ítems 1, 3, 4, 7 y 10). El segundo factor que explica el 21,58% de la varianza se denominó Devaluación Personal (ítems 2, 5, 6, 8 y 9). Interesante resulta observar que este último factor presentó una consistencia interna más baja ($\alpha= .70$).

En nuestro estudio, los valores del índice de «adecuación muestral» de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.808) y del test de esfericidad de Bartlett ($\chi^2=312,739$; $gl=45$, $p\leq .0001$) han mostrado que la aplicación del AFE para establecer la estructura factorial de esta escala era válida. El análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación Varimax aplicado ha dado cuenta de 3 factores que explican el 73,81% de la varianza total. El primer factor que explica el 28,67% de la varianza es el factor de Devaluación Personal (ítems 2, 5, 6 y 9); están incluidos todos los ítems, excepto el ítem 8 que no aparece en este factor. De forma sorprendente el ítem 1 también se incluyó en este factor, aunque además carga en el tercer factor. El segundo factor que explica el 26,81% de la varianza corresponde al de Satisfacción Personal (ítems 3, 4, 7 y 10), aunque el ítem 1 es excluido y el ítem 10, además de en este factor, carga en las otras dos dimensiones. Finalmente el tercer factor que explica el 18,33% de la varianza está formado por los ítems 8 y 10.

Tratando de replicar los resultados obtenidos por Manso-Pinto (2010), se aplicó un análisis factorial exploratorio pero forzando la solución de componentes a 2 factores. Este análisis explicó el 63,54% de la varianza total. La dimensión 1 que dio cuenta de un 33,34% de la varianza está compuesta por 7 ítems, de los cuales 5 de ellos corresponden al factor denominado Devaluación Personal (ítems 2, 5, 6, 8 y 9) y 2 al de Satisfacción Personal (ítems 1 y 10). La dimensión 2 que explica un 30,21% de la varianza está formada por 3 ítems correspondientes al factor de Satisfacción Personal (ítems 3, 4 y 7), aunque los ítems 1 y 10 también cargan en este factor.

Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalva (2007) realizaron un estudio con 420 estudiantes españoles en el cual aplicaron análisis factoriales confirmatorios para examinar la estructura dimensional del cuestionario y utilizaron el procedimiento de estimación de verosimilitud máxima (*maximum likelihood estimate, mle*), así como la matriz de covarianza del ítem (*item covariance matrix*). Ocho modelos factoriales se analizaron, entre los que se incluyeron dos modelos de unicidad correlacionada (*correlated uniqueness models, CTCU*) y tres modelos multirrasgo-multimétodo (*multitrait-multimethod models, CTCM*). A la vista de los resultados obtenidos, los investigadores concluyeron que no podían rechazar la existencia de una bidimensionalidad oblicua del instrumento, tal y como había sido encontrada por otros autores (Greenberger, Chen, Dmitrieva y Farrugia, 2003; Prezza, Trombaccia y Armento, 1997), lo que no contradice la hipótesis de la uni-dimensionalidad de la autoestima como un constructo general, debido a que este último debería ser una dimensión de orden superior. De hecho, Greenberger *et al* (2003) llevaron a cabo un estudio en el que compararon tres versiones: la original, una versión positiva en la que los ítems negativos fueron redactados de forma positiva y una versión negativa donde los ítems positivos se redactaron negativamente, gracias a dicho estudio estos autores concluyeron que, a pesar de que la solución de dos factores de la escala original era mejor en comparación con las otras dos versiones, no se observaban grandes diferencias, antes bien, se encontraron correlaciones positivas entre las tres escalas. Por tanto, la autoestima general podría explicar los estudios que encuentran una dimensión supra o superior que comprendería los ítems que representan una auto-imagen positiva y aquéllos que representan una auto-imagen negativa, así como los estudios que encuentran dos dimensiones correlacionadas.

4.2.2.4. GRASHA-REICHMANN STUDENT LEARNING STYLES SCALES (GRSLSS) (GRASHA Y REICHMANN, 1974): ESTILOS DE APRENDIZAJE

Esta escala es uno de los pocos instrumentos diseñados para determinar el estilo o las preferencias de aprendizaje de los estudiantes universitarios y de bachillerato. Al reunir diferentes conceptos – como los propuestos por Alonso, Gallego y Honey (1994), Guild y Garger (1998), Riding y Rayner (1999) y Lozano (2000)- estilo de aprendizaje fue definido por García Cué (2006) como *“un conjunto de aptitudes, preferencias, tendencias y actitudes que tiene una persona para hacer algo y que se manifiesta a través de un patrón conductual y de distintas destrezas que lo hacen distinguirse de las demás personas bajo una sola etiqueta en la manera en que se conduce, viste, habla, piensa, aprende, conoce y enseña”*.

La versión original de la escala fue desarrollada por Grasha y Riechmann en el año 1974 para medir el estilo de aprendizaje. Su objetivo fue determinar tres estilos de aprendizaje, denominados dependiente, independiente y cooperativo. Más tarde, Grasha (1996; citado en Short, 2001) amplió la escala a seis estilos cada uno de los cuales se miden con 10 ítems, dando lugar a la versión actual de la escala. Ésta cuenta con un total de 60 afirmaciones que describen características de una persona (p.e. “A veces encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otros”) a las que se responden en una escala de 5 puntos cuyos extremos equivalen a “no me describe bien” y “me describe muy bien”.

El modelo de estilos de aprendizaje denominado *Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales* se basa en las preferencias de los alumnos respecto a la interacción con sus compañeros y sus maestros y se refiere a la combinación de estilos que un estudiante puede llegar a evidenciar. Los autores identificaron seis estilos en torno a tres dimensiones: 1) las actitudes del alumno hacia el aprendizaje, 2) las perspectivas sobre los compañeros y sobre los maestros, y 3) las reacciones a los procedimientos didácticos dentro de las aulas. La mayoría de los estudiantes poseen todos estos estilos, pero en mayor o en menor medida:

1. Los estudiantes independientes frente a los dependientes. Los estudiantes independientes prefieren trabajar solos más que en grupo. Son estudiantes seguros de sí mismos que no ven la necesidad de confiar en otras personas. Por el contrario, los estudiantes dependientes necesitan la retroalimentación del profesor y de sus

compañeros para estructurarles y guiarles. Ellos prefieren tener a alguien que les diga qué es lo que tienen que hacer.

2. Los estudiantes competitivos frente a los colaborativos. Uno de los objetivos de los estudiantes competitivos es hacer las tareas mejor que sus pares. Ellos perciben la clase como una situación de perder o ganar y consideran que ellos deben ganar, necesitan ser reconocidos por sus logros. Sin embargo los estudiantes colaborativos aprenden compartiendo y cooperando con el profesor y sus pares. Ellos prefieren las discusiones en grupos pequeños y los proyectos grupales.
3. Los estudiantes evitativos frente a los participativos. Los estudiantes evitativos pueden tener dificultades para alcanzar los objetivos. Muestran reticencias para aprender y desinterés en las actividades de clase. Ellos pueden incluso no querer asistir a clase. No disfrutan estudiando y generalmente tratan de evitarlo a toda costa. Por su parte, los estudiantes participativos muestran entusiasmo por aprender y disfrutan de las actividades de la clase y de los debates. Ellos se responsabilizan de su aprendizaje y desean hacer todas las tareas escolares como les sea posible. Están muy motivados para cumplir con las expectativas de los profesores.

La mayoría de los estudiantes gravitan hacia uno o dos de estos estilos de aprendizaje, incluso es posible poseer algunos aspectos de cada uno de los estilos de aprendizaje.

Tabla 63. Relación de estilos y sucinta explicación (Adaptado por Lozano, 2000)

<p style="text-align: center;">Participativo</p> <p>Son buenos elementos en clase. Disfrutan de la sesión y procuran estar atentos la mayor parte del tiempo. Tienen mucha disposición para el trabajo escolar.</p>	<p style="text-align: center;">Evitativo/Elusivo</p> <p>No manifiestan entusiasmo en clase. No participan y se mantienen aislados. Son apáticos y desinteresados en las actividades escolares. No les gusta estar mucho tiempo en el aula.</p>
<p style="text-align: center;">Competitivo</p> <p>Estudian para demostrar a los demás su supremacía en términos de aprovechamiento o calificación. Les gusta ser el centro de atención y recibir reconocimiento por sus logros.</p>	<p style="text-align: center;">Colaborativo</p> <p>Les gusta aprender compartiendo ideas y talentos. Les gusta trabajar con sus compañeros y con sus profesores.</p>
<p style="text-align: center;">Dependientes</p> <p>Manifiestan poca curiosidad intelectual y aprenden sólo lo que tienen que aprender. Visualizan a los profesores y a sus compañeros como figuras de guía y/o autoridad para realizar sus actividades.</p>	<p style="text-align: center;">Independientes</p> <p>Les gusta pensar por sí mismos. Son autónomos y confiados en su aprendizaje. Deciden lo que es importante de lo que no lo es y les gusta trabajar de manera sólida. Evitan el trabajo en equipo.</p>

Los estudios realizados sobre los coeficientes de fiabilidad test-retest de la escala se sitúan entre 0,64 y 0,89. Como se puede observar en la Tabla 64, en un estudio realizado por Bourhis y Stubbs (1991; citado en Hamidah, Sarina y Jusoff, 2009), los valores de los alphas de Cronbach oscilaron entre 0,50 (subdimensión dependiente) y 0,81 (subdimensión evitativo). En otro estudio citado por Nicodemus (2003), los valores de la consistencia interna se situaron entre 0,50 (subdimensión dependiente) y 0,78 (subdimensión cooperativo). En otro estudio realizado en Turquía y referenciado por Tatar, Tüysüz y İlhan (2008), el valor mínimo fue de 0,58 (subdimensión evitativo) y el valor máximo 0,74 (subdimensiones cooperativo y participativo). En el año 2010, Baykul, Gürsel, Sulak, Ertekin, Yazıcı, Dülger, Aslan y Büyükkarcı administraron esta escala dos veces consecutivas a estudiantes turcos que estaban cursando inglés y matemáticas. Los coeficientes obtenidos entre los estudiantes de inglés oscilaron entre 0,37-0,40 (subdimensión dependiente) y 0,76-0,78 (subdimensión competitiva). En el caso de los estudiantes de matemáticas, estos valores oscilaron entre 0,38-0,23 (subdimensión dependiente) y 0,75-0,73 (subdimensión competitiva). En nuestro estudio estos valores se situaron entre 0,46 (subdimensión independiente) y 0,79 (subdimensión evitativa), y el coeficiente alfa de la escala total se situó en 0,62.

Tomados los datos en conjunto, se observa que la fiabilidad del GRSLS es baja espacialmente en la dimensión dependiente e independiente y alta en la dimensión cooperativa y evitativa.

Tabla 64. Consistencia interna (coeficientes Cronbach's alpha, α) de las seis dimensiones de la *Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales*

ESTUDIOS	Independiente	Dependiente	Cooperativo	Competitivo	Evitativo	Participativo
Bourhis y Stubbs (1991)	0,55	0,50	0,77	0,68	0,81	0,77
Citado en Nicodemus (2003)	0,65	0,50	0,78	0,74	0,69	0,62
Tatar, Tüysüz y İlhan (2008)	0,72	0,69	0,74		0,58	0,74
Baykul et al. (2010). Inglés	0,50-0,59	0,37-0,40	0,71-0,62	0,76-0,78	0,71-0,73	0,67-0,56
Baykul et al. (2010). Matemáticas	0,48-0,41	0,38-0,23	0,70-0,70	0,75-0,73	0,71-0,67	0,53-0,48
Nuestro estudio	0,46	0,47	0,73	0,63	0,79	0,64

En la siguiente tabla se presentan las correlaciones de cada ítem con su subescala correspondiente, así como el valor del coeficiente alfa si se elimina dicho ítem. Como puede observarse, existen correlaciones de nulas a moderadas entre los ítems y la escala completa y con sus subescalas, obteniéndose los mejores valores en los ítems de las subescalas de evitativo y cooperativo.

La eliminación de una serie de ítems supondría un ligero aumento de la consistencia interna de ciertas subescalas. Esto es lo que sucede al suprimir los ítems 49 (“Prefiero trabajar en las actividades que me han pedido en clase (p.e. estudiar para los exámenes, trabajos... solo/a)” ($\alpha=.54$) y 13 (“Yo estudio lo que es importante para mí y no siempre lo que el profesor dice que es importante”) ($\alpha=.50$) en la subescala independiente; al eliminar el ítem 45 (“Aprender debería ser un esfuerzo conjunto entre los estudiantes y el profesorado”) en la subescala cooperativo ($\alpha=.74$); con la eliminación de los ítems 23 (“Los estudiantes tienen que ser enérgicos para hacer las cosas en clase”) ($\alpha=.67$) y 41 (“Los estudiantes disminuyen sus oportunidades de conseguir buenas notas si comparten sus apuntes y sus ideas”) ($\alpha=.66$) en la subescala competitivo; si se suprime el ítem 52 (“Los profesores deberían decir a los estudiantes exactamente qué contenidos van a entrar en el examen”) ($\alpha=.49$) en la subescala dependiente o el ítem 42 (“Hago los trabajos del curso independientemente de que yo crea que son interesantes o no”) ($\alpha=.66$) en la subescala participativo.

La eliminación del resto de los ítems ocasionaría un descenso del valor de alfa, lo que significa que la mayoría de los ítems son relevantes en estas subescalas.

Tabla 65. Análisis de los ítems de la escala de *Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales*: Medias, Desviaciones Típicas, Correlaciones y Coeficientes Alfa

FACTOR E ÍTEMS	M	dt	r ítem-total corregida	α si se elimina el ítem	FACTOR E ÍTEMS	M	dt	r ítem-total corregida	α si se elimina el ítem		
Independiente	Ítem 1	4,01	0,94	0,114	0,462	Dependiente	Ítem 4	4,09	0,68	0,236	0,437
	Ítem 7	2,78	0,89	0,293	0,406		Ítem 10	3,66	0,96	0,132	0,463
	Ítem 13	2,32	0,96	0,003	0,498		Ítem 16	3,98	0,98	0,128	0,465
	Ítem 19	2,41	0,98	0,312	0,395		Ítem 22	3,86	0,75	0,240	0,433
	Ítem 25	3,40	0,94	0,227	0,426		Ítem 28	3,11	1,14	0,114	0,474
	Ítem 31	3,55	0,91	0,365	0,381		Ítem 34	3,26	1,13	0,198	0,442
	Ítem 37	3,43	1,01	0,358	0,376		Ítem 40	3,76	1,08	0,336	0,388
	Ítem 43	3,97	0,86	0,075	0,472		Ítem 46	3,62	0,98	0,270	0,416
	Ítem 49	2,81	1,24	-0,060	0,542		Ítem 52	3,76	1,14	0,077	0,488
	Ítem 55	3,60	1,04	0,307	0,394		Ítem 58	4,25	0,82	0,262	0,425
Coopeparitivo	Ítem 3	4,03	1,09	0,425	0,710	Competitivo	Ítem 5	1,61	0,86	0,501	0,565
	Ítem 9	3,84	1,02	0,414	0,711		Ítem 11	1,64	1,04	0,683	0,510
	Ítem 15	3,94	0,98	0,464	0,703		Ítem 17	2,39	1,43	0,463	0,552
	Ítem 21	4,30	0,85	0,310	0,726		Ítem 23	3,87	0,98	-0,082	0,672
	Ítem 27	3,16	1,25	0,466	0,703		Ítem 29	3,22	1,08	0,212	0,619
	Ítem 33	3,92	1,05	0,602	0,678		Ítem 35	1,34	0,70	0,345	0,598
	Ítem 39	4,03	0,84	0,348	0,721		Ítem 41	1,50	0,95	-0,014	0,658
	Ítem 45	4,22	0,77	0,154	0,744		Ítem 47	2,56	1,12	0,425	0,569
	Ítem 51	4,48	0,76	0,228	0,735		Ítem 53	3,27	1,23	0,184	0,629
	Ítem 57	4,13	0,92	0,497	0,699		Ítem 59	2,79	1,20	0,344	0,589
Evitativo	Ítem 2	3,05	1,08	0,662	0,745	Participativo	Ítem 6	4,21	0,77	0,457	0,596
	Ítem 8	2,32	0,90	0,597	0,758		Ítem 12	3,71	0,93	0,308	0,618
	Ítem 14	2,42	1,06	0,471	0,770		Ítem 18	4,24	1,10	0,198	0,643
	Ítem 20	2,27	1,20	0,422	0,778		Ítem 24	4,61	0,61	0,310	0,623
	Ítem 26	2,50	1,11	0,463	0,771		Ítem 30	3,84	0,81	0,449	0,595
	Ítem 32	1,24	0,50	0,358	0,786		Ítem 36	3,97	0,92	0,284	0,623
	Ítem 38	2,34	1,02	0,435	0,774		Ítem 42	3,76	1,25	0,150	0,660
	Ítem 44	3,26	1,27	0,558	0,758		Ítem 48	2,98	1,12	0,467	0,579
	Ítem 50	1,58	0,88	0,528	0,765		Ítem 54	3,31	1,03	0,317	0,616
	Ítem 56	3,31	1,21	0,227	0,804		Ítem 60	2,95	1,33	0,311	0,621

Debido a limitaciones relacionadas con el tamaño de nuestra muestra, nos ha sido imposible aplicar los análisis correspondientes para examinar la estructura factorial de la escala obtenida con nuestros datos. Ni siquiera cumplimos con el requisito mínimo (Kline, 1986, 1994), es decir, que el número de sujetos no alcanza el doble del número de ítems: contamos con 64 sujetos y 60 ítems.

4.2.2.5. ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL

Esta escala proviene de la propuesta del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER, 2002). El citado MCER forma parte del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. En el MCER se presentan las categorías principales del uso de la lengua (comprensión auditiva, comprensión escrita, interacción oral, expresión oral y expresión escrita) en

cada uno de los seis niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1 y C2). De todas esas categorías hemos seleccionado la de expresión oral por su evidente relación con este estudio.

Estas categorías están centradas en el usuario y pretenden informar de lo que el aprendiz sabe hacer, incluso en los niveles más bajos, por lo tanto los ítems que las conforman están elaborados en forma positiva. Es decir, se conciben como una autoevaluación, confeccionada para que los propios aprendices de una lengua identifiquen sus destrezas principales y, a partir de ellas, consulten la lista, que también aparece en el MCER, de descriptores más detallados de cada nivel de referencia. Se entiende que si un sujeto es capaz de realizar los descriptores de, pongamos por caso, el nivel B1, entonces también puede realizar los descriptores propios de los niveles anteriores al B1, esto es: A2 y A1.

A su vez, tanto los descriptores de estas categorías como los empleados para caracterizar los diferentes niveles de referencia, proceden de un proyecto realizado entre 1993 y 1996 por el Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica²²⁶, en el cual no sólo se elaboró un banco de descriptores ilustrativos para cada nivel, sino que también se validaron para el MCER. Para este ambicioso proyecto se optó por la combinación sistemática de métodos cuantitativos, cualitativos e intuitivos, de esta manera se pretendía superar “(...) *las formas puramente intuitivas en que normalmente se desarrollan las escalas de dominio de la lengua*” (Consejo de Europa, 2002: 24) ya que, como bien se advierte en el MCER (2002) “*El primer inconveniente de tener que depender de la intuición es que la colocación de un enunciado concreto en un nivel concreto es subjetivo*”.

A partir de esta propuesta, nosotros hemos elaborado la escala de autoevaluación de la expresión oral. La propuesta del MCER contempla los seis niveles de referencia, aunque no siempre hay un solo descriptor por cada nivel, por ejemplo para caracterizar el nivel B1 en la expresión oral se contemplan tres descriptores y para el nivel B2 se ofrecen dos. Nosotros hemos optado por separar estos descriptores de la escala original, de ahí que nuestra escala tenga 9 ítems en total y no 6. Al numerar de diferente manera los descriptores del MCER, la equivalencia entre la propuesta inicial y nuestra escala queda como sigue:

²²⁶ El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* ofrece en el anexo B (pp. 209-216) información más detallada sobre este proyecto.

Tabla 66. Correspondencia entre los descriptores del MCER y los ítems de nuestra escala

Propuesta MCER	Nuestra escala de expresión oral
Descriptor 1 (Nivel A1)	→ Ítem 1 (Nivel A1)
Descriptor 2 (Nivel A2)	→ Ítem 2 (Nivel A2)
Descriptor 3 (Nivel B1)	→ Ítems 3, 4, y 5 (Nivel B1)
Descriptor 4 (Nivel B2)	→ Ítems 6 y 7 (Nivel B2)
Descriptor 5 (Nivel C1)	→ Ítem 8 (Nivel C1)
Descriptor 6 (Nivel C2)	→ Ítem 9 (Nivel C2)

Al ser la del MCER una propuesta de auto-evaluación, no se da pie a que el alumno valore en qué medida cumple con el o los descriptores de cada nivel, simplemente el aprendiz ha de decidir si realiza o no cada descriptor. Por ello nuestra escala tiene una posibilidad de respuesta entre “Sí” o “No” y no es de tipo Likert, esto es, no se le pide que valore o cuantifique el grado en que cumple con cada ítem, sino, simplemente, si lo cumple o no.

4.2.2.6. INTRINSIC MOTIVATION INVENTORY (IMI) (RYAN, 1982): MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

El IMI es una medida multidimensional post-experimental diseñada para evaluar la experiencia subjetiva que tienen los participantes con las tareas experimentales. Se ha utilizado en algunos experimentos de laboratorio sobre la motivación intrínseca y la autorregulación de los participantes (p.e., Deci, Eghrari, Patrick y Leone, 1994; Plant y Ryan, 1985; Ryan, 1982; Ryan, Mims y Koestner, 1983; Ryan, Connell y Plant, 1990; Ryan, Koestner y Deci, 1991;). El instrumento evalúa las siguientes dimensiones: interés/disfrute; competencia percibida; esfuerzo; valor/utilidad; presión sentida y tensión; y elección percibida mientras se está realizando una actividad. Recientemente, se ha añadido una séptima subescala que está relacionada con las experiencias de afinidad, aunque la validez de esta subescala todavía hay que establecerla. Consta de 45 ítems que se responden en una escala tipo Likert de 7 puntos donde 1 equivale a totalmente falso y 7 a totalmente cierto.

La subescala de interés/disfrute es considerada una medida de auto-informe de motivación intrínseca; por lo que, aunque la escala global se denomina Inventario de Motivación Intrínseca, solamente esta subescala evalúa la motivación intrínseca por sí

misma. Desde un punto de vista teórico, mientras que los conceptos de elección y competencia percibidas son predictores positivos de medidas de auto-informe y conductuales de motivación intrínseca, la presión/tensión supone un predictor negativo de la motivación intrínseca. El esfuerzo es una variable independiente que es relevante para algunas cuestiones de la motivación, por lo que se incluye por su importancia. La subescala de valor/utilidad se utiliza en estudios de internalización (p.e., Deci *et alter*, 1994) y se refiere a que las personas internalizan y se autorregulan las actividades que ellos experimentan como útiles y valiosas para ellos mismos. Finalmente, la subescala de afinidad se utiliza en estudios que están relacionados con las interacciones interpersonales, el establecimiento de amistades, etc.

Para nuestro estudio, hemos seleccionado 6 de los 7 factores que componen esta escala, ya que el factor de elección percibida no se ha incluido porque los participantes del estudio lo hicieron de forma voluntaria. Por tanto, la escala final está compuesta por 38 ítems. A fin de obtener la puntuación general de cada una de las subescalas, las puntuaciones de algunos ítems fueron reversadas (subescala interés/diversión: ítems 3 y 4; subescala competencia percibida: ítem 6; subescala esfuerzo: ítems 2 y 5; subescala presión/tensión: ítems 1 y 3; subescala afinidad: ítems 1, 2, 5 y 6). Finalmente, para obtener la puntuación de la escala de valor/utilidad se han tenido en cuenta sólo los ítems de las preguntas cerradas, mientras que las respuestas dadas a los tres ítems abiertos (ítems 2, 3 y 5) se categorizaron y codificaron. En el Anexo V pueden consultarse las respuestas dadas por los alumnos a estos ítems y la forma en la que dichas respuestas se categorizaron y se codificaron.

El IMI consta de un número variado de ítems por cada una de las subescalas, mostrándose en los distintos factores una gran coherencia interna y estabilidad en una variedad de tareas, condiciones y situaciones. El criterio general de inclusión de los ítems en las subescalas ha sido que el peso factorial sea al menos 0,6 en su subescala correspondiente y que no cargue en otro factor por encima de 0,4. Normalmente, los pesos o cargas factoriales excedían sustancialmente estos criterios. Sin embargo, se recomienda que los investigadores realicen sus propios análisis factoriales. Los estudios sugieren que los efectos de orden de la presentación de los ítems parecen insignificantes y la inclusión o exclusión de subescalas específicas parecen no tener ningún impacto en el resto de subescalas. Por tanto, es raro que todos los ítems hayan

sido utilizados en un mismo experimento. Además, los investigadores han seleccionado las subescalas que son relevantes para los temas que ellos están explorando.

Los ítems del IMI a veces son modificados ligeramente para adecuarlos a las actividades específicas. Además, por ejemplo, un ítem tal como “Yo he trabajado duro para hacer bien esta actividad” puede ser sustituido por “Yo he trabajado duro en este curso” sin que afecte a su fiabilidad y validez. Por tanto, debido a su naturaleza, es importante ser cauteloso en su interpretación. Se han encontrado, por ejemplo, correlaciones entre auto-informes de esfuerzo o interés e índices conductuales de esas dimensiones bastante modestos – en torno a 0,4. Como en el caso de otras medidas de auto-informe, existe siempre la necesidad de interpretar de forma apropiada cómo y por qué los participantes informan de lo que ellos hacen. Se deben tener en cuenta implicaciones del yo, estilos de auto-presentación, reactancia y otras dinámicas psicológicas.

Otro tema importante es el de la redundancia. Los ítems dentro de las subescalas se superponen considerablemente, aunque la aleatorización de su presentación hace esto menos relevante a la mayoría de los participantes. Sin embargo, las versiones más cortas que se han usado son bastante fiables.

Finalmente, McAuley, Duncan y Tammen (1989) hicieron un estudio para examinar la validez del IMI en contextos deportivos y encontraron un fuerte apoyo para su validez. La consistencia interna de las 4 subescalas examinadas medida a través del coeficiente alfa fue bastante adecuada: interés/diversión ($\alpha=0,78$), competencia percibida ($\alpha=0,80$), esfuerzo ($\alpha=0,84$) y presión/tensión ($\alpha=0,68$). La escala global también mostró una consistencia interna alta ($\alpha=0,85$). El procedimiento de eliminación de ítems sugirió que el coeficiente alfa de la subescala de interés/diversión aumentaría de .078 a .080 si se eliminara el ítem 7 (“Mientras estaba jugando al baloncesto, estaba pensando en lo mucho que me gustaba”), en este caso, amparándose en la relativa brevedad de la competición deportiva, los investigadores sugirieron que los sujetos que participaron en el estudio no fueron conscientes de su grado de diversión, sino que simplemente disfrutaron del juego. Asimismo, la consistencia interna de la subescala de competencia percibida también podría aumentar de .80 a .87 si se eliminara el ítem 4 (“Estoy satisfecho/a con la forma en que he realizado mi tarea”). Las correlaciones de la subescala total con ambos ítems son relativamente bajas

(ítem 7: $r=.32$) (ítem 4: $r=.22$). Tsigilis y Theodosiou (2003) también encontraron que la versión griega de esta escala presentaba una adecuada fiabilidad.

En nuestro estudio los coeficientes de fiabilidad de los seis factores aplicados también son muy adecuados: interés/diversión ($\alpha=0,89$), competencia percibida ($\alpha=0,74$), esfuerzo ($\alpha=0,67$), presión/tensión ($\alpha=0,73$), valor/utilidad ($\alpha=0,94$) y afinidad/conexión ($\alpha=0,77$). La escala global también mostró una consistencia interna muy satisfactoria ($\alpha=0,89$). Como se puede ver en la Tabla 67, las correlaciones de los ítems con la subescala global son moderadas y altas. La mayoría de los ítems son relevantes para la configuración de las subescalas. Solamente la eliminación de los ítems 6 de la subescala de la competencia percibida (“Este ha sido un curso que no lo he podido realizar muy bien”) y 5 de la subescala de presión/tensión (“Me he sentido presionado/a haciendo el curso) aumentarían la consistencia interna de ambas subescalas.

Tabla 67. Análisis de los ítems de la escala de *Intrinsic Motivation Inventory (IMI)*: Medias, Desviaciones Típicas, Correlaciones y Coeficientes Alfa

FACTORES	ÍTEMS	M	DT	r ítem-total corregida	α si se elimina el ítem
Interés/ Diversión	Ítem 1	5,97	1,11	0,838	0,852
	Ítem 2	6,16	1,00	0,802	0,859
	Ítem 3 ®	6,61	0,71	0,682	0,878
	Ítem 4 ®	6,19	1,38	0,493	0,896
	Ítem 5	5,84	1,13	0,730	0,864
	Ítem 6	5,97	1,35	0,602	0,881
	Ítem 7	5,19	1,56	0,796	0,856
Competencia Percibida	Ítem 1	4,44	1,10	0,614	0,661
	Ítem 2	4,12	1,00	0,414	0,719
	Ítem 3	4,69	1,12	0,424	0,718
	Ítem 4	5,34	0,97	0,570	0,679
	Ítem 5	5,22	0,94	0,675	0,653
	Ítem 6 ®	6,25	1,27	0,254	0,776
Esfuerzo/ Importancia	Ítem 1	4,81	1,30	0,556	0,558
	Ítem 2 ®	6,26	1,21	0,358	0,647
	Ítem 3	4,19	1,35	0,366	0,646
	Ítem 4	5,19	1,40	0,440	0,612
	Ítem 5 ®	6,22	1,31	0,407	0,627
Presión/ Tensión	Ítem 1 ®	3,26	1,84	0,663	0,620
	Ítem 2	1,77	0,99	0,479	0,695
	Ítem 3 ®	2,52	1,43	0,703	0,588
	Ítem 4	2,06	1,24	0,450	0,699
	Ítem 5	1,29	0,64	0,248	0,755
Valor/ Utilidad	Ítem 1	6,09	0,96	0,901	0,909
	Ítem 4	6,00	1,34	0,809	0,944
	Ítem 6	6,12	0,97	0,932	0,899
	Ítem 7	5,81	1,18	0,835	0,924
Afinidad/ Conexión	Ítem 1 ®	6,53	1,05	0,220	0,779
	Ítem 2 ®	5,72	1,53	0,340	0,771
	Ítem 3	4,81	1,49	0,634	0,710

Ítem 4	5,47	1,27	0,617	0,717
Ítem 5 ®	6,66	0,90	0,455	0,749
Ítem 6 ®	6,03	1,20	0,556	0,729
Ítem 7	5,69	1,38	0,389	0,758
Ítem 8	4,72	1,42	0,577	0,722

4.2.2.7 ESCALA DE EVALUACIÓN DE LAS MUESTRAS ORALES (ENTREVISTAS)

La escala que se ha empleado para evaluar la/s variable/s dependiente/s, es decir la eficacia del programa de dramatización en el desarrollo de la expresión oral ha sido creada *ad hoc* para este estudio. El proceso de elaboración se ha detallado en el apartado 3.3. Metodología del presente trabajo. Ahí se puede apreciar que las fuentes consultadas proceden del ámbito de lengua materna (L1) y del ámbito de lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2).

Pese a que el MCER ofrece también una escala específica para valorar el uso de la lengua hablada (Consejo de Europa, 2002:32-33), lo cierto es que es de corte cualitativo y su finalidad es la de ubicar a los discentes en un nivel de referencia concreto de los establecidos por el MCER. Dicho objetivo no es el perseguido en esta investigación, ya que lo que se pretende en ella es detectar posibles cambios entre dos muestras orales de lengua de un mismo sujeto. Como las dos muestras de lengua que se toman a cada sujeto se realizan en un intervalo de tiempo relativamente breve (pre-test y post-test), no es posible, al menos no en los niveles intermedios y más altos, que los discentes hayan pasado de un nivel de referencia a otro, ya que según el MCER (Ibíd.18): *“(…) se debería tener cuidado a la hora de interpretar las series de niveles y de escalas del dominio de la lengua como si fueran una escala lineal de medida, igual que una regla. Ninguna escala ni ningún sistema de niveles ya existentes, puede pretender ser lineal en este sentido. Teniendo en cuenta la serie de descripciones de contenidos realizadas por el Consejo de Europa, aunque el nivel Plataforma (Waystage) esté situado a medio camino del nivel Umbral (Threshold) en una escala de niveles, y éste a medio camino del nivel Avanzado (Vantage), la experiencia con escalas actuales sugiere que muchos alumnos tardarán más del doble en alcanzar el nivel Umbral desde el denominado Plataforma de lo que tardaron en alcanzar el Plataforma; luego, es probable que necesiten más del doble de tiempo para alcanzar el nivel Avanzado desde el nivel Umbral de lo que tardaron en alcanzar el nivel Umbral desde el nivel Plataforma, aunque los niveles aparezcan como equidistantes en la escala. Esto es así por la necesaria ampliación del conjunto de actividades, destrezas y elementos lingüísticos que supone”.*

Por lo argüido anteriormente ha sido preciso diseñar un instrumento de medida cuyos ítems fueran lo suficientemente concretos como para detectar cambios sutiles entre las muestras orales recogidas.

Es cierto que también el MCER ofrece escalas específicas (Ibíd.108-126), pero tampoco hemos optado por aplicarlas de forma sistemática, ya que el instrumento de medida que precisábamos tenía que ser coherente con los aspectos trabajados en el curso de dramatización, es decir, no tendría sentido alguno evaluar aspectos totalmente ajenos a lo trabajado en él, puesto que el objetivo de esta investigación es valorar la eficacia o no de la dramatización como metodología para desarrollar la expresión oral de los discentes nativos y extranjeros.

Por otro lado, nuestra escala debía reflejar el concepto de competencia comunicativa, ya que es éste el concepto sobre el que se asienta la enseñanza-aprendizaje de la lengua tal y como lo entendemos en este trabajo, es por ello que el instrumento de medida que diseñáramos tendría que incluir ítems para caracterizar todas las subcompetencias que integran a la competencia comunicativa.

Teniendo en cuenta todas estas necesidades, se ha optado por consultar diferentes autores de L1 y L2 y hacer una plantilla que incluyera las subcompetencias que integran la competencia comunicativa y se relacionan con la expresión oral. Dichas subcompetencias las hemos parcelado de la siguiente manera: Fonológica, Gramatical, Léxica y Semántica, Sociolingüística, Pragmática y Estratégica.

De todas las propuestas ofrecidas en las fuentes consultadas, se ha realizado una selección de ítems, según el grado en que se ajustaban a lo trabajado en el curso de dramatización. Finalmente, el instrumento diseñado cuenta con un total de 33 ítems, que quedan repartidos de la siguiente manera:

Tabla 68. Cantidad de ítems por subcompetencia en nuestra escala

SUBCOMPETENCIAS	NÚMERO DE ÍTEMS
Fonológica	5
Gramatical	5
Léxica y Semántica	5

Sociolingüística	1
Pragmática	13*
Estratégica	4

Nota: 8 generales y 5 específicos para algunas de las funciones trabajadas en el Curso de Dramatización

Aunque se ha intentado que hubiera un número parecido de ítems por cada subcompetencia, lo cierto es que de entre todas ellas destaca la pragmática, con 13 ítems. Sin embargo, cabe recordar aquí que muchas de las fuentes consultadas en las que se proponían ítems para cada subcompetencia, especialmente las fuentes que tratan el tema de la evaluación del lenguaje desde la perspectiva de la lengua materna, no realizan la distinción entre pragmática y sociolingüística, e incluyen bajo el epígrafe de “pragmática” ítems de sociolingüística. De esta forma las fronteras entre una y otra subcompetencias quedan diluidas y, siguiendo sus propuestas decidimos no separar estos ítems en dos bloques: uno de pragmática y otro de sociolingüística, por lo que el abanico de posibles ítems a incluir dentro de la subcompetencia sociolingüística ha quedado más reducido que el resto de subcompetencias.

Por otro lado, pese a este inconveniente, nos ha parecido oportuno no apartarnos del MCER, dado su carácter oficial para toda Europa y su uso tanto para L1 como para L2/LE, por ello hemos querido incluir la subcompetencia sociolingüística como apartado específico en nuestra herramienta de evaluación, igual que hace el MCER. Sin embargo, de los ítems que este documento ofrece para valorar la subcompetencia sociolingüística, pocos se ajustan a nuestras necesidades, siendo muchos más los que nos sirven de los aparecidos en la subcompetencia pragmática.

Para intentar detectar posibles cambios sutiles entre las muestras de cada sujeto, se ha decidido graduar en una escala tipo Likert las respuestas de los sujetos que analizan las muestras entre el 1 y el 7, siendo el 1 nunca y 7 siempre.

Con el objetivo de medir la precisión con que este instrumento mide las distintas subcompetencias de la expresión oral, pasaremos a analizar la fiabilidad como consistencia interna de sus 5 subescalas. Se han examinado todas las subcompetencias, excepto la sociolingüística ya que, como se ha indicado previamente, está formada por un sólo ítem.

Los datos nos indican que los valores alpha de Cronbach obtenidos para las subescalas fonológica ($\alpha=0,19$) y estratégica ($\alpha=0,28$) son muy bajos. Como se ve en la Tabla 69, el análisis del comportamiento de los ítems, nos muestra que la eliminación del ítem 5 de la subescala fonológica implicaría un aumento sustancial de la consistencia interna de la escala, ascendiendo hasta 0,64. Sin embargo, en el caso de la subescala estratégica, la supresión de ninguno de sus ítems implicaría un ascenso importante de su coeficiente de fiabilidad.

Por el contrario, el coeficiente de fiabilidad de la subescala gramatical es aceptable, situándose en 0,68. En esta subcompetencia, la eliminación del ítem 1 incrementa el coeficiente de fiabilidad hasta 0,76. Asimismo, las subescalas léxico-semántica y pragmática presentan coeficientes de fiabilidad bastante elevados: 0,75 y 0,73 respectivamente. La eliminación de los ítems 2 y 5 en la subcompetencia léxico-semántica y los ítems 3 y 10 en la subcompetencia pragmática provocan un aumento ligero de los valores alpha de Cronbach de ambas subescalas.

Tabla 69. Análisis de los ítems de la escala de la evaluación de las muestras orales: Medias, Desviaciones Típicas, Correlaciones y Coeficientes Alfa

FACTORES	ÍTEMS	M	dt	r ítem-total corregida	α si se elimina el ítem
Fonológica	Ítem 1 ®	6,05	1,42	0,348	-0,095
	Ítem 2 ®	5,48	1,78	0,179	0,049
	Ítem 3	6,28	1,13	0,297	0,012
	Ítem 4 ®	5,78	1,34	0,259	0,011
	Ítem 5	3,08	2,25	-0,284	0,636
Gramatical	Ítem 1 ®	3,72	1,40	0,100	0,761
	Ítem 2 ®	4,89	1,44	0,560	0,571
	Ítem 3 ®	4,94	1,46	0,525	0,587
	Ítem 4	4,72	1,56	0,674	0,505
	Ítem 5	4,92	1,24	0,362	0,658
Léxico-Semántica	Ítem 1	5,30	1,20	0,642	0,665
	Ítem 2	4,69	1,17	0,306	0,774
	Ítem 3 ®	4,30	1,54	0,772	0,593
	Ítem 4	4,53	1,64	0,718	0,621
	Ítem 5	6,36	0,67	0,178	0,792
Pragmática	Ítem 1	6,84	0,37	0,374	0,726
	Ítem 2	5,56	1,42	0,481	0,698
	Ítem 3 ®	6,45	1,04	0,073	0,744
	Ítem 4 ®	5,06	1,68	0,474	0,699
	Ítem 5	5,39	1,00	0,511	0,701
	Ítem 6	6,58	0,79	0,297	0,723
	Ítem 7	5,36	0,82	0,148	0,734
	Ítem 8	6,36	0,74	0,500	0,708
	Ítem 9	3,67	1,29	0,335	0,718
	Ítem 10	4,59	1,27	0,114	0,745
	Ítem 11	5,31	1,50	0,607	0,678
	Ítem 12	6,11	1,10	0,494	0,700
	Ítem 13 ®	5,00	1,81	0,396	0,715

Estratégica	Ítem 1	4,20	1,46	0,197	0,160
	Ítem 2	6,67	0,71	0,048	0,312
	Ítem 3	5,16	1,22	0,298	0,061
	Ítem 4	3,81	1,97	0,083	0,382

En este estudio vamos a aplicar las escalas tal y como han sido diseñadas. Aunque en posteriores investigaciones habrá que tener en cuenta la eliminación de los ítems que no presentan una consistencia adecuada con la escala total, fundamentalmente en el caso del ítem 5 de la subescala correspondiente a la subcompetencia fonológica.

4. 3. LA MUESTRA

La muestra de este estudio está formada por 64 estudiantes a los que se les ha administrado los instrumentos de medida dos veces: una antes (pre-test) y otra después (post-test) de aplicar el programa. Prácticamente la totalidad de la muestra está formada por mujeres (N=61; 95,3%), sólo 3 son hombres (4,7%). La edad media de los estudiantes se sitúa en 21,22 años (dt=2,85) y el rango oscila entre los 18 y 33 años. Como se puede observar en la Tabla 70, más de una quinta parte tiene 19 años y la mayoría (85,8%) varía entre los 18 y 23 años.

Tabla 70. Distribución de la muestra en función de la edad

EDAD	N	%
18	7	10,9
19	13	20,3
20	10	15,6
21	10	15,6
22	7	10,9
23	8	12,5
24	5	7,8
26	1	1,6
27	1	1,6
31	1	1,6
33	1	1,6
Total	64	100,0

Las tres cuartas partes son estudiantes nativos (N=48) y una cuarta parte está formada por estudiantes extranjeros (N=16). La lengua materna del 62,5% es el español. Existe un 12,5% cuyas lenguas maternas son valenciano y español (3,1%, N=2) y euskera y español (9,4%, N=6). El resto se reparte entre los siguiente idiomas: alemán (6,3%, N=4), francés (3,1%, N=2), italiano (3,1%, N=2), portugués (3,1%, N=2), inglés (3,1%, N=2), griego (3,1%, N=2) y checo (3,1%, N=2).

Más de las tres cuartas partes de las personas que han participado en la investigación estaban cursando la titulación de Educación Infantil (N=50), seguido de un 14,1% que estaba realizando los estudios de humanidades. El resto de estudiantes provenía de distintos tipos de titulaciones como empresariales, químicas, educación social o derecho (véase Tabla 71). De las personas matriculadas en Educación Infantil,

un 26% estaba cursando primero (N=13), un 48% segundo (N=24), un 18% tercero (N=9) y un 8% asignaturas sueltas de varios cursos.

Tabla 71. Titulaciones de las que provenían los estudiantes

EDAD	N	%
Humanidades (español)	9	14,1
Empresariales	2	3,1
Químicas	1	1,6
Educación Infantil	50	78,1
Educación Social	1	1,6
Derecho	1	1,6
Total	64	100,0

También se recogió información acerca de si los estudiantes estaban cursando la asignatura de “Desarrollo de la habilidades lingüísticas y su didáctica II”, en la que se explica cómo desarrollar el lenguaje oral de los niños de infantil a través del enfoque comunicativo. Más de la mitad de la muestra, es decir un 56,3% (N=36), estaba matriculada en esta materia, pero aún no habían visto el contenido específico sobre el lenguaje oral, sin embargo un 18,8% (N=12) además de estar matriculados sí habían recibido contenidos sobre cómo desarrollar el lenguaje oral siguiendo un enfoque comunicativo. El 25% restante no estaba ni había estado matriculado en esta asignatura.

A continuación se presentan algunos datos sobre el conocimiento previo que tenían los estudiantes extranjeros de la lengua española antes de realizar el curso (véase Tabla 72). El tiempo medio dedicado al conocimiento del español es de 31,62 meses y con una desviación típica de 34,17 meses. La mediana corresponde a 27 meses y la moda a 3 meses. Dos estudiantes afirman que le han dedicado sólo un mes frente a una persona que ha empleado 120 meses, es decir 10 años. Por tanto, la muestra presenta, antes de aplicar el programa, una gran dispersión en el aprendizaje del idioma español.

Tabla 72. Tiempo dedicado al conocimiento previo del español

MESES	N	%
1	2	12,5
3	4	25,0
12	1	6,3
24	1	6,3
30	2	12,5
36	1	6,3
48	2	12,5
60	1	6,3

84	1	6,3
120	1	6,3
Total	16	100,0

En la Tabla 73 se presentan los resultados del nivel previo de lengua extranjera o segunda lengua según la prueba de clasificación realizada en los cursos de español de la Universidad de Burgos (UBU) a los estudiantes extranjeros. Se observa que la cuarta parte tenía un nivel previo correspondiente al B2.2., mientras que un 43,8% se sitúa entre un nivel de A1.1. y A2.2. y casi una quinta parte (18,8%) en el nivel B1.1. Los datos correspondientes al nivel previo de español también presentan una gran variabilidad.

Tabla 73. Nivel previo de conocimiento del español

NIVEL	N	%
A1.1.	2	12,5
A1.2.	2	12,5
A2.1.	2	12,5
A2.2.	1	6,3
B1.1.	3	18,8
B1.2.	1	6,3
B2.1.	1	6,3
B2.2.	4	25,0
Total	16	100,0

Todos los estudiantes extranjeros menos uno estaban matriculados en cursos de español para extranjeros de la Universidad de Burgos (N=15). El tiempo medio que llevaban los extranjeros en España antes de participar en la investigación era de 11,37 semanas ($dt=9,82$), es decir, cerca de 3 meses. El rango varía entre una semana y 32 semanas (8 meses). Una cuarta parte llevaba 4 semanas (1 mes) y otra cuarta parte 8 semanas (2 meses) (véase Tabla 74). Por lo tanto, también se observa una gran dispersión en el tiempo de estancia de los alumnos extranjeros en España anterior a la realización del curso.

Tabla 74. Tiempo de estancia de los alumnos extranjeros en España (semanas)

SEMANAS	N	%
1	1	6,3
3	1	6,3
4	4	25,0
6	1	6,3
8	4	25,0
20	1	6,3
24	3	18,8
32	1	6,3
Total	16	100,0

Un elemento importante en el aprendizaje de cualquier idioma es poder practicarlo con personas nativas en un entorno de cotidianeidad. Por ello, se les preguntó si convivían con hablantes nativos. El 43,8% de estos estudiantes (N=7) afirmó que convivía durante su período de inmersión en la lengua española con hablantes nativos, mientras que el 56,3% restante (N=9) declaró que no convivía con este tipo de hablantes.

La autoevaluación que realizaron los estudiantes sobre su capacidad de expresarse oralmente la vamos a presentar dividiendo la muestra en nativos y extranjeros. Los resultados indican que:

- Nivel A1.- Como cabía esperar todos los estudiantes nativos perciben que dominan el nivel A1, es decir que *“utilizan expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde viven y las personas a las que conocen”*. Además, el análisis *chi cuadrado* efectuado indica que el número de españoles que percibe que cumple con este descriptor es estadísticamente mayor que el de extranjeros (significatividad o p mayor que 0,050).
- Nivel A2.- En este caso, el porcentaje de nativos y extranjeros que afirma que domina este nivel es bastante similar, no habiéndose encontrado diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos. Prácticamente la totalidad de ambas muestras perciben que son capaces de *“utilizar una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a su familia y a otras personas, sus condiciones de vida, su origen educativo y su trabajo actual o el último que tuvieron”*.
- Nivel B1.- De forma sorprendente todos los alumnos extranjeros afirman que cumplen con los tres descriptores que configuran este nivel. No obstante, el análisis de contraste señala que sólo existen diferencias estadísticamente tendenciales entre el grupo de estudiantes nativos y extranjeros. Por tanto, un porcentaje ligeramente mayor de discentes extranjeros que de nativos considera que *“sabe enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, sus sueños, esperanzas y ambiciones”*, *“puede explicar y justificar brevemente sus opiniones y proyectos”* y *“sabe narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puede describir sus reacciones”*.

- Nivel B2.- En este caso, aunque el porcentaje de alumnos nativos que declara que cumple con los dos descriptores que componen este nivel es superior al de los estudiantes extranjeros, el *chi cuadrado* evidencia que las diferencias no son estadísticamente significativas. Nuevamente, un número similar de nativos y extranjeros opina que *“presentan descripciones claras y detalladas sobre una amplia serie de temas relacionados con su especialidad”* y *“saben explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones”*.
- Nivel C1.- En este nivel más elevado de dominio de la expresión oral, el porcentaje de discentes nativos que percibe que cumple con su descriptor es estadísticamente superior al de los extranjeros. Es decir, un número más elevado de nativos que de extranjeros declara que es capaz de *“presentar descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada”*.
- Nivel C2.- Tal y como era de esperar, el análisis de contraste indica que existe una asociación significativa entre este nivel y la nacionalidad. De forma que en el nivel superior de dominio de la expresión oral, el porcentaje de hablantes nativos que manifiesta ser capaz de *“presentar descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y con un estilo que es adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y recordarlas”* es estadísticamente muy superior al de los extranjeros.

Tabla 75. Autoevaluación sobre el Dominio de la Expresión Oral: Comparación entre Nativos y Extranjeros

NIVELES	NATIVOS		EXTRANJEROS		CHI CUADRADO
	N	%	N	%	
A1	48	100	14	87,5	$\chi^2_{(1,64)}=6,194; p<.050$
A2	44	91,7	15	93,8	$\chi^2_{(1,64)}=0,072; p>.10$
B1	39	81,3	16	100	$\chi^2_{(1,64)}=3,491; p<.10$
B2	35	74,5	9	56,3	$\chi^2_{(2,63)}=2,344; p>.10$
C1	33	68,8	4	25	$\chi^2_{(1,64)}=9,417; p<.010$
C2	39	81,3	3	18,8	$\chi^2_{(1,64)}=20,779; p<.0001$

En términos generales, las principales diferencias se encuentran en los niveles superiores de dominio de la expresión oral. De forma que, como era de esperar, el

alumnado nativo es el que percibe que tiene mayor capacidad y recursos para expresarse oralmente de una forma más adecuada que los discentes extranjeros.

También hemos recogido información sobre distintos factores psicológicos que la literatura indica que pueden influir en el desarrollo de la lengua como son la empatía, autoestima, extraversión o diferentes estilos de aprendizaje.

En general, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado nativo y el extranjero en prácticamente ninguno de los distintos factores psicológicos, excepto en el factor malestar personal (*personal distress*) correspondiente a la empatía y en extraversión.

Los estudiantes afirman que tienden a identificarse con personajes ficticios como personajes de libros y películas (Fantasía), que poseen la habilidad para adoptar la perspectiva o punto de vista de otras personas (Toma de perspectiva) y sobre todo que tienden a experimentar sentimientos de compasión y preocupación hacia otros (Preocupación empática). Sin embargo, tienden a identificarse menos con las personas que experimentan sentimientos de incomodidad y ansiedad cuando son testigos de experiencias negativas de otros (Malestar personal). Siendo los extranjeros los que dicen que experimentan menos Malestar personal que los nativos.

Asimismo, el alumnado está de acuerdo con que son personas con un gran nivel de sociabilidad y energía. Sin embargo, los estudiantes extranjeros se consideran más extrovertidos que los discentes nativos.

Tanto los alumnos nativos como los extranjeros presentan una autoestima bastante elevada, es decir, tienen una actitud global bastante favorable hacia ellos mismos.

Por último, los estudiantes están de acuerdo con el estilo de aprendizaje colaborativo, es decir, consideran que aprenden compartiendo y cooperando tanto con el docente como con sus compañeros, decantándose por las discusiones y los proyectos grupales. Por el contrario, declaran estar en desacuerdo con el estilo de aprendizaje competitivo, lo que implica que no se perciben como personas que tratan de hacer los

trabajos mejor que sus pares, que ante todo tipo de situaciones deben ganar y que necesitan ser reconocidos por sus logros.

Tampoco están de acuerdo con el estilo de aprendizaje evitativo, esto es, no se identifican con estudiantes a los que no les interesan las actividades de clase ni con estudiantes que se muestran reticentes a la hora de aprender, que no quieren asistir a clase, que no disfrutan del estudio y que tratan de evitarlo. Sin embargo, sí se muestran próximos al estilo participativo, lo que supone que perciben que disfrutan de las actividades en el aula, muestran entusiasmo por aprender, se responsabilizan de su aprendizaje, hacen todas las tareas escolares posibles y están motivados para cumplir con las expectativas de los profesores.

Además, sus respuestas indican que se muestran indecisos con el estilo de aprendizaje independiente, es decir, no están seguros de si prefieren trabajar solos o si prefieren hacerlo confiando en los demás. Sin embargo, se muestran más de acuerdo con el estilo dependiente, lo que implica una necesidad de retroalimentación por parte del profesor y de sus compañeros para tener una referencia, a modo de guía, que les permita estructurar sus conocimientos, tareas escolares, etc.

Tabla 76. Factores Psicológicos: Comparación entre Nativos y Extranjeros

FACTORES		TOTAL		NATIVOS		Extranjeros		ANOVA
		M	dt	M	dt	M	Dt	
Empatía (Rango 1-5)	Fantasia	3,70	0,99	3,79	0,95	3,43	1,11	$F_{(63)}=1,568$
	Malestar personal	2,80	0,95	2,99	0,93	2,25	0,78	$F_{(63)}=8,046^{**}$
	Toma de perspectiva	3,83	0,77	3,80	0,74	3,92	0,85	$F_{(63)}=0,347$
	Preocupación empática	4,30	0,52	4,36	0,49	4,14	0,59	$F_{(62)}=2,193$
Extraversión (1-5)		3,80	0,49	3,70	0,34	4,11	0,70	$F_{(62)}=9,900^{**}$
Autoestima (10-40)		30,77	5,37	31,35	5,11	29,00	5,95	$F_{(60)}=2,202$
Estilos Aprendizaje (Rango 1-5)	Independiente	3,23	0,41	3,21	0,43	3,28	0,35	$F_{(62)}=0,354$
	Evitativo	2,43	0,61	2,46	0,57	2,34	0,75	$F_{(61)}=0,411$
	Colaborativo	4,00	0,52	3,97	0,45	4,11	0,70	$F_{(62)}=0,902$
	Dependiente	3,74	0,41	3,75	0,42	3,71	0,38	$F_{(63)}=0,123$
	Participativo	3,76	0,49	3,81	0,45	3,59	0,59	$F_{(61)}=2,459$
	Competitivo	2,42	0,52	2,39	0,48	2,52	0,60	$F_{(61)}=0,772$

** $p < .01$

4.4. LOS RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados derivados de la evaluación de la eficacia del programa en el aprendizaje de una lengua nativa o extranjera. Además también queremos analizar si una serie de factores psicológicos influyen en la eficacia de dicho programa. Con este fin hemos llevado a cabo un procedimiento en 3 fases:

1. Fiabilidad de la Escala de Evaluación de las Muestras Orales. Antes de aplicar los análisis que nos permiten verificar los resultados obtenidos por el curso de formación en las distintas subcompetencias de la expresión oral, hemos examinado la fiabilidad de la evaluación de las muestras orales extraídas de las entrevistas realizadas a los estudiantes que han participado en la investigación.
2. Evaluación de Resultados del Programa de Dramatización. Una vez analizada la fiabilidad de la evaluación de las muestras orales, hemos efectuado los análisis pertinentes para comprobar la eficacia del curso de Dramatización para el desarrollo de la expresión oral de la lengua nativa y extranjera. También hemos examinado la influencia de la formación previa en el enfoque comunicativo en la eficacia del curso de dramatización dirigido al desarrollo de la expresión oral.
3. Influencia de las Covariables en la Eficacia del Programa. Finalmente, hemos procedido a examinar si una serie de factores psicológicos (covariables) han influido en los potenciales resultados obtenidos por el curso de formación.

4.4.1 FIABILIDAD DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LAS MUESTRAS ORALES: ACUERDO INTERJUECES

A fin de estudiar la fiabilidad de las codificaciones realizadas por la investigadora principal, se pidió a una profesional de la lingüística con amplia experiencia en la evaluación de muestras orales de alumnos extranjeros de todos los niveles establecidos por el MCER, y sin conocimiento de los objetivos del estudio (es decir a lo que se denomina “juez ciego”), que actuara como evaluadora externa. Esto nos ha permitido establecer el acuerdo interjueces, también denominado “objetividad”, que se refiere al grado en el que coinciden las medidas obtenidas por diferentes observadores o evaluadores independientes.

El establecimiento de los acuerdos interjueces es reconocido como uno de los componentes esenciales en la demostración de la calidad de los estudios en distintas

áreas de investigación. Si no se realiza la evaluación sobre dicho acuerdo, existen dudas sobre la calidad de los datos obtenidos en el estudio y, por extensión, sobre la calidad de las interpretaciones y conclusiones que se extraen del análisis de dichos datos.

Uno de los problemas que nos podemos encontrar con este tipo de pruebas que miden la competencia comunicativa estriba en la dificultad que hay para que dos examinadores obtengan puntuaciones equivalentes. Por tanto, para obtener una buena fiabilidad inter-observadores es esencial que el sistema de puntuación de la prueba, es decir, los criterios de corrección estén claramente definidos y que las personas encargadas de recoger los resultados sean competentes.

Para ello, atendiendo a los recursos disponibles, de las 128 entrevistas realizadas en este estudio (64 en el pre-test y 64 en el post-test) se seleccionaron al azar 20 entrevistas (10 del pre-test y 10 del post-test) (5 del grupo experimental y 5 del grupo control) (6 pertenecientes a nativos y 4 a extranjeros) (15,6% de la muestra total) para que fueran codificadas de forma independiente por la investigadora principal y otra profesional del lenguaje ajena al estudio: la Evaluadora 2.

A la Evaluadora 2 le facilitamos dichas entrevistas grabadas en un disco duro externo que pudo quedarse todo el tiempo que precisara para su evaluación²²⁷, por si tuviera que revisar algún aspecto. Se le explicitó que las entrevistas pertenecían a varios sujetos, algunos nativos y otros extranjeros. Que todas ellas están correspondientemente identificadas con las iniciales del nombre y apellido de cada sujeto y los dos últimos números de su identificación personal (documento nacional de identidad o pasaporte).

Además se le informó de que cada sujeto había realizado dos entrevistas en diferentes momentos, que ella recibe en el disco duro ordenadas en diferentes carpetas y marcadas como A (la realizada por un sujeto en primer lugar) y B (la realizada por el mismo sujeto en segundo lugar).

Así mismo se planteó un método de trabajo a seguir común para ambas evaluadoras, de manera que se acuerda visionar las entrevistas por sujetos y en el

²²⁷ No se adía una fecha para que la Evaluadora 2 entregue los resultados de su evaluación. Pretendemos de esta forma eliminar la presión por cumplir con un plazo fijado de antemano y que la Evaluadora 2 trabaje a su ritmo.

orden en que las hizo el sujeto, es decir, en primer lugar se analiza la primera entrevista de un sujeto (A), y después, tomando como base la evaluación de esta entrevista, se analiza la segunda entrevista del mismo sujeto (B), para detectar posibles cambios respecto a la primera.

También se le facilitó información relativa a la estructura de la entrevista. Se le comentó que cada entrevista estaba formada por tres fases claramente diferenciadas: una de contacto, otra que está integrada por diferentes funciones lingüísticas y, finalmente, una fase de agradecimientos y salida de la entrevista.

Se le especificó que el corpus de la entrevista evaluable es el que se corresponde con la segunda parte, formada a su vez por las siguientes funciones lingüísticas:

- Expresar gustos, intereses y preferencias.
- Contar una receta.
- Contar un viaje.
- Expresar qué ventajas y desventajas tiene aprender una lengua en el espacio donde esa lengua es oficial.
- Argumentar a favor o en contra de un tema más o menos polémico, en nuestro caso hablamos de: el embarazo de un transexual, la pena de muerte y la cadena perpetua.
- Narrar una historia que se cuenta con apoyo gráfico.
- Explicar en qué consiste un trabajo que han desempeñado ellos.

Informamos a la Evaluadora 2 de que dicha sucesión permite hacer un recorrido de menor a mayor complejidad. Siendo, en este sentido, la argumentación el punto álgido, es decir, la función más compleja. A partir de ahí, el nivel de complejidad decrece, para que los sujetos se sientan tranquilos y no mantener la tensión durante mucho tiempo.

Además a la Evaluadora 2 le entregamos la escala realizada *ad hoc* para esta investigación y que sirve también a la Evaluadora 1 como instrumento de medición. De esta forma ambas evaluadoras pudieron manejar los mismos criterios de evaluación. No obstante, la escala que se entregó a la Evaluadora 2 incluye en la mayoría de los ítems información adicional (entre paréntesis y en cursiva), cuyo objetivo es hacer los ítems más claros, explicarlos y disipar dudas sobre su naturaleza. En concreto la escala entregada a la Evaluadora 2 se encuentra en el Anexo VI.

Existen diversas opciones para hallar el acuerdo interjueces. Desde el punto de vista matemático, el índice más apropiado para cuantificar la concordancia entre diferentes mediciones de una variable cuantitativa o continua, como las de nuestro estudio, es el llamado Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI). Sin embargo, una de las principales limitaciones del CCI es la dificultad de su cálculo, ya que debe ser estimado de distintas formas dependiendo del diseño del estudio (Bartko, 1966). La forma de cálculo más habitual se basa en un modelo de análisis de la varianza (ANOVA) con medidas repetidas. Por tanto, el valor del CCI depende en gran medida de la variabilidad de los valores observados: cuanto más homogénea sea la muestra estudiada, más bajo tenderá a ser el valor del CCI. En nuestro caso, este coeficiente lo hemos desestimado ya que contamos con un diseño de estudio 2 evaluadores x 2 medidas (pre-test y post-test) x 2 grupos (experimental y control) y con un tamaño de la muestra muy pequeño (N=20), que da lugar a una gran variabilidad de los valores observados y a un elevado error de medida.

Por ello, hemos procedido a efectuar dos tipos de análisis con objetivos diferentes:

1. Examinamos si existe acuerdo en las medidas asignadas por ambos jueces. Es decir, si no existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias otorgadas, tanto en el pre-test como en el post-test, por ambos jueces.
2. Además comprobamos si la magnitud del cambio estimado es similar en ambos jueces. Es decir, si no existen diferencias estadísticamente significativas en la magnitud del cambio estimado (diferencias entre las puntuaciones otorgadas al post-test y al pre-test) por ambos jueces.

Antes de efectuar ambos análisis y con el objetivo de determinar si procede o no aplicar pruebas paramétricas, hemos examinado si nuestros datos cumplen los siguientes requisitos (Cubo, Martín y Ramos, 2011; Freund, Miller y Miller, 2000):

- Las mediciones se deben realizar en una escala de intervalo.
- Las observaciones deben ser independientes.
- Las observaciones se deben llevar a cabo en universos poblacionales distribuidos normalmente.
- Los datos en la población se deben distribuir de manera aleatoria.
- Las varianzas de los grupos deben ser homogéneas.

Mediciones en una escala de intervalo y observaciones independientes

Las dos primeras asunciones se cumplen, ya que, como hemos señalado anteriormente, las variables dependientes de nuestro estudio se han medido a través de una escala tipo Likert de 7 puntos, es decir, una escala de intervalo donde 1 significa *nunca* y 7 *siempre*. Además las observaciones son independientes ya que el procedimiento que se ha seguido para que ambos jueces asignen sus puntuaciones a los distintos sujetos garantiza la independencia de ambos grupos de medidas.

Distribución normal de los datos

Respecto a la tercera asunción, no podemos justificar de forma automática la aplicación de pruebas paramétricas, debido a que no contamos con un número suficiente de observaciones (mayor que 30) que nos garantice la distribución normal de la muestra. Por lo tanto, para mostrar si las variables dependientes presentan una distribución normal (Abraham de Moivre, 1667-1754), conocida comúnmente como la “campana de Gauss” (Carl Friedrich Gauss, 1777-1855), hemos realizado diferentes tipos de pruebas de tipo descriptivo:

- 1) Histogramas (Pértega Díaz y Pita Fernández, 2001): La primera prueba que hemos realizado para comprobar si los datos proceden de una distribución normal es la obtención de los histogramas de cada una de nuestras variables dependientes. Si los datos son aproximadamente normales, la forma de la gráfica será similar a la de la curva normal superpuesta (esto es, con forma de joroba y simétrica alrededor de la media). Es importante advertir que este tipo de estudio no puede llevarnos sino a obtener una opinión meramente subjetiva acerca de la posible distribución de nuestros datos y que es necesario disponer de otros métodos más rigurosos para contrastar este tipo de hipótesis. En nuestro caso, como se puede ver en el Anexo VII, aunque ninguna de las variables, ni el pre-test ni el post-test, se ajusta perfectamente a la curva normal, éstas presentan una distribución que se aproxima bastante a la normalidad. En síntesis, aunque no podemos afirmar con rotundidad que la muestra proviene de una población normal a la espera de otros resultados, podemos concluir que la mayoría de las variables, tanto antes como después del programa, se asemejan a la curva normal teórica.
- 2) Gráficos de probabilidad normal (Pértega Díaz y Pita Fernández, 2001). Los gráficos de probabilidad normal constituyen otra importante herramienta gráfica para comprobar si un conjunto de datos puede considerarse o no procedente de una distribución normal. En una gráfica de probabilidad normal,

las observaciones de un conjunto de datos se ordenan y luego se grafican contra los valores esperados estandarizados de las observaciones bajo el supuesto de que los datos están distribuidos normalmente. Es decir, la idea básica consiste en enfrentar, en un mismo gráfico, los datos que han sido observados y los datos teóricos que se obtendrían de una distribución gaussiana.

Si los datos en verdad tienen una distribución normal, una observación será aproximadamente igual a su valor esperado. Por tanto, una tendencia lineal (de línea recta) en la gráfica de probabilidad normal, sugiere que los datos provienen de una distribución aproximadamente normal; en tanto que una tendencia no lineal indica que los datos no son normales. Lo que implica que si la distribución de la variable coincide con la normal, los puntos se concentrarán en torno a una línea recta, aunque conviene tener en cuenta que siempre habrá mayor variabilidad en los extremos. De los distintos tipos de gráficos (P-P o Q-Q) que se pueden generar, nosotros hemos optado por los gráficos P-P. El P-P crea un gráfico de las proporciones acumuladas de una variable respecto a las de una distribución cualquiera de prueba (en nuestro caso de una normal). Si la variable seleccionada coincide con la distribución de prueba, los puntos se concentran en torno a una línea recta.

Además de permitir valorar la desviación de la normalidad, los gráficos de probabilidad permiten conocer la causa de esa desviación. Una curva en forma de "U" o con alguna curvatura significa que la distribución es asimétrica con respecto a la gaussiana, mientras que un gráfico en forma de "S" significará que la distribución tiene colas mayores o menores que la normal, esto es, que existen pocas o demasiadas observaciones en las colas de la distribución. En el Anexo VIII se refleja que, tanto en el pre-test como en el post-test, los puntos que representan a la mayoría de las subcompetencias se ajustan relativamente bien a una línea recta. La única variable que presenta una ligera distribución en forma de S es la subcompetencia pragmática. Por tanto, esta verificación sugiere que los datos probablemente se aproximan a una distribución normal.

- 3) Cálculo IQR/S (Upton y Cook, 1996): La tercera prueba es la de calcular el intervalo intercuartiles (IQR), la desviación estándar (s) para la muestra y luego calcular el cociente IQR/S. Si los datos son aproximadamente normales, entonces tendremos que $IQR/S \approx 1,3$. Puede verse que esta propiedad se cumple para las distribuciones normales si se observa que los valores z que corresponden a los percentiles 75° y 25° son 0,67 y -0,67, respectivamente.

Puesto que $\sigma = 1$ para una distribución normal estándar (z), $IQR/\sigma = [0,67-(-0,67)]/1=1,34$. Para calcular este cociente hemos obtenido el intervalo intercuartiles (es decir, la diferencia entre los percentiles 75° y 25°) y la desviación estándar de cada una de las 6 subcompetencias en el pre-test y post-test. Se comprueba que antes del programa, las subcompetencias gramatical y léxico-semántica son las que más se alejan de los parámetros de normalidad y, después del programa, las subcompetencias socio-lingüística, pragmática y léxico-semántica. En el caso del juez 1, las subcompetencias que más distantes están de los índices de normalidad en el pretest son las subcompetencias gramatical, fonológica y léxico-semántica. En el post-test, además de estas subcompetencias la pragmática también se aleja de la normalidad. Sin embargo en el caso del juez 2, antes del programa las subcompetencias que marcan más distancia con los parámetros normales son la léxico-semántica y la estratégica, mientras que después del programa la sociolingüística, la estratégica, la pragmática y la léxico-semántica (véase Tabla 77).

Tabla 77. Cálculo de IQR/S de cada una de las subcompetencias en el pre-test y post-test. Muestra Total y Jueces 1 y 2

SUBCOMPETENCIAS		TOTAL IQR/S	JUEZ 1 IQR/S	JUEZ 2 IQR/S
PRE-TEST	Fonológica	5,75-4,45/0,86=1,51	5,50-4,10/0,85=1,65	5,80-4,75/0,88=1,19
	Gramatical	5,40-3,60/1,05=1,71	5,40-3,40/1,08=1,85	5,70-4,20/1,05=1,43
	Léxica-Semántica	5,55-3,70/1,10=1,68	5,70-3,75/1,19=1,64	5,40-3,55/1,07=1,73
	Sociolingüística	7,00-6,00/0,97=1,03	6,25-5,75/0,88=0,57	7,00-5,75/1,06=1,18
	Pragmática	5,81-4,63/0,80=1,47	5,90-4,69/0,76=1,59	5,63-4,42/0,85=1,42
	Estratégica	5,25-4,25/0,79=1,27	5,00-4,00/0,75=1,33	5,56-4,25/0,80=1,64
POST-TEST	Fonológica	5,80-5,05/0,57=1,31	5,90-4,80/0,66=1,67	5,85-5,15/0,48=1,46
	Gramatical	5,75-4,25/1,01=1,49	5,65-4,05/0,90=1,78	5,85-4,45/1,14=1,23
	Léxica-Semántica	6,35-4,80/0,96=1,61	6,45-4,60/1,01=1,83	6,25-4,70/0,96=1,61
	Sociolingüística	7,00-5,25/0,83=2,1	6,25-5,75/0,67=0,76	7,00-5,00/0,97=2,06
	Pragmática	6,25-4,69/0,78=2	6,33-4,90/0,74=1,93	5,90-4,61/0,78=1,65
	Estratégica	5,69-4,25/0,92=1,56	5,00-4,18/0,78=1,05	6,07-4,44/0,91=1,97

- 4) Test de Kolmogorov-Smirnov (Pértega Díaz y Pita Fernández, 2001). Parece lógico que cada uno de estos métodos se complemente con procedimientos de análisis que cuantifiquen de un modo más exacto las desviaciones de la distribución normal.

Existen distintos tests estadísticos que podemos utilizar para este propósito. El test de Kolmogorov-Smirnov es el más extendido en la práctica. Se basa en la idea de comparar la función de distribución acumulada de los datos observados con la de una distribución normal, midiendo la máxima distancia entre ambas curvas. Como en cualquier test de hipótesis, la hipótesis nula se rechaza cuando el valor del estadístico supera un cierto valor crítico que se obtiene de una tabla de probabilidad. El test de Kolmogorov-Smirnov, en este sentido, otorga un peso menor a las observaciones extremas y por lo tanto es menos sensible a las desviaciones que normalmente se producen en estos tramos. Como se aprecia en la Tabla 78, los resultados hallados nos indican que, en todos los casos, el valor del test de Kolmogorov-Smirnov Z no es significativo (sig., todos los valores son mayores a 0,050), lo que indica que podemos asumir una distribución normal.

Tabla 78. Cálculo del Test de Kolmogorov-Smirnov Z de cada una de las subcompetencias en el pre-test y post-test: Muestra general

SUBCOMPETENCIAS		Parámetros normales		DIFERENCIAS MÁS EXTREMAS			Kolmogorov-Smirnov Z	
		M	dt	Absoluta	Positiva	Negativa	Valor	Sig.
PRE-TEST	Fonológica	4,99	0,86	0,113	0,074	-0,113	0,504	0,961
	Gramatical	4,49	1,05	0,116	0,108	-0,116	0,518	0,951
	Léxica-Semántica	4,58	1,10	0,101	0,099	-0,101	0,452	0,987
	Sociolingüística	6,10	0,97	0,259	0,176	-0,259	1,158	0,137
	Pragmática	5,04	0,80	0,157	0,157	-0,098	0,704	0,704
	Estratégica	4,65	0,79	0,107	0,093	-0,107	0,478	0,976
POST-TEST	Fonológica	5,37	0,57	0,171	0,083	-0,171	0,765	0,602
	Gramatical	4,94	1,01	0,175	0,107	-0,175	0,784	0,570
	Léxica-Semántica	5,34	0,96	0,115	0,088	-0,115	0,512	0,955
	Sociolingüística	6,20	0,83	0,281	0,175	-0,281	1,259	0,084
	Pragmática	5,47	0,78	0,158	0,158	-0,108	0,704	0,704
	Estratégica	4,92	0,92	0,133	0,078	-0,133	0,593	0,874

Los análisis aplicados a los datos obtenidos por ambos jueces de forma independiente indican que prácticamente todos los valores de las pruebas de Kolmogorov-Smirnov tampoco son estadísticamente significativos. De aquí se deduce que, en ambos grupos, los datos se ajustan a la curva normal, excepto en el post-test, en la subcompetencia sociolingüística evaluada por el juez 2 (véase tablas 79 y 80).

Tabla 79. Cálculo del Test de Kolmogorov-Smirnov Z de cada una de las subcompetencias en el pre-test y post-test: Juez 1

SUBCOMPETENCIAS		Parámetros normales		DIFERENCIAS MÁS EXTREMAS			Kolmogorov-Smirnov Z	
		M	dt	Absoluta	Positiva	Negativa	Valor	Sig.
PRE-TEST	Fonológica	4,80	0,85	0,100	0,081	-0,100	0,316	1,000
	Gramatical	4,32	1,08	0,147	0,147	-0,140	0,464	0,982
	Léxica-Semántica	4,64	1,19	0,138	0,127	-0,138	0,437	0,991
	Sociolingüística	5,90	0,88	0,345	0,255	-0,345	1,092	0,184
	Pragmática	5,18	0,76	0,234	0,234	-0,159	0,741	0,643
	Estratégica	4,42	0,75	0,187	0,123	-0,187	0,591	0,876
POST-TEST	Fonológica	5,30	0,66	0,260	0,145	-0,260	0,822	0,508
	Gramatical	4,80	0,90	0,146	0,108	-0,146	0,463	0,983
	Léxica-Semántica	5,36	1,01	0,147	0,139	-0,147	0,466	0,982
	Sociolingüística	6,00	0,67	0,300	0,300	-0,300	0,949	0,329
	Pragmática	5,71	0,74	0,190	0,154	-0,190	0,601	0,863
	Estratégica	4,52	0,78	0,230	0,170	-0,230	0,726	0,668

Tabla 80. Cálculo del Test de Kolmogorov-Smirnov Z de cada una de las subcompetencias en el pre-test y post-test: Juez 2

SUBCOMPETENCIAS		Parámetros normales		DIFERENCIAS MÁS EXTREMAS			Kolmogorov-Smirnov Z	
		M	dt	Absoluta	Positiva	Negativa	Valor	Sig.
PRE-TEST	Fonológica	5,18	0,88	0,154	0,140	-0,154	0,487	0,971
	Gramatical	4,66	1,05	0,223	0,223	-0,202	0,705	0,703
	Léxica-Semántica	4,52	1,07	0,117	0,106	-0,117	0,371	0,999
	Sociolingüística	6,30	1,06	0,346	0,254	-0,346	1,093	0,183
	Pragmática	4,89	0,85	0,145	0,122	-0,145	0,458	0,985
	Estratégica	4,87	0,80	0,182	0,182	-0,180	0,576	0,894
POST-TEST	Fonológica	5,44	0,48	0,133	0,133	-0,108	0,421	0,994
	Gramatical	5,08	1,14	0,242	0,130	-0,242	0,765	0,602
	Léxica-Semántica	5,32	0,96	0,167	0,167	-0,120	0,528	0,943
	Sociolingüística	6,40	0,97	0,433	0,267	-0,433	1,368	0,047
	Pragmática	5,23	0,78	0,254	0,254	-0,116	0,805	0,537
	Estratégica	5,32	0,91	0,181	0,119	-0,181	0,571	0,900

Distribución aleatoria de los datos

A fin de examinar si los datos de nuestra investigación de distribuyen de forma aleatoria se ha aplicado la prueba de Rachas. Como se refleja en la Tabla 81, en todos los casos, el valor de esta prueba no es significativo. Por consiguiente, los datos en la población se distribuyen de manera aleatoria en las distintas series de datos, tanto en la muestra general como en ambos grupos de jueces.

Tabla 81. Cálculo de la Prueba de Rachas de cada una de las subcompetencias en el pre-test y post-test. Muestra Total y Jueces 1 y 2

SUBCOMPETENCIAS		MUESTRA TOTAL			JUEZ 1			JUEZ 2		
		Valor	Z	Sig.	Valor	Z	Sig.	Valor	Z	Sig.
PRE-TEST	Fonológica	5,10	-0,689	0,491	4,90	-1,006	0,314	5,30	-1,006	0,314
	Gramatical	4,40	0,000	1,000	4,30	-1,006	0,314	4,50	-1,006	0,314
	Léxica-Semántica	4,60	-0,650	0,516	4,80	-1,006	0,314	4,50	-0,335	0,737
	Sociolingüística	6,00	-1,409	0,159	6,00	0,000	1,000	7,00	0,492	0,623
	Pragmática	4,85	0,000	1,000	4,85	0,000	1,000	4,85	-0,913	0,361
	Estratégica	4,63	-0,689	0,491	4,50	0,492	0,623	5,00	1,006	0,314
POST-TEST	Fonológica	5,40	-1,320	0,187	5,50	-0,335	0,737	5,40	-0,211	0,833
	Gramatical	5,30	0,000	1,000	4,80	0,000	1,000	5,40	-0,211	0,833
	Léxica-Semántica	5,30	0,000	1,000	5,30	-1,006	0,314	5,30	0,335	0,737
	Sociolingüística	6,00	0,000	1,000	6,00	-0,791	0,429	7,00	0,000	1,000
	Pragmática	5,54	-0,230	0,818	5,69	0,335	0,737	5,08	0,335	0,737
	Estratégica	5,00	0,000	1,000	4,75	0,335	0,737	5,50	-1,006	0,314

Varianzas homogéneas.

Para examinar la quinta asunción, es decir, si los dos grupos (evaluaciones realizadas por el juez 1 y evaluaciones realizadas por el juez 2) presentan aproximadamente la misma varianza en las distintas variables dependientes se ha aplicado el Test de Levene para la igualdad de las varianzas. Se observa que prácticamente en todos los casos, excepto en la subcompetencia sociolingüística en el post-test, estos análisis no son estadísticamente significativos (significatividad mayor que 0,05) (véase Tabla 82). Lo que indica que las varianzas de ambos grupos no son significativamente diferentes, es decir, que son aproximadamente iguales. Por tanto, los datos cumplen este requisito.

Tabla 82. Cálculo del Test de Levene de las sub-competencias lingüísticas en el pre-test y posttest

SUBCOMPETENCIAS		JUEZ 1		JUEZ 2		TEST DE LEVENE	
		M	dt	M	dt	F	Sig.
PRE-TEST	Fonológica	4,80	0,85	5,18	0,88	,058	,813
	Gramatical	4,32	1,08	4,66	1,05	,177	,679
	Léxica y Semántica	4,64	1,19	4,52	1,07	,191	,667
	Sociolingüística	5,90	0,88	6,30	1,06	1,036	,322
	Pragmática	5,18	0,76	4,89	0,85	,020	,890
	Estratégica	4,42	0,76	4,87	0,80	,477	,499
POST-TEST	Fonológica	5,30	0,66	5,44	0,48	,729	,404
	Gramatical	4,80	0,90	5,08	1,14	,221	,644
	Léxica y Semántica	5,36	1,01	5,32	0,96	,242	,629
	Sociolingüística	6,00	0,67	6,40	0,97	4,654	,045
	Pragmática	5,71	0,74	5,23	0,78	,161	,693
	Estratégica	4,52	0,78	5,32	0,91	,476	,499

4.4.1.1. ACUERDO DE LAS MEDIDAS OTORGADAS POR AMBOS JUECES A LAS VARIABLES DEPENDIENTES

Una vez comprobado que nuestros datos cumplen prácticamente todos los requisitos para aplicar pruebas paramétricas, pasamos a aplicar los t-tests para muestras independientes (Pérttega Díaz y Pita Fernández, 2001).

Con este primer análisis hemos realizado una comparación de las puntuaciones medias otorgadas por ambos jueces en cada una de las 6 subcompetencias tanto antes como después de la implementación del programa. Para ello, hemos aplicado diversos análisis de diferencias de medias, en este caso la prueba T de Student para datos no relacionados (muestras independientes). Como su nombre indica, este análisis compara las puntuaciones medias de dos grupos independientes en una variable dada.

Como se ve en la Tabla 83, bajo las hipótesis de normalidad e igual varianza la comparación de ambos jueces, en prácticamente todas las subcompetencias, se ha realizado en términos de un único parámetro como es el valor medio. Sin embargo, debido a que en el caso de la subcompetencia sociolingüística del post-test, se dispone de dos grupos de observaciones independientes con diferentes varianzas, la distribución de los datos en cada grupo no puede compararse únicamente en términos de su valor medio. El contraste estadístico para varianzas iguales requiere de alguna modificación que tenga en cuenta la variabilidad de los datos en cada población. Por ello, hemos utilizado una modificación del t-test para el caso de varianzas desiguales, conocido como el test de Welch (Berry y Armitage, 1994).

Los análisis efectuados dan cuenta de que no existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias otorgadas por ambas jueces en ninguna de las subcompetencias, tanto antes como después de intervenir. La única excepción se refiere a las medias obtenidas en la subcompetencia estratégica en el post-test, en los que la evaluadora 2 ha otorgado una puntuación media significativamente superior a la evaluadora 1 (véase Tabla 83).

Tabla 83. Diferencia de Medias de las puntuaciones medias asignadas por ambos jueces a las sub-competencias lingüísticas en el pre-test y pos-test: T-test para muestras independientes

SUBCOMPETENCIAS		JUEZ 1		JUEZ 2		Test de Levene		T-Test		
		M	dt	M	dt	F	Sig.	t	Df	Sig.
PRE-TEST	Fonológica	4,80	0,85	5,18	0,88	,058	,813	-,985	18	,338
	Gramatical	4,32	1,08	4,66	1,05	,177	,679	-,714	18	,485
	Léxica y Semántica	4,64	1,19	4,52	1,07	,191	,667	,237	18	,815
	Sociolingüística	5,90	0,88	6,30	1,06	1,036	,322	-,920	18	,370
	Pragmática	5,18	0,76	4,89	0,85	,020	,890	,811	18	,428
	Estratégica	4,42	0,76	4,87	0,80	,477	,499	-1,292	18	,213
POST-TEST	Fonológica	5,30	0,66	5,44	0,48	,729	,404	-,542	18	,594
	Gramatical	4,80	0,90	5,08	1,14	,221	,644	-,609	18	,550
	Léxica y Semántica	5,36	1,01	5,32	0,96	,242	,629	,090	18	,929
	Sociolingüística	6,00	0,67	6,40	0,97	4,654	,045	-1,078	15,99	,297
	Pragmática	5,71	0,74	5,23	0,78	,161	,693	1,397	18	,179
	Estratégica	4,52	0,78	5,32	0,91	,476	,499	-2,120	18	,048

De aquí se deduce que los datos dan cuenta de un instrumento con buenos niveles de acuerdo y adecuados niveles de concordancia entre los jueces. Por tanto, estos resultados permiten cumplir con uno de los criterios mínimos de confiabilidad de una prueba, como lo es el que los jueces concuerden en sus puntuaciones.

4.4.1.2. MAGNITUD DEL CAMBIO

Con este segundo análisis hemos procedido a comparar las puntuaciones de cambio estimadas por ambos jueces (Iraurgi y Markez, 2009; Iraurgi, 2009). La expresión de la puntuación de cambio de cada sujeto otorgada por ambos jueces a lo largo del tiempo es la diferencia entre las puntuaciones otorgadas por los evaluadores en el post-test (después del programa) y en el pre-test (antes del programa) que da lugar a una puntuación diferencial ($D_x = X_2 - X_1$). Sin embargo, nos podemos encontrar que la diferencia entre puntuaciones obtenida por las dos jueces sea la misma, por ejemplo una diferencia de 2 puntos, sin haberles otorgado la misma puntuación. En el caso del primer juez, en una escala Likert de 7 puntos, la diferencia de 2 puntos es resultado de la diferencia entre la puntuación pre $X_1=3$ y post $X_2=5$; y en el segundo juez entre las medias pre $X_1=1$ y post $X_2=3$. Estos estimadores presentan este tipo de problemas, por lo que no puede ser comparada directamente una misma diferencia proveniente de dos jueces independientes.

La estrategia que se utiliza para poder comparar dichas puntuaciones es estandarizar las diferencias de puntuaciones. Para ello se ponen estas diferencias en función de un indicador que actúe como patrón de referencia, aplicando una ratio en la que el numerador es la diferencia de puntuaciones y el denominador un indicador de referencia, como puede ser la desviación estándar obtenida por toda la muestra en el pre-test. La formulación general la propuso inicialmente Cohen a través de su índice “*d*”. En este caso hemos tomado como criterio de la variabilidad de la medida la desviación estándar en el pre-test, ya que es el punto de referencia del que parten los sujetos. Por tanto, a través de aplicar la siguiente fórmula $d = (X_2 - X_1) / DE_{x1}$, donde DE_{x1} es la desviación estándar del pre-test, hemos obtenido la puntuación de cambio de los 10 sujetos asignada por ambos jueces.

A continuación se ha aplicado un ANOVA junto al estadístico *Brown-Forsythe* para comparar las puntuaciones de cambio de ambos jueces. Este estadístico representa una alternativa robusta al estadístico F del ANOVA cuando no se puede asumir que las varianzas son iguales y puede ser adoptada para contrastar hipótesis y comparar modelos en diseños factoriales. Se basa en generalizar las ideas desarrolladas por Brown y Forsythe (1974) en el contexto del ANOVA de una sola vía.

Tabla 84. Diferencia de Medias de las puntuaciones de cambio asignadas por ambos jueces a las subcompetencias lingüísticas: ANOVA y *Brown-Forsythe*

SUBCOMPETENCIAS	PUNTUACIONES DE CAMBIO				ANOVA			
	Juez 1		Juez 2		<i>Brown-Forsythe</i>			
	M	dt	M	dt	Valor	df1	df2	Sig.
Fonológica	0,58	0,71	0,30	0,90	,587	1	17,066	,454
Gramatical	0,46	0,64	0,40	1,16	,019	1	13,976	,893
Léxica y Semántica	0,65	0,73	0,73	0,69	,052	1	17,919	,821
Sociolingüística	0,10	0,58	0,10	1,33	,000	1	12,375	1,000
Pragmática	0,65	0,67	0,42	1,21	,278	1	14,078	,606
Estratégica	0,13	0,31	0,57	0,55	4,900	1	14,014	,044

Como se puede observar en la tabla, las comparaciones entre las puntuaciones de cambio de ambos jueces nos indican que no hay diferencias estadísticamente significativas (significatividad menor que 0,050), menos en el caso de la subcompetencia estratégica donde sí se han encontrado dichas diferencias. Nuevamente, la evaluadora 2 ha realizado una estimación del cambio significativamente superior a la de la evaluadora 1. Por tanto, existe coincidencia en las puntuaciones de cambio estimadas

por las dos observadoras o evaluadoras independientes prácticamente en todas las dimensiones analizadas. Con estos análisis mostramos que existe una estabilidad de la medida en ambas jueces, lo que nos lleva a concluir que el instrumento de medida diseñado goza de una alta objetividad.

En síntesis, las dos pruebas “acuerdo interjueces” aplicadas indican que el instrumento de medida diseñado presenta objetividad intrínseca suficiente y, también, que ambos jueces poseen una precisión semejante al evaluar a los estudiantes que han participado en el estudio. Si bien el uso de una escala Likert de menos puntos podría contribuir a elevar el grado de acuerdo interjueces, la escala de 7 puntos permite reflejar en forma más exacta el juicio clínico en un punto determinado y su modificación a través del tiempo, que constituye uno de los objetivos de este estudio.

4.4.2 EVALUACIÓN DE RESULTADOS DEL PROGRAMA DE DRAMATIZACIÓN

Antes de proceder a evaluar los resultados obtenidos por el curso de dramatización, vamos a realizar una serie de análisis preliminares para (Cubo, Marín y Ramos, 2011):

1. Comprobar si los datos cumplen con los requisitos para aplicar modelos estadísticos paramétricos.
2. Comprobar la validez interna y externa de nuestro diseño de investigación. Se dice que un estudio tiene validez interna cuando los resultados encontrados en la/s variable/s dependiente/s (subcompetencias lingüísticas) se deben de forma inequívoca a los efectos ejercidos por la variable independiente (programa de dramatización), o a la sumo a la variable independiente y a determinados factores aleatorios²²⁸. Por tanto, una investigación posee validez interna cuando no hay contaminación experimental. La validez externa se relaciona con la posibilidad que tenemos en una investigación particular de generalizar los resultados a otras poblaciones o contextos.

²²⁸ Los factores o errores aleatorios se refieren a aquellos que afectan de igual manera a las distintas condiciones experimentales de nuestra investigación (en nuestro caso grupo experimental y control). Se denomina varianza error. Es un error producido por una variable extraña que se distribuye de manera aleatoria entre las condiciones experimentales. El objetivo de los estudios es minimizar este tipo de error, no tanto eliminarlo. De forma que una de las situaciones deseadas por todo investigador es que la variable independiente ejerza influencia sobre la variable dependiente, y debido a que la investigación ha estado bien diseñada y controlada, no haya variables extrañas que afecten de manera sistemática, sólo variables extrañas que actúen aleatoriamente. Precisamente el error que se debe evitar de manera especial es el error sistemático ya que es el que afecta de forma diferente a las distintas condiciones experimentales. Esta es una de las situaciones deseadas porque la varianza de error aleatoria está presente siempre, incluso en aquellas investigaciones que son diseñadas y desarrolladas de una manera muy controlada.

3. Comprobar si los datos obtenidos van en la dirección de las hipótesis planteadas. Es decir, realizar una serie de análisis de carácter exploratorio que nos indiquen hasta qué punto los resultados obtenidos guardan relación con la aplicación de la variable independiente (programa de dramatización).

4.4.2.1. PROCEDIMIENTO PARA DETERMINAR SI PROCEDE O NO APLICAR PRUEBAS PARAMÉTRICAS

Antes de realizar los distintos análisis, debemos comprobar si nuestros datos cumplen los requisitos básicos que son necesarios para poder aplicar, o no, un modelo estadístico paramétrico. Con este motivo, a continuación pasamos a realizar una serie de comprobaciones:

- I. Las variables dependientes deben haber sido medidas al menos en una escala de intervalo. Nuestras series de datos cumplen con este requisito ya que todas las variables dependientes han sido medidas a través de este tipo de escalas.
- II. Los datos deben provenir de poblaciones que se ajusten a la curva normal. El contraste lo vamos a realizar a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Como se puede observar en las tablas 85 y 86, los resultados nos señalan que, tanto en el grupo experimental como en el control, los valores del test de Kolmogorov-Smirnov en el pre-test y post-test no son significativos (*sig.*, todos los valores son mayores a 0,050), por lo que podemos asumir una distribución normal. Una excepción la encontramos en la dimensión sociolingüística, en la que los grados de significación de ambas condiciones (grupo experimental y control), tanto en el pre-test como en el post-test, son inferiores a 0,050, indicando que en este caso la distribución de los datos no se ajusta a la curva normal.

Tabla 85. Cálculo del Test de Kolmogorov-Smirnov en el grupo experimental (N=32) de cada una de las subcompetencias en el pre-test y post-test

SUBCOMPETENCIAS		Parámetros normales		DIFERENCIAS MÁS EXTREMAS			Kolmogorov-Smirnov Z	
		M	dt	Absoluta	Positiva	Negativa	Valor	Sig.
PRE-TEST	Fonológica	5,31	0,81	0,110	0,084	-0,110	0,623	0,833
	Gramatical	4,61	1,01	0,158	0,089	-0,158	0,895	0,400
	Léxica-Semántica	4,90	0,93	0,085	0,074	-0,085	0,478	0,976
	Sociolingüística	6,06	0,91	0,285	0,184	-0,285	1,614	0,011
	Pragmática	5,48	0,56	0,158	0,158	-0,116	0,892	0,404
	Estratégica	5,03	0,61	0,172	0,172	-0,097	0,973	0,300

POST-TEST	Fonológica	5,71	0,56	0,152	0,152	-0,144	0,862	0,447
	Gramatical	5,07	0,69	0,148	0,115	-0,148	0,837	0,485
	Léxica-Semántica	5,71	0,67	0,149	0,134	-0,149	0,843	0,476
	Sociolingüística	6,09	0,86	0,269	0,200	-0,269	1,521	0,020
	Pragmática	6,12	0,45	0,195	0,072	-0,195	1,103	0,176
	Estratégica	5,16	0,56	0,172	0,172	-0,109	0,975	0,297

Tabla 86. Cálculo del Test de Kolmogorov-Smirnov en el grupo control (N=32) de cada una de las subcompetencias en el pre-test y post-test

SUBCOMPETENCIAS		Parámetros normales		DIFERENCIAS MÁS EXTREMAS			Kolmogorov-Smirnov Z	
		M	dt	Absoluta	Positiva	Negativa	Valor	Sig.
PRE-TEST	Fonológica	5,36	0,79	0,181	0,094	-0,181	1,022	0,247
	Gramatical	4,67	0,88	0,147	0,114	-0,147	0,833	0,491
	Léxica-Semántica	5,17	0,90	0,153	0,085	-0,153	0,867	0,439
	Sociolingüística	5,94	0,88	0,341	0,253	-0,341	1,928	0,001
	Pragmática	5,64	0,61	0,127	0,081	-0,127	0,717	0,684
	Estratégica	4,89	0,96	0,083	0,064	-0,083	0,468	0,981
POST-TEST	Fonológica	5,41	0,76	0,194	0,087	-0,194	1,096	0,181
	Gramatical	4,69	0,86	0,146	0,089	-0,146	0,824	0,506
	Léxica-Semántica	5,18	0,82	0,164	0,103	-0,164	0,926	0,358
	Sociolingüística	5,94	0,88	0,341	0,253	-0,341	1,928	0,001
	Pragmática	5,68	0,56	0,100	0,100	-0,095	0,567	0,904
	Estratégica	4,94	0,96	0,082	0,081	-0,082	0,463	0,983

III. Los datos en la población se deben distribuir de manera aleatoria. Para comprobar si nuestra investigación cumple con este requisito, hemos realizado la prueba de Rachas. Los resultados hallados nos indican que en ambos grupos, experimental y control, las significaciones de los valores de la prueba de Rachas, tanto en el pretest como en el posttest, son superiores a 0,050. De aquí se concluye que en todos los casos, sin excepción, los datos de nuestra población se han distribuido de manera aleatoria (véase Tabla 87).

Tabla 87. Cálculo del Test de Rachas en los grupos experimental (N=32) y control (N=32) de cada una de las subcompetencias en el pre-test y post-test

SUBCOMPETENCIAS		PRUEBA DE RACHAS					
		Grupo Experimental			Grupo Control		
		Valor	Z	Sig.	Valor	Z	Sig.
PRE-TEST	Fonológica	5,306	-1,187	0,235	5,362	-1,468	0,142
	Gramatical	4,606	0,203	0,839	4,669	-0,091	0,927
	Léxica-Semántica	4,900	-0,158	0,875	5,169	-0,158	0,875
	Sociolingüística	6,062	0,025	0,980	5,937	-0,151	0,880

	Pragmática	5,481	0,539	0,590	5,642	-0,723	0,470
	Estratégica	5,031	-0,091	0,927	4,891	0,564	0,573
POST-TEST	Fonológica	5,706	-1,977	0,048	5,406	-0,723	0,470
	Gramatical	5,069	-0,091	0,927	4,688	0,000	1,000
	Léxica-Semántica	5,706	-0,350	0,727	5,181	-0,158	0,875
	Sociolingüística	6,094	0,025	0,980	5,937	-0,151	0,880
	Pragmática	6,118	0,639	0,523	5,680	-0,822	0,411
	Estratégica	5,156	-0,091	0,927	4,937	0,564	0,573

IV. Las series de datos que se contrastan deben tener la misma varianza en la población. En la Tabla 88 se refleja que en todos los casos, salvo en la dimensión estratégica, la significación de los valores del test de Levene es superior a 0,050. Esto indica que las varianzas de las series de datos son iguales, es decir que cumplen el principio de homocedasticidad.

Tabla 88. Cálculo del Test de Levene en el grupo experimental y control (N=64) de cada una de las subcompetencias en el pre-test y post-test

SUBCOMPETENCIAS		Grupo experimental		Grupo control		PRUEBA DE LEVENE			
		M	dt	M	dt	Valor	gl 1	gl 2	Sig
PRE-TEST	Fonológica	5,31	0,81	5,36	0,79	0,000	1	62	0,989
	Gramatical	4,61	1,01	4,67	0,88	1,501	1	62	0,225
	Léxico-semántica	4,90	0,93	5,17	0,90	0,000	1	62	0,988
	Sociolingüística	6,06	0,91	5,94	0,88	0,406	1	62	0,526
	Pragmática	5,48	0,56	5,64	0,61	0,046	1	62	0,830
	Estratégica	5,03	0,61	4,89	0,96	6,959	1	62	0,011
POST-TEST	Fonológica	5,71	0,56	5,41	0,76	3,898	1	62	0,053
	Gramatical	5,07	0,69	4,69	0,86	1,367	1	62	0,247
	Léxico-semántica	5,71	0,67	5,18	0,82	1,873	1	62	0,176
	Sociolingüística	6,09	0,86	5,94	0,88	0,281	1	62	0,598
	Pragmática	6,12	0,45	5,68	0,56	1,572	1	62	0,215
	Estratégica	5,16	0,56	4,94	0,96	7,965	1	62	0,006

Atendiendo a todas las comprobaciones previas que hemos realizado con nuestras series de datos, se concluye que en todos los casos se pueden aplicar un modelo estadístico paramétrico, excepto en el caso de las dimensiones sociolingüística y estratégica.

4.4.2.2. VALIDEZ INTERNA Y EXTERNA. COMPROBACIÓN EXPLORATORIA DE LAS HIPÓTESIS

El siguiente paso consiste en realizar los análisis paramétricos correspondientes (salvo en las dimensiones sociolingüística y estratégica en las que se aplicarán pruebas no paramétricas) para comprobar la validez interna y externa de nuestro diseño de investigación y comprobar si los datos obtenidos van en la dirección de las hipótesis planteadas. A fin de poder hacer este tipo de comprobaciones, se procederá a realizar una serie de comparaciones:

- I. Análisis de los resultados obtenidos por el grupo experimental y control en el pre-test. Este análisis nos permite comprobar si las dos condiciones experimentales son equivalentes antes de aplicar la variable independiente, es decir el curso de dramatización. Esta garantía de homogeneidad de las puntuaciones en el pre-test es básica porque los análisis posteriores se basan en el hecho de que las diferentes condiciones experimentales parten de una puntuación equivalente en cuanto a la/s variable/s dependiente/s. Los cambios que se generen posteriormente podrán ser atribuidos a la manipulación ejercida en la variable independiente y no a una situación de partida diferente de los dos grupos. De esta forma se garantiza que los procedimientos utilizados para formar los diferentes grupos han sido correctos. Esta equivalencia de los grupos en relación con la variable dependiente ofrece garantías de validez interna y externa del diseño de investigación.
- II. Análisis del pre-test y del post-test en el grupo control. Esto nos permite comprobar la equivalencia de las puntuaciones en estas dos mediciones de la/s variable/s dependiente/s. La equivalencia de estas dos series de datos nos ofrece seguridad en cuanto a la ausencia de variables extrañas que hayan podido contaminar la investigación. Esta equivalencia nos ofrece garantías en cuanto a la validez interna del diseño de investigación.
- III. Análisis del pre-test y del post-test en el grupo experimental. Los análisis de los cambios generados y de las tendencias de las series de datos, nos permitirán responder en una dirección determinada a las hipótesis de partida.
- IV. Análisis de los resultados obtenidos por el grupo experimental y control en el post-test. Las diferencias encontradas nos permitirán responder, igual que en el análisis previo, de forma afirmativa o negativa a las hipótesis de trabajo formuladas.

I. Análisis de los resultados obtenidos por el grupo experimental y control en el pre-test.

Para comprobar si la técnica de apareamiento empleada para asignar a los sujetos de la muestra a las dos condiciones experimentales ha logrado que el grupo experimental y control partan de valores similares en las variables dependientes hemos aplicado una *t Student* para muestras independientes en todas las subcompetencias, excepto en el caso de las dimensiones sociolingüística y estratégica. El análisis elegido para examinar estas dos subcompetencias ha sido la *U de Mann-Whitney*. Como se puede observar en la tabla, los sujetos de ambos grupos (experimental y control) no difieren de forma estadísticamente significativa en ninguna de las puntuaciones medias obtenidas en el pre-test, es decir antes de la aplicación del curso de dramatización. De aquí se deduce que ambos grupos muestran una gran equivalencia inicial en las variables dependientes. Estos resultados nos dan garantías de la validez interna y externa del diseño de investigación aplicado.

Tabla 89. Diferencia de Medias de las puntuaciones medias obtenidas por los grupos experimental y control antes de la aplicación del programa: T de Student para muestras independientes y U de Mann-Whitney

SUBCOMPETENCIAS	Experimental N=32		Control N=32		T DE STUDENT		
	M	dt	M	dt	T	df	Sig.
Fonológica	5,31	0,81	5,36	0,79	-,281	62	,780
Gramatical	4,61	1,01	4,67	0,88	-,264	62	,793
Léxica y Semántica	4,90	0,93	5,17	0,90	-1,179	62	,243
Pragmática	5,48	0,56	5,64	0,61	-1,099	62	,276
SUBCOMPETENCIAS	Experimental N=32		Control N=32		U de Mann-Whitney		
	M	dt	M	dt	Valor	Z	Sig.
Sociolingüística	6,06	0,91	5,94	0,88	461,500	-0,746	,456
Estratégica	5,03	0,61	4,89	0,96	477,000	-0,473	,636

II. Análisis del pre-test y del post-test en el grupo control.

Para comprobar si las medias obtenidas por el grupo control en el pre-test y post-test son equivalentes se ha aplicado una *t Student* para muestras relacionadas en todas las subcompetencias que cumplen los requisitos necesarios para utilizar pruebas paramétricas. En el caso de las subcompetencias sociolingüística y estratégica se ha aplicado la prueba *t de Wilcoxon*. A través de estos análisis, se ha comprobado que las puntuaciones del grupo control en el pre-test no difieren significativamente de las del

post-test, ya que la significación de todas las pruebas de contraste efectuadas es superior a 0,050. Lo que implica que los datos obtenidos por el grupo control antes y después de la aplicación del programa de dramatización son equivalentes. Esto nos da cierta seguridad sobre la ausencia de variables extrañas que hayan podido contaminar la investigación. Por tanto, estos resultados también nos ofrecen garantías de la validez interna del diseño de investigación aplicado.

Tabla 90. Diferencia de Medias de las puntuaciones medias obtenidas por el grupo control (N=32) en el pretest y posttest: T de Student para muestras relacionadas y T de Wilcoxon

SUBCOMPETENCIAS	PRE-TEST		POST-TEST		T DE STUDENT		
	M	dt	M	dt	T	df	Sig.
Fonológica	5,36	0,79	5,41	0,76	-1,877	31	,070
Gramatical	4,67	0,88	4,69	0,86	-1,359	31	,184
Léxico-Semántica	5,17	0,90	5,18	0,82	-,442	31	,662
Pragmática	5,64	0,61	5,68	0,56	-1,137	31	,264
SUBCOMPETENCIAS	PRE-TEST		POST-TEST		T DE WILCOXON		
	M	dt	M	dt	Z	Sig.	
Sociolingüística	5,94	0,88	5,94	0,88	,000	1,000	
Estratégica	4,89	0,96	4,94	0,96	-1,382	,167	

III Análisis del pre-test y del post-test en el grupo experimental.

A fin de examinar las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en el pre-test y post-test se han aplicado, como en el caso anterior, las pruebas *t de Student* para muestras relacionadas en las subcompetencias fonológica, gramatical, léxico-semántica y pragmática, y la prueba *t de Wilcoxon* en las subcompetencias sociolingüística y estratégica. Se observa que en todas las dimensiones, excepto en la sociolingüística, las puntuaciones medias del post-test difieren de forma estadísticamente significativa de las del pre-test, debido a que la significación de todos los valores de las pruebas de contraste aplicadas es inferior al punto de corte 0,050. El análisis de tendencias de los datos refleja que las medias del posttest son significativamente superiores a las del pretest en todas las subcompetencias. Por tanto, este análisis inicial exploratorio sugiere que las hipótesis planteadas en este estudio son correctas.

Tabla 91. Diferencia de Medias de las puntuaciones medias obtenidas por el grupo experimental (N=32) en el pretest y postest: T de Student para muestras relacionadas y T de Wilcoxon

SUBCOMPETENCIAS	PRE-TEST		POST-TEST		T DE STUDENT		
	M	dt	M	dt	T	df	Sig.
Fonológica	5,31	0,81	5,71	0,56	-5,109	31	,0001
Gramatical	4,61	1,01	5,07	0,69	-4,713	31	,0001
Léxico-Semántica	4,90	0,93	5,71	0,67	-7,860	31	,0001
Pragmática	5,48	0,56	6,12	0,45	-8,923	31	,0001
SUBCOMPETENCIAS	PRE-TEST		POST-TEST		T DE WILCOXON		
	M	dt	M	dt	Z	Sig.	
Sociolingüística	6,06	0,91	6,09	0,86	-1,000	,317	
Estratégica	5,03	0,61	5,16	0,56	-2,803	,005	

IV Análisis de los resultados obtenidos por el grupo experimental y control en el postest.

Como en el caso del primer análisis, para comprobar si las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos de los grupos control y experimental en el post-test no son equivalentes, se ha aplicado la prueba *T de Student* para muestras independientes (subcompetencias fonológica, gramatical, léxico-semántica y pragmática) y la prueba *U de Mann-Whitney* (subcompetencias sociolingüística y estratégica). Los análisis arrojados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias obtenidas en el post-test por los sujetos del grupo experimental y control en las subcompetencias léxico-semánticas y pragmáticas (sig. Inferior a 0,050). También existen diferencias tendenciales en las dimensiones fonológica y gramatical (sig. Inferior a 0,1). El análisis de tendencias de los datos nos informa que las medias del grupo experimental son superiores a las del grupo control. Por el contrario, en las subcompetencias sociolingüística y estratégica las medias de ambos grupos en el postest son similares. Este tipo de comprobaciones también nos permiten verificar nuestras hipótesis planteadas inicialmente sobre la eficacia del programa de dramatización.

Tabla 92. Diferencia de Medias de las puntuaciones medias obtenidas por los grupos experimental y control después de la aplicación del programa: T de Student para muestras independientes y U de Mann-Whitney

SUBCOMPETENCIAS	Experimental N=32		Control N=32		T DE STUDENT		
	M	dt	M	dt	T	df	Sig.
Fonológica	5,71	0,56	5,41	0,76	1,790	62	,078
Gramatical	5,07	0,69	4,69	0,86	1,949	62	,056
Léxico-semántica	5,71	0,67	5,18	0,82	2,795	62	,007

Pragmática	6,12	0,45	5,68	0,56	3,456	62	,001
SUBCOMPETENCIAS	Experimental N=32		Control N=32		U de Mann-Whitney		
	M	dt	M	dt	Valor	Z	Sig.
Sociolingüística	6,09	0,86	5,94	0,88	459,500	-0,783	,434
Estratégica	5,16	0,56	4,94	0,96	442,500	-0,939	,348

En definitiva, los dos últimos análisis sugieren que el curso de dramatización se ha mostrado eficaz, produciendo mejorías importantes en los alumnos nativos y no nativos en la mayoría de las subdimensiones de la expresión oral.

4.4.2.3. EFICACIA DEL PROGRAMA DE DRAMATIZACIÓN: MANOVAS

Después de realizar estos análisis iniciales de carácter exploratorio y a fin de examinar de forma más rigurosa la eficacia del programa de dramatización dirigido al desarrollo de la expresión oral, hemos aplicado uno de los diseños de investigación más potentes y eficientes, nos referimos al diseño de medidas repetidas (MANOVA de medidas repetidas) (Shaughnessy y Zechmeister, 1990). Como explican Grimm y Yarnold (2006), el término de diseño de medidas repetidas se refiere a una situación en la que las mediciones de los sujetos se realizan en más de una ocasión. Este diseño, que suele utilizarse cuando se realizan mediciones antes y después de un tratamiento o programa (pretest-postest), que es precisamente nuestro caso, es potente porque reduce sustancialmente el error de la varianza y es eficiente porque en su aplicación se pueden incluir menos sujetos que en los diseños experimentales de medidas no repetidas.

En los diseños de medidas repetidas, las variables independientes como el tiempo (T1, T2, etc.) se denominan variables intra-sujetos. Para la obtención de las variables intra-sujetos, se deben obtener puntuaciones de cada uno de los sujetos en las variables dependientes en cada uno de los distintos niveles de la variable intra-sujetos. Una variable inter-sujetos es una variable de agrupamiento. Por tanto, nuestro estudio implica un diseño de medidas repetidas 2 (tiempo: T1 o pre-test y T2 o post-test) x 2 (grupo: control-experimental) x 2 (nacionalidad: nativo-extranjero), con medidas repetidas en la primera variable (tiempo). Las otras dos variables –grupo y nacionalidad- son variables inter-sujetos.

En el MANOVA de medidas repetidas, se comparan los vectores de diferencias de medias a través de los niveles de las variables independientes. Estas diferencias de medias se refieren a las diferencias en los valores de las medidas dependientes entre los niveles de la variable intra-sujetos (media de la variable dependiente en el post-test – media de la variable dependiente en el pre-test). Por tanto, como en nuestro caso las distintas variables dependientes se han medido en dos momentos diferentes, la diferencia de puntuaciones medias en cada sujeto es T1-T2. Las diferencias de medias constituyen el vector de medida dependiente, no las puntuaciones originales.

En nuestro diseño, el MANOVA aplicado producirá los siguientes efectos: a) el efecto principal del tiempo (es decir, ¿los estudiantes difieren en las puntuaciones obtenidas en las variables dependientes a lo largo del tiempo?); b) el efecto principal del grupo (es decir, ¿el grupo control y experimental difieren en la media obtenida en las variables dependientes, ignorando el efecto del tiempo?); c) el efecto principal de la nacionalidad (es decir, ¿los nativos y los extranjeros difieren en las puntuaciones medias obtenidas en las variables dependientes, ignorando el efecto del tiempo?); d) el efecto de la interacción del tiempo por el grupo, (es decir, si las puntuaciones medias de las variables dependientes en el grupo experimental cambian a lo largo del tiempo de una manera diferente que en el grupo control); e) el efecto de la interacción del tiempo por la nacionalidad, (es decir, si las puntuaciones medias de las variables dependientes en los nativos cambian a lo largo del tiempo de una manera diferente que en los extranjeros, ignorando si pertenecen al grupo control o experimental) y f) el efecto de la interacción del tiempo por el grupo y por la nacionalidad (es decir, se comparan las medias en las variables dependientes de los nativos del grupo experimental y control con las de los extranjeros de ambos grupos, a lo largo del tiempo).

El efecto de la interacción que nos permite conocer el efecto del programa de formación en cada de las variables dependientes es el *efecto tiempo por grupo* (d). Otro efecto de la interacción importante es el de *tiempo por grupo por nacionalidad* (f) ya que nos posibilita conocer si hay diferencias en la eficacia del programa entre los grupos de estudiantes nativos y extranjeros. No obstante, los resultados hay que tomarlos con cierta cautela ya que el número de discentes extranjeros que ha participado en el estudio es muy bajo: 16 estudiantes extranjeros frente a los 48 nativos.

Además, para determinar si un hallazgo hubiera podido darse por azar, también es útil conocer la magnitud de este hallazgo, es decir, lo que se conoce como tamaño del efecto (D^2). El tamaño del efecto nos permite: a) interpretar mejor una diferencia estadísticamente significativa (e incluso una diferencia no significativa, que también puede tener su interés) y, b) establecer comparaciones entre diferencias que proceden de pares de grupos de tamaño muy distinto. Normalmente, el tamaño del efecto se expresa con un número que oscila entre el 0 y el 1. De forma que a mayor valor, mayor es el tamaño del efecto. Una medida del tamaño del efecto en el MANOVA se denomina eta-cuadrado.

La clasificación de Cohen (1977) de los tamaños del efecto se ha convertido en una referencia estándar para la investigación social. Los tamaños del efecto en torno a 0,20 son pequeños, aquellos situados en torno a 0,50 son medios y los que son superiores a 0,80 son grandes. A pesar de que este esquema de clasificación se usa para valorar la magnitud de las etas-cuadrado, el estándar más adecuado debería ser el que Cohen sugirió para los tamaños del efecto medidos a través del R^2 u otros índices: 0,01 es pequeño, 0,09 es medio y 0,25 o superior es grande. La mayoría de las investigaciones en ciencias sociales producen tamaños del efecto pequeños o medios (Grimm y Yarnold, 2006).

4.4.2.3.1 Eficacia del programa en la subcompetencia fonológica

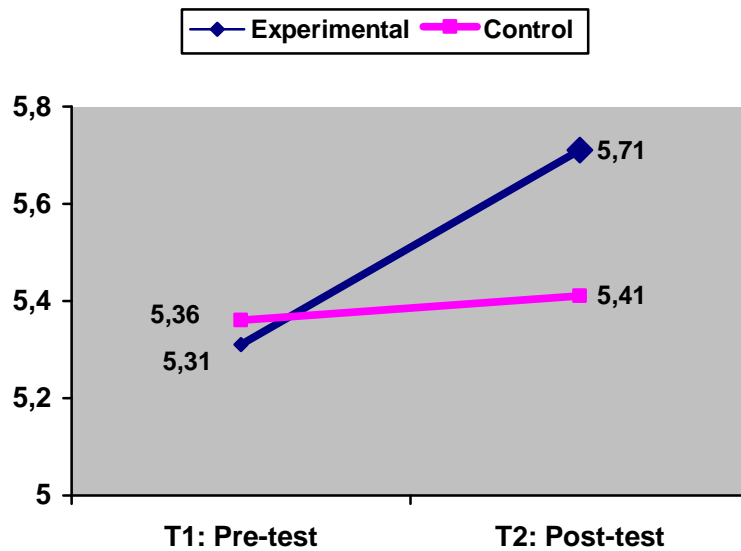
Como se refleja en los gráficos inferiores, los resultados indican un efecto principal muy significativo del tiempo [$F_{(1,60)}=26,841$, $p<.0001$], es decir las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos en la subcompetencia fonológica en el pre-test ($M=5,33$; $dt=0,79$) difieren de las medias del post-test ($M=5,56$; $dt=0,68$).

También se encuentra un efecto de la interacción muy significativo del tiempo x grupo [$F_{(1,60)}=19,218$, $p<.0001$]. Esto indica que la puntuación media de la subcompetencia fonológica de los estudiantes del grupo experimental varía a lo largo del tiempo de una forma diferente a la media de los sujetos del grupo control. De hecho, mientras que los discentes del grupo experimental partiendo de una puntuación media de 5,31 ($dt=0,81$) alcanzan una media de 5,71 ($dt=0,56$), las personas del grupo control obtienen una puntuación media de 5,36 ($dt=0,79$) en el pre-test y de 5,41 ($dt=0,76$) en el post-test. Por tanto, los datos indican que como consecuencia de haber realizado el programa de dramatización, el alumnado del grupo experimental ha adquirido más

habilidades fonológicas. Además, el tamaño del efecto ($\Omega^2=0,243$) es medio-alto, por lo que la magnitud del cambio obtenido debido al programa es importante.

En este caso no se ha encontrado ningún efecto significativo relacionado con la nacionalidad, es decir, el programa ha obtenido resultados similares en los nativos y extranjeros en el aprendizaje de la subcompetencia fonológica.

Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Fonológica



**Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Fonológica:
Nativos versus Extranjeros**

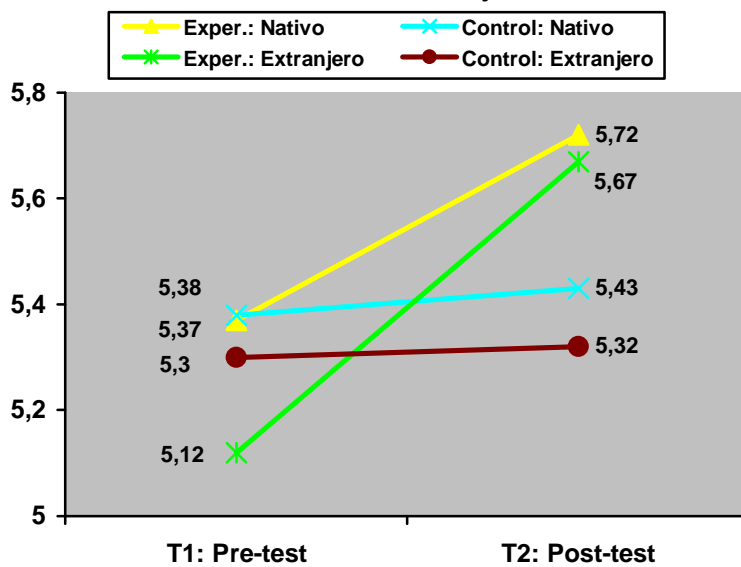


Tabla 93. MANOVA. Resultados de la eficacia del Programa en la subcompetencia Fonológica

Grupo	$F_{(1,60)}=0,275, p>.10$	$\eta^2=0,005$
Nacionalidad	$F_{(1,60)}=0,318, p>.10$	$\eta^2=0,005$
Grupo x Nacionalidad	$F_{(1,60)}= 0,012, p>.10$	$\eta^2=0,000$
Tiempo	$F_{(1,60)}=26,841, p<.0001$	$\eta^2=0,309$
Tiempo x Grupo	$F_{(1,60)}=19,218, p<.0001$	$\eta^2=0,243$
Tiempo x Nacionalidad	$F_{(1,60)}=0,865, p>.10$	$\eta^2=0,014$
Tiempo x Grupo x Nacionalidad	$F_{(1,60)}=1,429, p>.10$	$\eta^2=0,023$

4.4.2.3.2 Eficacia del programa en la subcompetencia gramatical

Los análisis aplicados a la subcompetencia gramatical dan cuenta de dos efectos principales muy significativos, uno de la nacionalidad [$F_{(1,60)}=26,950, p<.0001$] y otro del tiempo [$F_{(1,60)}=35,003, p<.0001$]. Lo que indica que los nativos y los extranjeros difieren en la puntuación media de esta variable, sin tener en cuenta el paso del tiempo. De hecho, la media general de los nativos ($M=5,11; dt=0,69$), tal y como cabría esperar, es superior a la de los extranjeros ($M=4,19; dt=0,72$). Además, la puntuación media obtenida por los estudiantes antes del programa difiere de la que se ha obtenido después de su aplicación. Siendo la media del post-test ($M=4,88; dt=0,80$) significativamente superior a la del pre-test ($M=4,64; dt=0,94$).

Analizando los efectos de la interacción, nos encontramos con tres efectos significativos: tiempo x grupo, tiempo x nacionalidad y tiempo x grupo x nacionalidad. El efecto de la interacción tiempo x grupo [$F_{(1,60)}=30,462, p<.0001$] pone en evidencia que la media obtenida por las personas del grupo experimental varía a través del tiempo de forma diferente a la de los estudiantes del grupo control. La puntuación media del grupo experimental en el pre-test se sitúa en 4,61 ($dt=1,01$) y asciende en el post-test hasta 5,07 ($dt=0,69$), mientras que la media del grupo control antes del programa ($M=4,67; dt=0,88$) es muy similar a la obtenida después de la intervención ($M=4,69; dt=0,86$). Por tanto, se puede afirmar que debido a la aplicación del programa, los discentes que han participado en el curso de formación poseen más recursos gramaticales. Además, el tamaño del efecto se puede calificar como grande ($\eta^2=0,337$).

Como ya hemos mencionado, otros efectos de la interacción son el tiempo x nacionalidad [$F_{(1,60)}=7,077, p=.010$] y el tiempo x grupo x nacionalidad [$F_{(1,60)}=6,661, p>.050$]. Estos efectos revelan, por un lado, que las puntuaciones medias de la sub-

competencia gramatical de las personas nativas varían de forma diferente a lo largo del tiempo que las de las personas extranjeras (efecto de la interacción tiempo x nacionalidad), no teniendo en cuenta las diferencias existentes entre el grupo control y experimental. Es decir, los estudiantes nativos parten de una media de 4,94 ($dt=0,78$), alcanzando en el post-test una puntuación media de 5,11 ($dt=0,69$), mientras que en el caso de los estudiantes extranjeros estas medias se sitúan en 3,74 ($dt=0,80$) en el pre-test y 4,19 ($dt=0,72$) en el post-test. Es decir, mientras que entre el alumnado nativo se ha producido una subida de 0,17 puntos, entre el alumnado extranjero el incremento es de 0,45 puntos.

Y por otro lado, el efecto de la interacción tiempo x grupo x nacionalidad nos indica que también difieren las puntuaciones medias de los estudiantes nativos y extranjeros de los grupos experimental y control entre el pre-test y post-test. Como se refleja en el gráfico que aparece abajo, como consecuencia de la aplicación del programa, los estudiantes nativos del grupo experimental (pre-test: $M=5,01$; $dt=0,75$) (post-test: $M=5,33$; $dt=0,47$) adquieren más competencias gramaticales que los nativos del grupo control (pre-test: $M=4,87$; $dt=0,82$) (post-test: $M=4,88$; $dt=0,80$). Sin embargo, este efecto positivo del programa es más acusado en el grupo de estudiantes extranjeros, mientras que en el grupo experimental la media inicial de 3,40 ($dt=0,69$) sube hasta una puntuación media de 4,27 ($dt=0,66$), en el grupo control ambas medias son muy similares (pre-test: $M=4,07$; $dt=0,80$) (post-test: $M=4,10$; $dt=0,82$). Se observa que el incremento en el grupo experimental de nativos es de 0,32 puntos, siendo de 0,87 puntos en el de extranjeros. Si bien los estudiantes extranjeros, al ser su puntuación media inicial menor, no alcanzan el nivel de competencias gramaticales adquirido por los estudiantes nativos tras realizar el curso.

Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Gramatical

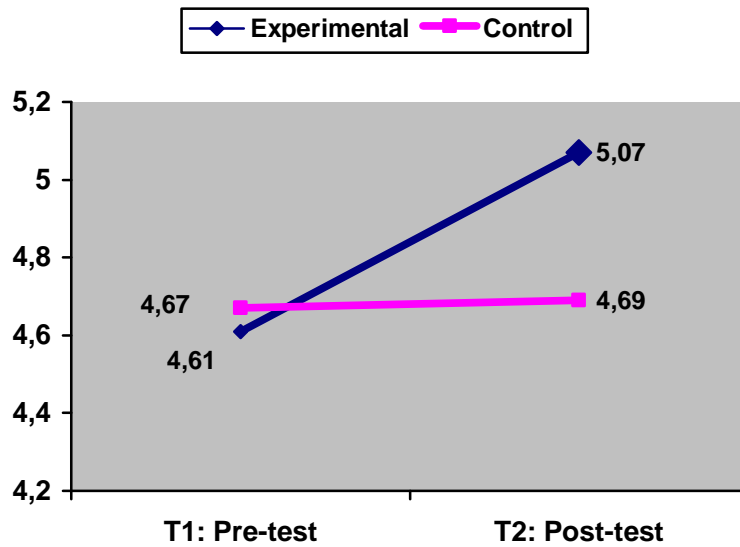


Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Gramatical: Nativos versus Extranjeros

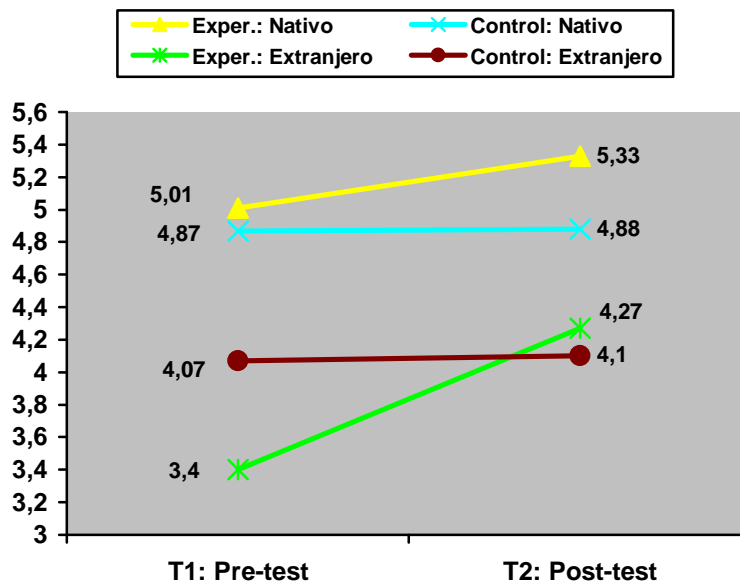


Tabla 94. MANOVA. Resultados de la eficacia del Programa en la subcompetencia Gramatical

Grupo	$F_{(1,60)}=0,013, p>.10$	$\eta^2=0,000$
Nacionalidad	$F_{(1,60)}=26,950, p<.0001$	$\eta^2=0,310$
Grupo x Nacionalidad	$F_{(1,60)}= 1,785, p>.10$	$\eta^2=0,029$
Tiempo	$F_{(1,60)}=35,003, p<.0001$	$\eta^2=0,368$
Tiempo x Grupo	$F_{(1,60)}=30,462, p<.0001$	$\eta^2=0,337$
Tiempo x Nacionalidad	$F_{(1,60)}=7,077, p=.010$	$\eta^2=0,106$
Tiempo x Grupo x Nacionalidad	$F_{(1,60)}=6,661, p<.050$	$\eta^2=0,100$

4.4.2.3.3 Eficacia del programa en la subcompetencia léxico-semántica

Como en el caso anterior, hemos encontrado dos efectos principales significativos: nacionalidad y tiempo. El efecto principal de la nacionalidad [$F_{(1,60)}=6,344$, $p<.05$] indica que, al margen del tiempo, la puntuación media general de los discentes nativos ($M=5,53$; $dt=0,74$) es significativamente superior a la de los estudiante extranjeros ($M=5,17$; $dt=0,91$). Por otra parte, el efecto principal del tiempo [$F_{(1,60)}=90,599$, $p<.0001$] nos señala que las puntuaciones medias obtenidas por el grupo de alumnos antes del programa ($M=5,03$; $dt=0,91$) difieren de forma muy significativa de las obtenidas después de aplicar la intervención ($M=5,44$; $dt=0,79$).

De forma similar a los resultados obtenidos con la subcompetencia gramatical, también se han hallado tres efectos de la interacción significativos: tiempo x grupo, tiempo x nacionalidad y tiempo x grupo x nacionalidad. El efecto de la interacción tiempo x grupo [$F_{(1,60)}=76,411$, $p<.0001$] implica que las puntuaciones medias del pre-test y post-test de los alumnos del grupo experimental varían de forma significativamente muy diferente a las de los estudiantes del grupo control. La media del grupo experimental del pre-test es 4,90 ($dt=0,93$) y la del post-test es 5,71 ($dt=0,67$), mientras que las del grupo control son 5,17 ($dt=0,90$) en el pre-test y 5,18 ($dt=0,82$) en el post-test. Estos resultados constatan que el programa de formación ha logrado que los estudiantes que han participado en el curso posean más recursos léxico-semánticos. Nuevamente, el tamaño del efecto es grande ($\eta^2=0,560$) y superior al obtenido en las subcompetencias fonológica y gramatical.

Los otros dos efectos de la interacción indican diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes nativos y extranjeros. El efecto tiempo x nacionalidad [$F_{(1,60)}=14,202$, $p<.0001$] confirma que, aunque las puntuaciones medias obtenidas por ambos grupos en el pre-test (nativos: $M=5,22$; $dt=0,75$) (extranjeros: $M=4,46$; $dt=1,12$), ascienden en el post-test (nativos: $M=5,53$; $dt=0,74$) (extranjeros: $M=5,17$; $dt=0,91$), el incremento es mayor en el grupo de estudiantes extranjeros (nativos: incremento de 0,31 puntos) (extranjeros: incremento de 0,71 puntos).

Además el efecto de la interacción tiempo x grupo x nacionalidad [$F_{(1,60)}=7,186$, $p<.010$] da constancia de que las puntuaciones medias de los grupos experimentales de estudiantes nativos ($M=5,20$; $dt=0,77$) y extranjeros ($M=4,00$; $dt=0,77$) en el pre-test

son significativamente diferentes del post-test (nativos: $M=5,83$; $dt=0,64$) (extranjeros: $M=5,32$; $dt=0,67$), si se comparan con las de los grupos control de nativos (pre-test: $M=5,25$; $dt=0,75$) (post-test: $M=5,23$; $dt=0,72$) y extranjeros (pre-test: $M=4,92$; $dt=1,27$) (post-test: $M=5,02$; $dt=1,12$). Sin embargo, el incremento en las habilidades léxico-semánticas debido al programa es significativamente mayor en los discentes extranjeros (1,32 puntos) que en los nativos (0,63 puntos). Como en el caso de la subcompetencia gramatical, también se constata que los estudiantes extranjeros parten de una puntuación menor que los nativos, no llegando después del programa a obtener el nivel de destrezas léxico-semánticas que poseen los alumnos nativos.

Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Léxica-Semántica

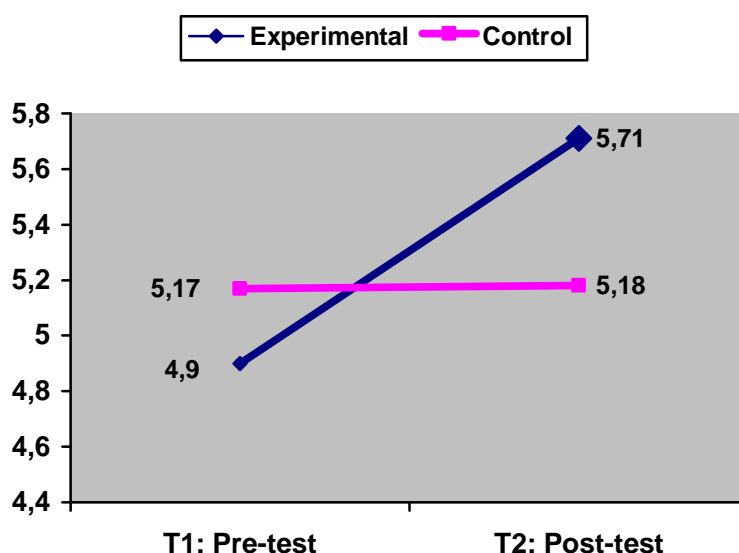


Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Léxica-Semántica: Nativos versus Extranjeros

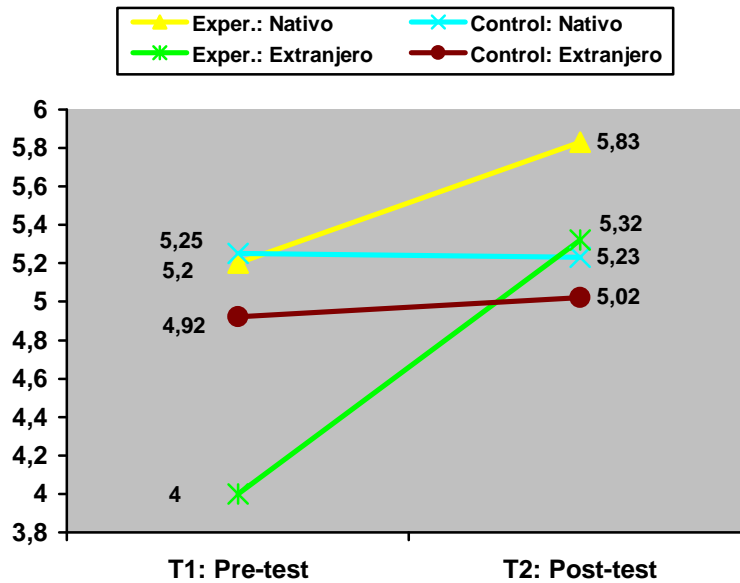


Tabla 95. MANOVA. Resultados de la eficacia del Programa en subcompetencia Léxicosemántica

Grupo	$F_{(1,60)}=0,007, p>.10$	$\eta^2=0,000$
Nacionalidad	$F_{(1,60)}=6,344, p<.050$	$\eta^2=0,096$
Grupo x Nacionalidad	$F_{(1,60)}= 1,743, p>.10$	$\eta^2=0,028$
Tiempo	$F_{(1,60)}=90,599, p<.0001$	$\eta^2=0,602$
Tiempo x Grupo	$F_{(1,60)}=76,411, p<.0001$	$\eta^2=0,560$
Tiempo x Nacionalidad	$F_{(1,60)}=14,202, p<.0001$	$\eta^2=0,191$
Tiempo x Grupo x Nacionalidad	$F_{(1,60)}=7,186, p<.010$	$\eta^2=0,107$

4.4.2.3.4 Eficacia del programa en la subcompetencia sociolingüística

En la subcompetencia sociolingüística no se ha obtenido ningún efecto significativo, ni principal ni de interacción. Por tanto, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes del grupo experimental y control en los cambios de puntuaciones medias obtenidas a lo largo del tiempo (Efecto de la interacción tiempo x grupo: $[F_{(1,60)}=0,106, p>.10]$). De forma que, las puntuaciones medias del pre-test del grupo experimental ($M=6,06; dt=0,91$) y control ($M=5,94; dt=0,88$) son similares en el post-test (grupo experimental: $M=6,09; dt=0,86$) (control: $M=5,94; dt=0,88$). Tampoco, se han encontrado diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por los grupos experimental y control de nativos y extranjeros antes y después del programa (Efecto de la interacción tiempo x grupo: $[F_{(1,60)}= 0,106, p>.10]$). Es decir, que el programa de formación ha obtenido los mismos resultados en ambos grupos, no habiendo logrado incrementar las destrezas sociolingüísticas ni en el grupo de estudiantes nativos ni en el de extranjeros.

Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Sociolingüística

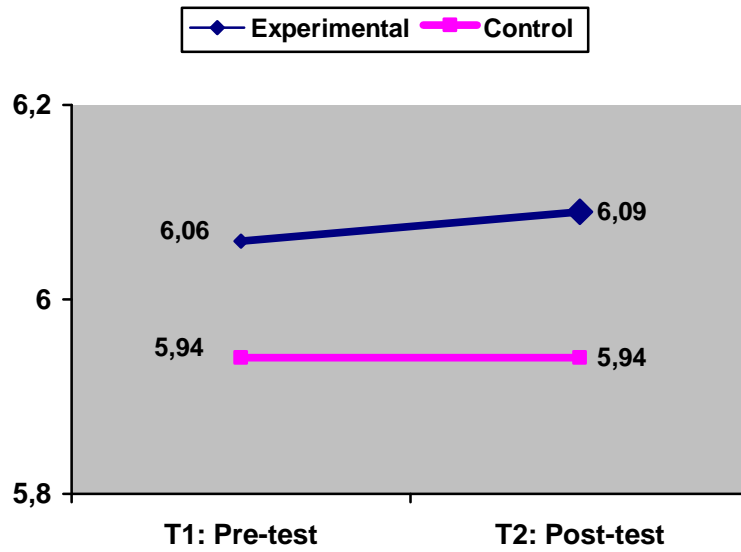


Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Sociolingüística: Nativos versus Extranjeros

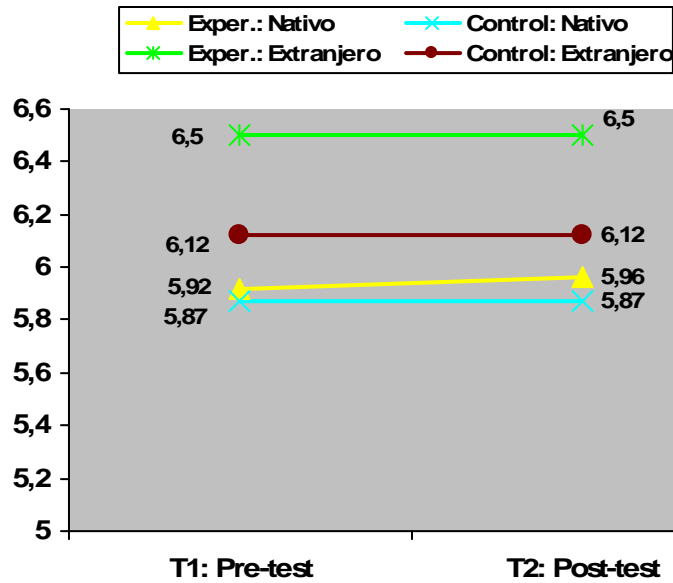


Tabla 96. MANOVA. Resultados de la eficacia del Programa en la subcompetencia Sociolingüística

Grupo	$F_{(1,60)}=0,763, p>.10$	$\eta^2=0,013$
Nacionalidad	$F_{(1,60)}=2,631, p>.10$	$\eta^2=0,042$
Grupo x Nacionalidad	$F_{(1,60)}=0,389, p>.10$	$\eta^2=0,006$
Tiempo	$F_{(1,60)}=0,106, p>.10$	$\eta^2=0,002$
Tiempo x Grupo	$F_{(1,60)}=0,106, p>.10$	$\eta^2=0,002$
Tiempo x Nacionalidad	$F_{(1,60)}=0,106, p>.10$	$\eta^2=0,002$
Tiempo x Grupo x Nacionalidad	$F_{(1,60)}=0,106, p>.10$	$\eta^2=0,002$

4.4.2.3.5 Eficacia del programa en la subcompetencia pragmática

Los análisis aplicados a la subcompetencia pragmática indican que hay un efecto principal del tiempo muy significativo [$F_{(1,60)}=89,881$, $p<.0001$]. Es decir, la puntuación media del pre-test ($M=5,56$; $dt=0,59$) difiere de forma estadísticamente muy significativa de la media del post-test ($M=5,90$; $dt=0,55$).

Nuevamente hemos obtenido tres efectos de la interacción significativos: tiempo x grupo, tiempo x nacionalidad y tiempo x grupo x nacionalidad. El efecto tiempo x grupo [$F_{(1,60)}=71,920$, $p<.0001$] es el que nos indica que las medias del pre-test y post-test del grupo experimental varían de forma diferente a las del grupo control. En este sentido, la media del grupo experimental antes del programa se sitúa en 5,48 ($dt=0,56$) y asciende hasta 6,12 ($dt=0,45$) después del programa, al mismo tiempo que la media del grupo control en el pre-test ($M=5,64$; $dt=0,61$) se mantiene en el post-test ($M=5,68$; $dt=0,56$). En consecuencia, se deduce que el curso de formación ha conseguido un efecto positivo en los estudiantes, de forma que después de la intervención muestran más recursos pragmáticos en su expresión oral. El tamaño del efecto es prácticamente tan grande ($D^2=0,545$) como el logrado con la subcompetencia léxico-semántica.

Por otra parte, el efecto tiempo x nacionalidad [$F_{(1,60)}=7,562$, $p<.010$] pone en evidencia que, aunque las puntuaciones medias del pre-test de los nativos ($M=5,65$; $dt=0,58$) y extranjeros ($M=5,28$; $dt=0,53$) aumentan en el post-test (nativos: $M=5,94$; $dt=0,54$) (extranjeros: $M=5,79$; $dt=0,56$), este incremento es mayor en los estudiantes extranjeros. Sin tener en cuenta la pertenencia al grupo experimental o control, el aumento en los nativos es de 0,29 puntos y en los extranjeros de 0,51 puntos.

Además, el efecto tiempo x grupo x nacionalidad [$F_{(1,60)}= 6,740$, $p<.050$] confirma que la puntuación media de los alumnos nativos del grupo experimental en el pre-test ($M=5,59$; $dt=0,54$) aumenta de forma significativa en el post-test ($M=6,12$; $dt=0,48$), en comparación con los estudiantes nativos del grupo control (pre-test: $M=5,72$; $dt=0,62$) (post-test: $M=5,75$; $dt=0,55$). Al comparar las puntuaciones de los discentes extranjeros del grupo experimental en el pre-test ($M=5,14$; $dt=0,51$) y post-test ($M=6,11$; $dt=0,36$) con las de los del grupo control (pre-test: $M=5,41$; $dt=0,56$) (post-test: $M=5,46$; $dt=0,55$) se observa que se obtiene el mismo resultado pero de una forma más acusada. Por tanto, el efecto del programa es mayor en el grupo de estudiantes

extranjeros que en el de los nativos. El aumento de las competencias pragmáticas en los discentes nativos es de 0,53 puntos y en los extranjeros de 0,97 puntos. Además, en este caso se observa que aunque el alumnado extranjero parte de una puntuación inferior a los estudiantes nativos, después del programa, ha adquirido el mismo nivel de competencias pragmáticas que los discentes españoles.

Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Pragmática

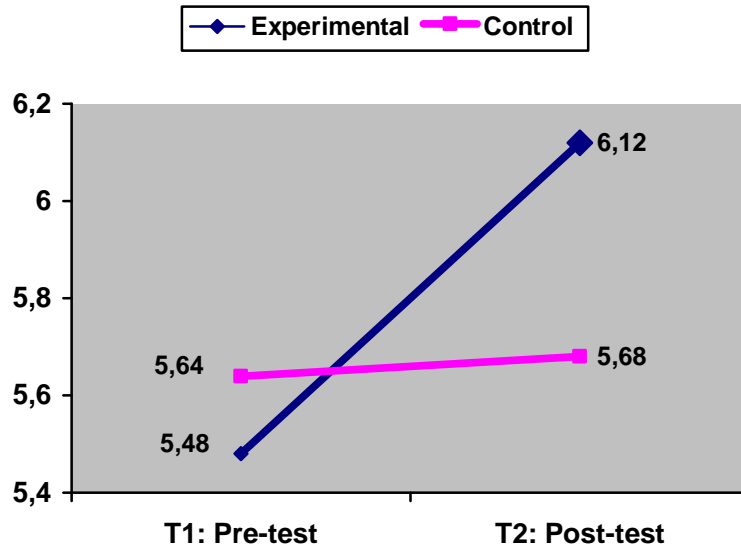


Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Pragmática: Nativos versus Extranjeros

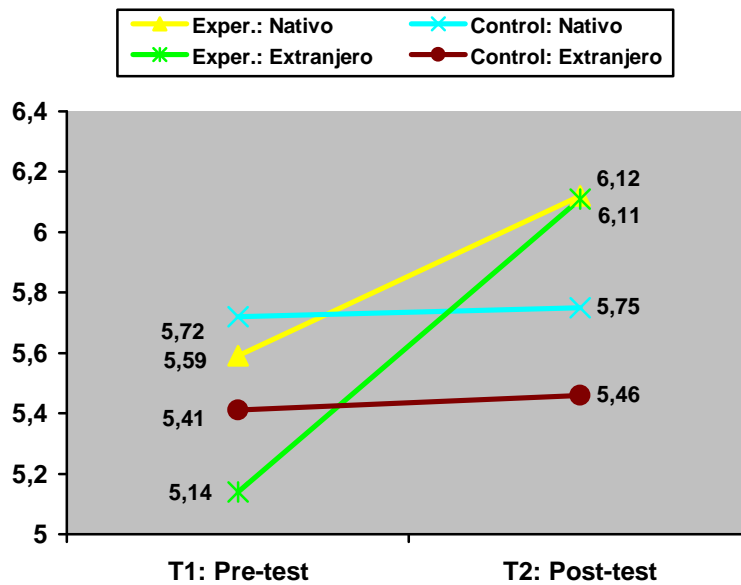


Tabla 97. MANOVA. Resultados de la eficacia del Programa en la subcompetencia Pragmática

Grupo	$F_{(1,60)}=1,084, p>.10$	$\eta^2=0,018$
Nacionalidad	$F_{(1,60)}=3,047, p<.10$	$\eta^2=0,048$
Grupo x Nacionalidad	$F_{(1,60)}= 0,058, p>.10$	$\eta^2=0,001$
Tiempo	$F_{(1,60)}=89,881, p<.0001$	$\eta^2=0,600$
Tiempo x Grupo	$F_{(1,60)}=71,920, p<.0001$	$\eta^2=0,545$
Tiempo x Nacionalidad	$F_{(1,60)}=7,562, p<.010$	$\eta^2=0,112$
Tiempo x Grupo x Nacionalidad	$F_{(1,60)}= 6,740, p<.050$	$\eta^2=0,101$

4.4.2.3.6 Eficacia del programa en la subcompetencia estratégica

Los análisis realizados para analizar la eficacia del programa en la sub-competencia estratégica sólo arrojan un efecto principal del tiempo significativo [$F_{(1,60)}=9,170, p<.010$]. Por tanto, el efecto del tiempo constata que las puntuaciones medias del pre-test ($M=4,96; dt=0,80$) y post-test ($M=5,05; dt=0,79$) difieren significativamente, siendo superiores las obtenidas por el grupo de estudiantes después del programa. Sin embargo, el programa no ha tenido un efecto positivo en esta sub-competencia de la expresión oral [$F_{(1,60)}=0,113, p>.10$]. Es decir, los alumnos no han adquirido más destrezas estratégicas después de realizar la formación.

A pesar de ello, el efecto tiempo x grupo x nacionalidad [$F_{(1,60)}=3,425, p<.10$] revela que la puntuación media de los alumnos nativos del grupo experimental en el pre-test ($M=4,95; dt=0,54$) aumenta de forma tendencial en el post-test ($M=5,09; dt=0,49$), en comparación con los estudiantes del grupo control (pre-test: $M=4,86; dt=0,96$) (post-test: $M=4,87; dt=0,95$). Por el contrario, y de forma sorprendente, la puntuación media obtenida por los discentes extranjeros del grupo control en el pre-test ($M=4,97; dt=1,02$) asciende en el post-test ($M=5,12; dt=1,05$) de forma más acusada que entre los alumnos del grupo experimental (pre-test: $M=5,28; dt=0,77$) (post-test: $M=5,34; dt=0,74$). Por tanto, el efecto del programa es tendencialmente mayor en el grupo de estudiantes nativos que en el de los extranjeros. El aumento de las competencias estratégicas en los discentes nativos es de 0,14 puntos y en los extranjeros de 0,06 puntos. También se observa que, a pesar de que el alumnado nativo parte de una puntuación inferior a los estudiantes extranjeros, después del programa, éstos no han adquirido el mismo nivel de competencias estratégicas que los discentes no nativos.

Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Estratégica

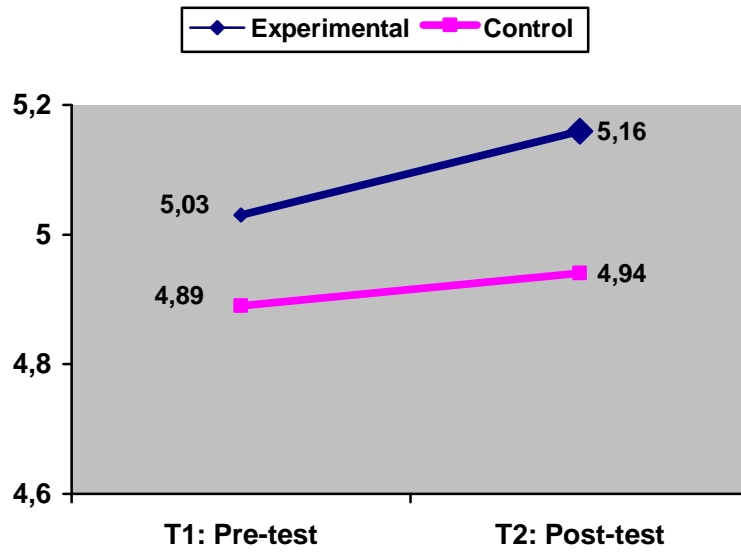


Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Estratégica: Nativos versus Extranjeros

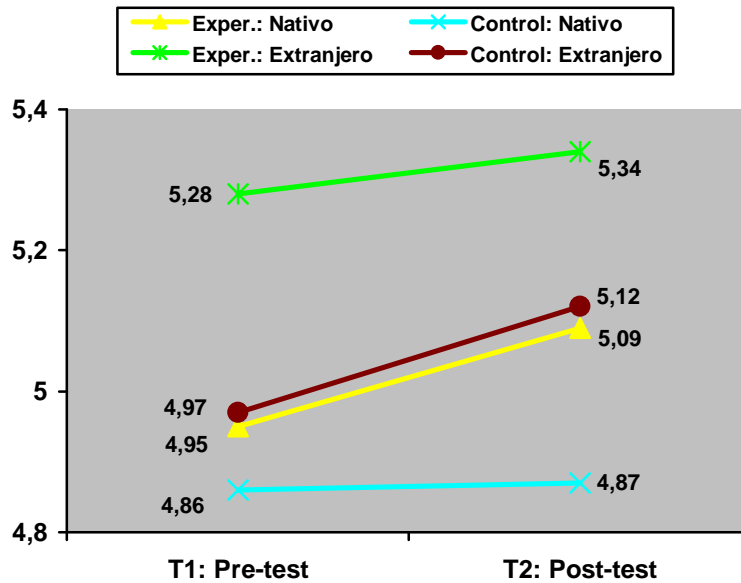


Tabla 98. MANOVA. Resultados de la eficacia del Programa en la subcompetencia Estratégica

Grupo	$F_{(1,60)}=0,826, p>.10$	$\eta^2=0,014$
Nacionalidad	$F_{(1,60)}=1,045, p>.10$	$\eta^2=0,017$
Grupo x Nacionalidad	$F_{(1,60)}= 0,062, p>.10$	$\eta^2=0,001$
Tiempo	$F_{(1,60)}=9,170, p<.010$	$\eta^2=0,133$
Tiempo x Grupo	$F_{(1,60)}=0,113, p>.10$	$\eta^2=0,002$
Tiempo x Nacionalidad	$F_{(1,60)}=0,255, p>.10$	$\eta^2=0,004$
Tiempo x Grupo x Nacionalidad	$F_{(1,60)}= 3,425, p<.10$	$\eta^2=0,054$

Tabla 99. Resumen de los datos obtenidos por subcompetencias y grupos (experimental y control) en el Pre-test y en el Post- test

SUBCOMPETENCIAS	LM/L2	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
		PRE-TEST	POST-TEST	DIFERENCIA	PRE-TEST	POST-TEST	DIFERENCIA
FONOLÓGICA	En general	5'31	5'71	0'40	5'36	5'41	0'05
	Nativos	5'37	5'72	0'35	5'38	5'43	0'05
	Extranjeros	5'12	5'67	0'55	5'3	5'32	0,02
GRAMATICAL	En general	4'61	5'07	0'46	4'67	4'69	0'02
	Nativos	5'01	5'33	0'32	4'87	4'88	0'01
	Extranjeros	3'40	4'27	0'87	4'07	4'10	0'03
LÉXICO- SEMÁNTICA	En general	4'90	5'71	0'81	5'17	5'18	0'01
	Nativos	5'20	5'83	0'63	5'25	5'23	-0'02
	Extranjeros	4'00	5'32	1'32	4'92	5'02	0'10
SOCIOLINGÜÍSTICA	En general	6'06	6'09	0'03	5'94	5'94	0
	Nativos	5'92	5'96	0'04	5'87	5'87	0
	Extranjeros	6'5	6'5	0	6'12	6'12	0
PRAGMÁTICA	En general	5'48	6'12	0'64	5'64	5'68	0'04
	Nativos	5'59	6'12	0'53	5'72	5'75	0'03
	Extranjeros	5'14	6'11	0'97	5'41	5'46	0'05
ESTRATÉGICA	En general	5'03	5'16	0'13	4'89	4'94	0'05
	Nativos	4'95	5'09	0'14	4'86	4'87	0'01
	Extranjeros	5'28	5'34	0'06	4'97	5'12	0'15

Debido a que en el estudio sólo han participado 3 hombres, hemos replicado los análisis sólo con la muestra de mujeres. En el Anexo IX presentamos los resultados obtenidos de estos análisis, los cuales revelan que no existe prácticamente ninguna diferencia. Por tanto, eliminando a los hombres, se confirma que el programa ha conseguido mejorar las subcompetencias fonológica, gramatical, léxico-semántica y pragmática, mientras que en las subcompetencias sociolingüística y estratégica no se observan cambios significativos. Por tanto, teniendo en cuenta sólo a las mujeres, el curso de dramatización presenta el mismo nivel de eficacia que con toda la muestra.

4.4.2.3.7 Influencia de la Formación Anterior en la Eficacia del Programa

Otra de las cuestiones que hemos analizado es la posible influencia de la formación anterior de los estudiantes en la eficacia del programa de dramatización. En nuestro estudio la formación anterior se ha evaluado a través de un ítem en el que se preguntaba a los alumnos si el sujeto había cursado la asignatura “Desarrollo de las habilidades lingüísticas y su didáctica II”. Como se ha indicado previamente, en esta asignatura se explica cómo se trabaja el lenguaje oral a través del enfoque comunicativo. La escala de respuesta utilizada ha sido una escala nominal de 3 puntos (1. Sí estoy matriculado y he visto los contenidos referentes al enfoque comunicativo, 2. Sí estoy matriculado pero no he visto contenidos relacionados con el enfoque comunicativo y 3. No estoy matriculado). Para realizar los análisis este ítem se recodificó uniendo las respuestas 2 y 3, de forma que la nueva variable contaba con una escala de respuesta nominal de 2 puntos (1. Sí estoy matriculado y he visto los contenidos referentes al enfoque comunicativo y 2. Sí estoy matriculado pero no he visto contenidos relacionados con el enfoque comunicativo o No estoy matriculado).

A fin de examinar la influencia de la formación anterior en el curso dirigido al desarrollo de la expresión oral se ha aplicado nuevamente un diseño de medidas repetidas (MANOVA) 2 (tiempo: T1 o pre-test y T2 o post-test) x 2 (grupo: control-experimental) x 2 (asignatura: haber cursado contenidos referentes al enfoque comunicativo – no haberlos cursado), con medidas repetidas en la primera variable (tiempo). Las otras dos variables –grupo y asignatura- son variables inter-sujetos.

Tabla 100. Influencia de la Formación Previa en la Eficacia del Programa de Dramatización: MANOVAs

SUB- COMPETEN- CIAS	CON FORMACIÓN PREVIA								SIN FORMACIÓN PREVIA								MANOVA	
	G. EXPERIMENTAL				G. CONTROL				G. EXPERIMENTAL				G. CONTROL					
	Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test			
	M	dt	M	dt	M	dt	M	dt	M	dt	M	dt	M	dt	M	dt		
Fonológica	5,50	0,89	5,70	0,84	5,52	0,67	5,55	0,69	5,28	0,81	5,71	0,53	5,31	0,83	5,36	0,80	$F_{(1,60)}=6,319, p<.050, \eta^2=0,095$	$F_{(1,60)}=0,855, p>.10$
Gramatical	5,05	0,97	5,50	0,26	4,65	1,01	4,67	1,02	4,54	1,02	5,00	0,72	4,67	0,85	4,69	0,83	$F_{(1,60)}=10,366, p<.010, \eta^2=0,147$	$F_{(1,60)}=0,007, p>.10$
Léxica-Semántica	5,30	0,50	6,25	0,30	5,25	0,81	5,27	0,79	4,84	0,96	5,63	0,68	5,14	0,94	5,15	0,84	$F_{(1,60)}=34,512, p<.0001, \eta^2=0,365$	$F_{(1,60)}=0,260, p>.10$
Sociolingüística	6,00	0,82	6,00	0,82	6,00	0,53	6,00	0,53	6,07	0,94	6,11	0,87	5,92	0,97	5,92	0,97	$F_{(1,60)}=0,057, p>.10, \eta^2=0,001$	$F_{(1,60)}=0,057, p>.10$
Pragmática	5,71	0,40	6,23	0,26	5,61	0,57	5,62	0,54	5,45	0,58	6,10	0,47	5,65	0,63	5,70	0,57	$F_{(1,60)}=26,632, p<.0001, \eta^2=0,307$	$F_{(1,60)}=0,257, p>.10$
Estratégica	4,81	0,47	5,12	0,63	4,97	1,15	5,03	1,12	5,06	0,63	5,16	0,56	4,86	0,91	4,91	0,93	$F_{(1,60)}=4,505, p<.050, \eta^2=0,070$	$F_{(1,60)}=1,794, p>.10$

Como en el caso anterior, en nuestro diseño, los MANOVAs aplicados producirán diferentes efectos, pero nosotros sólo vamos a analizar el efecto de la interacción del *tiempo x el grupo x la asignatura*. Este efecto es el que nos permite comparar la evolución de las medias a lo largo del tiempo en las variables dependientes de los estudiantes de los grupos experimental y control, que han visto previamente contenidos relacionados con el enfoque comunicativo con las de los discentes que no han visto previamente este tipo de contenidos. En definitiva, este efecto nos posibilita conocer si hay diferencias en la eficacia del programa entre los grupos de estudiantes con cierta formación previa en el enfoque comunicativo de la expresión oral y sin este tipo de experiencia.

Los análisis aplicados a cada una de las 6 subcompetencias reflejan que no existen diferencias estadísticamente significativas en la evolución de las medias obtenidas en el pre-test y post-test por los alumnos que han cursado previamente al curso de dramatización una formación en enfoque comunicativo y los que no han recibido este tipo de contenidos, teniendo en cuenta su participación en el programa (grupos experimental y control). Como se puede observar en la Tabla 100, el programa ha logrado mejoras similares en las subcompetencias fonológica, gramatical, léxico-semántica, pragmática y estratégica en los grupos de estudiantes que habían recibido previamente formación en el enfoque comunicativo del lenguaje y en aquellos que no habían cursado este tipo de contenidos. De la misma forma que no se han logrado cambios en la subcompetencia sociolingüística en ninguno de los dos grupos.

En resumen, se puede concluir que la formación previa en contenidos relacionados con el enfoque comunicativo no ha ejercido ninguna influencia en la eficacia de este curso de desarrollo de la expresión oral. No obstante, esta conclusión hay que tomarla con cierta cautela, ya que el número de personas que han recibido formación previamente al curso han sido sólo 12 personas.

4.4.3. INFLUENCIA DE LAS COVARIABLES EN LA EFICACIA DEL PROGRAMA

A fin de analizar la influencia de los factores psicológicos en la eficacia del programa, hemos aplicado MANCOVAs (Grimm y Yarnold, 2006). En un diseño ANOVA o MANOVA es conveniente eliminar tanto como sea posible el error de varianza, para que un mayor porcentaje de la varianza sea atribuido a los efectos del curso (Kleinbaum, Kupper y Muller, 1988). Una manera de reducir el error de la

varianza es medir una covariable – una variable continua que se sabe que afecta a las medidas dependientes – cuyos efectos en la variable dependiente pueden ser eliminados de la varianza total. Por tanto, se comparan las medias de las variables dependientes (subcompetencias) obtenidas en los distintos niveles de las variables independientes (tiempo) que se ajustan al introducir las covariables en los análisis. Es decir se aplicará un MANCOVA o análisis de covarianza multivariado, de forma que a través de este análisis compararemos los vectores de las medias ajustados.

Sin embargo, antes de realizar los análisis, se deben examinar las covariables. Una covariable debería ser utilizada si existe una relación lineal estadísticamente significativa entre la covariable y las medidas dependientes. Esto se examina aplicando una serie de correlaciones entre las covariables (en nuestro estudio factores psicológicos) y cada medida dependiente (subcompetencias fonológica, gramatical, léxico-semántica, sociolingüística, pragmática y estratégica) así como con la variable independiente (participación en el programa: grupo experimental o grupo control).

4.4.3.1 CORRELACIONES ENTRE COVARIABLES Y VARIABLES DEPENDIENTES

Con el fin de analizar la influencia de los factores psicológicos en la eficacia del programa, esto es, si hay una asociación entre las covariables y las variables dependientes, hemos utilizado dos procedimientos:

1. Correlaciones de las covariables con las puntuaciones medias de las 6 subcompetencias en el pre-test y en el post-test. Si las covariables no muestran asociación con las variables dependientes en el pre-test pero sí en el post-test, se deduce que dichos factores psicológicos podrían dar cuenta de la eficacia del programa.
2. Correlaciones de las covariables con las puntuaciones de cambio, es decir con las puntuaciones obtenidas de las diferencias existentes entre las puntuaciones del post-test y del pre-test. Como en el caso anterior, si las covariables están asociadas con estas puntuaciones diferenciales, entonces se presupone que éstas influyen en la eficacia del programa.

4.4.3.1.1 Correlaciones entre los factores psicológicos y las subcompetencias: pre-test y post-test

En general, tal y como se refleja en la Tabla 101, los resultados derivados de los análisis de correlación efectuados entre los factores psicológicos y las puntuaciones medias de las subcompetencias en el pre-test y post-test indican que prácticamente ninguna de las covariables está asociada con las distintas variables dependientes ni antes ni después del programa.

Tabla 101. Correlaciones entre los Factores Psicológicos y las Variables Dependientes: Pre y Post

FACTORES		Fonológica		Gramatical	
		Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Empatía	Fantasia	$r_{(64)}=-0,036$	$r_{(64)}=0,115$	$r_{(64)}=0,157$	$r_{(64)}=0,144$
	Malestar Personal	$r_{(64)}=-0,060$	$r_{(64)}=-0,026$	$r_{(64)}=0,328^{**}$	$r_{(64)}=0,329^{**}$
	Toma de Perspectiva	$r_{(64)}=-0,021$	$r_{(64)}=0,009$	$r_{(64)}=-0,132$	$r_{(64)}=-0,059$
	Preocupación Empática	$r_{(63)}=-0,202$	$r_{(63)}=-0,224^t$	$r_{(63)}=0,110$	$r_{(63)}=0,149$
Extraversión		$r_{(63)}=0,009$	$r_{(63)}=0,045$	$r_{(63)}=-0,372^{**}$	$r_{(63)}=-0,317^*$
Autoestima		$r_{(61)}=0,212$	$r_{(61)}=0,204$	$r_{(61)}=0,138$	$r_{(61)}=0,098$
Estilos Aprendizaje	Independiente	$r_{(63)}=-0,281^*$	$r_{(63)}=-0,239^t$	$r_{(63)}=-0,274^*$	$r_{(63)}=-0,225^t$
	Evitativo	$r_{(62)}=0,124$	$r_{(62)}=0,047$	$r_{(62)}=0,135$	$r_{(62)}=0,074$
	Colaborativo	$r_{(63)}=-0,014$	$r_{(63)}=0,039$	$r_{(63)}=-0,332^{**}$	$r_{(63)}=-0,339^{**}$
	Dependiente	$r_{(64)}=-0,147$	$r_{(64)}=-0,067$	$r_{(64)}=0,028$	$r_{(64)}=0,046$
	Participativo	$r_{(62)}=-0,054$	$r_{(62)}=0,062$	$r_{(62)}=0,085$	$r_{(62)}=0,109$
	Competitivo	$r_{(62)}=-0,073$	$r_{(62)}=0,000$	$r_{(62)}=-0,146$	$r_{(62)}=-0,120$
FACTORES		Lexicosemántica		Sociolingüística	
		Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Empatía	Fantasia	$r_{(64)}=0,115$	$r_{(64)}=0,139$	$r_{(64)}=0,085$	$r_{(64)}=0,114$
	Malestar Personal	$r_{(64)}=0,245^t$	$r_{(64)}=0,072$	$r_{(64)}=-0,091$	$r_{(64)}=-0,041$
	Toma de Perspectiva	$r_{(64)}=-0,140$	$r_{(64)}=-0,068$	$r_{(64)}=0,100$	$r_{(64)}=0,052$
	Preocupación Empática	$r_{(63)}=0,057$	$r_{(63)}=0,026$	$r_{(63)}=0,032$	$r_{(63)}=0,014$
Extraversión		$r_{(63)}=-0,309^*$	$r_{(63)}=-0,144$	$r_{(63)}=0,034$	$r_{(63)}=0,027$
Autoestima		$r_{(61)}=0,124$	$r_{(61)}=0,116$	$r_{(61)}=-0,216^t$	$r_{(61)}=-0,235^t$
Estilos Aprendizaje	Independiente	$r_{(63)}=-0,204$	$r_{(63)}=-0,092$	$r_{(63)}=-0,048$	$r_{(63)}=-0,051$
	Evitativo	$r_{(62)}=0,115$	$r_{(62)}=0,045$	$r_{(62)}=-0,015$	$r_{(62)}=-0,019$
	Colaborativo	$r_{(63)}=-0,325^{**}$	$r_{(63)}=-0,239^t$	$r_{(63)}=0,060$	$r_{(63)}=0,018$
	Dependiente	$r_{(64)}=-0,105$	$r_{(64)}=-0,121$	$r_{(64)}=-0,118$	$r_{(64)}=-0,096$
	Participativo	$r_{(62)}=-0,035$	$r_{(62)}=-0,015$	$r_{(62)}=-0,018$	$r_{(62)}=-0,010$
	Competitivo	$r_{(62)}=-0,203$	$r_{(62)}=-0,095$	$r_{(62)}=0,018$	$r_{(62)}=0,039$
FACTORES		Pragmática		Estratégica	
		Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
E m	Fantasia	$r_{(64)}=-0,047$	$r_{(64)}=0,076$	$r_{(64)}=-0,243^t$	$r_{(64)}=-0,250^*$

	Malestar Personal	$r_{(64)}=0,233^{\dagger}$	$r_{(64)}=0,053$	$r_{(64)}=-0,139$	$r_{(64)}=-0,135$
	Toma de Perspectiva	$r_{(64)}=0,041$	$r_{(64)}=0,072$	$r_{(64)}=0,062$	$r_{(64)}=0,079$
	Preocupación Empática	$r_{(63)}=0,056$	$r_{(63)}=0,147$	$r_{(63)}=-0,214^{\dagger}$	$r_{(63)}=-0,235^{\dagger}$
Extraversión		$r_{(63)}=-0,141$	$r_{(63)}=0,029$	$r_{(63)}=-0,053$	$r_{(63)}=0,011$
Autoestima		$r_{(61)}=0,071$	$r_{(61)}=0,056$	$r_{(61)}=-0,037$	$r_{(61)}=0,015$
Estilos Aprendizaje	Independiente	$r_{(63)}=-0,178$	$r_{(63)}=-0,129$	$r_{(63)}=-0,118$	$r_{(63)}=-0,049$
	Evitativo	$r_{(62)}=-0,039$	$r_{(62)}=-0,059$	$r_{(62)}=0,086$	$r_{(62)}=0,073$
	Colaborativo	$r_{(63)}=-0,245^{\dagger}$	$r_{(63)}=-0,127$	$r_{(63)}=-0,028$	$r_{(63)}=0,031$
	Dependiente	$r_{(64)}=-0,162$	$r_{(64)}=-0,106$	$r_{(64)}=-0,163$	$r_{(64)}=-0,102$
	Participativo	$r_{(62)}=-0,121$	$r_{(62)}=0,019$	$r_{(62)}=-0,161$	$r_{(62)}=-0,081$
	Competitivo	$r_{(62)}=-0,199$	$r_{(62)}=-0,050$	$r_{(62)}=0,074$	$r_{(62)}=0,115$

** $p<.01$; * $p<.05$; † $p<.10$

De hecho, los datos señalan que ninguno de los factores psicológicos está relacionado de forma estadísticamente significativa con cada una de las 6 subcompetencias lingüísticas en el post-test, no estándolo en el pre-test. Sólo hemos encontramos una correlación negativa y tendencial entre el factor de empatía denominada preocupación empática (*empathic concern*) y la puntuación media de la subcompetencia fonológica en el post-test. Es decir, después del programa, los alumnos que poseen más habilidades fonético-fonológicas son los que menos se preocupan y menos se compadecen por otras personas.

Otros resultados obtenidos nos confirman que existen algunos factores de las covariables que están asociados con las subcompetencias tanto antes como después del programa. Así, por ejemplo, hemos hallado una correlación negativa y significativa entre el estilo de aprendizaje independiente y la subcompetencia fonológica en el pretest. Esta misma relación es negativa y tendencial en el postest. Por tanto, las personas que en sus expresiones muestran un mayor dominio del tono, volumen y ritmo, adquieren menos un estilo de aprendizaje autónomo.

Asimismo el factor de malestar personal (*personal distress*) de la empatía se asocia de forma positiva y significativa con la subcompetencia gramatical. Por el contrario, esta misma subcompetencia presenta correlaciones negativas y significativas con la extraversión y los estilos de aprendizaje colaborativo e independiente. En el caso del estilo independiente la correlación en el post-test es tendencial. Es decir, las personas que se muestran más competentes en los aspectos gramaticales de la expresión oral se encuentran más incómodas y ansiosas cuando tienen que presenciar experiencias

negativas de otras personas. Además, se sienten menos seguras con sus habilidades para aprender, no confiando en sus ideas y adoptando menos un estilo de aprendizaje autónomo. Al mismo tiempo que quienes son más competentes desde un punto de vista gramatical, también tratan de evitar más el trabajo en equipo y tienden a recibir de peor grado la retroalimentación del profesor y de los compañeros. También son personas menos extrovertidas, es decir, menos aficionadas a los actos sociales o a buscar emociones intensas.

Del mismo modo, el estilo de aprendizaje colaborativo está asociado de forma negativa y significativa en el pre-test, y de forma negativa y tendencial en el post-test, con la subcompetencia léxico-semántica. Esto indica que a los estudiantes que muestran más destrezas léxico-semánticas les gusta menos trabajar con otras personas y compartir sus ideas, aunque el tiempo hace que esta relación se suavice.

La autoestima también presenta una relación negativa y tendencial con la subcompetencia sociolingüística tanto en el pre-test como en post-test. Es decir, las personas que más tienen en consideración al interlocutor en las conversaciones, tienen una valoración de sí mismas menos positiva.

Por su parte, el factor fantasía (*fantasy*) de la empatía se encuentra asociado de forma negativa y tendencial en el pre-test y negativa y significativa en el post-test, con la subcompetencia estratégica. También el factor preocupación empática (*empathic concern*) presenta correlaciones negativas y tendenciales, antes y después del programa, con la subcompetencia estratégica. De forma que los estudiantes que disponen de más recursos estratégicos en la conversación, tienden a identificarse menos con personajes ficticios y a experimentar menos sentimientos de compasión y preocupación hacia otros.

Por otro lado, hemos encontrado también que algunos factores psicológicos estaban asociados a algunas subcompetencias antes del programa, pero no después de su aplicación. En este sentido, el factor de malestar personal (*personal distress*) de la empatía muestra una correlación positiva y tendencial tanto con la subcompetencia léxico-semántica como con la pragmática. Lo que implica que el alumnado que presenta una mayor riqueza léxica y semántica y se muestra más pragmático en sus discursos

más se conmueve cuando es testigo de los acontecimientos negativos vividos por otras personas.

Sin embargo, la extraversión muestra una asociación negativa y significativa con la subcompetencia léxico-semántica. Y el estilo de aprendizaje colaborativo mantiene una correlación negativa y tendencial con la subcompetencia pragmática. Por tanto, quienes muestran más habilidades léxico-semánticas se muestran menos sociables y menos proclives a los eventos sociales. Y a los que presentan más destrezas pragmáticas, menos les gusta aprender compartiendo y cooperando con sus compañeros y docentes.

Tabla 102. Correlaciones entre factores de las covariables y subcompetencias

POST- TEST		PRE-TEST Y POST- TEST		PRE-TEST	
Tipo de Relación	Entre Subcompetencia y Factor	Tipo de Relación	Entre Subcompetencia y Factor	Tipo de Relación	Entre Subcompetencia y Factor
- tendencial	Fonológica –Preocupación Empática	De – significativa a - tendencial	Fonológica – Apje. Independiente	+ tendencial	Léxico- semántica – Malestar Personal
		+ significativa	Gramatical – Malestar Personal	- significativo	Léxico- semántica – Extraversión
		- significativa	Gramatical – Apje. Colaborativo	+ tendencial	Pragmática – Malestar Personal
		- significativa	Gramatical – Extraversión	- tendencial	Pragmática – Apje. Colaborativo
		De – significativa a - tendencial	Gramatical – Apje. Independiente		
		- tendencial	Sociolingüística-Autoestima		
		De – significativa a - tendencial	Léxico-semántica – Apje. Colaborativo		
		De – tendencial a – significativa	Estratégica – Fantasía		
		- tendencial	Estratégica – Preocupación Empática		

4.4.3.1.2 Correlaciones de las covariables con las puntuaciones de cambio

Los análisis de correlación efectuados indican que existen las siguientes 13 correlaciones significativas o tendenciales entre las puntuaciones de cambio de las distintas subcompetencias de la expresión oral y los factores psicológicos:

- La puntuación de cambio de la subcompetencia fonológica está asociada de forma positiva y significativa al factor fantasía (*fantasy*) de la empatía y de forma positiva y tendencial al estilo de aprendizaje participativo. Lo que implica que las personas que más han mejorado en la subcompetencia fonológica después del programa son aquellas que más se ponen en la piel de personajes o más se identifican con las situaciones ficticias y que presentan una actitud más positiva en clase, manteniéndose más atentos y disfrutando más del trabajo escolar.
- La puntuación de cambio de la subcompetencia gramatical está relacionada de forma tendencial y positiva con la extraversión. Por tanto, los estudiantes que más cambios positivos han obtenido en los aspectos gramaticales de la expresión oral, son los que más disfrutaban de los acontecimientos sociales.
- La puntuación de cambio de la subcompetencia léxico-semántica se asocia de forma significativa y negativa con el factor del malestar personal (*personal distress*) de la empatía y de forma positiva y significativa con la extraversión. Esto es, los sujetos que más han modificado su puntuación en la subcompetencia léxico-semántica en el tiempo, son aquéllos que menos se conmueven por desgracias ajenas, mostrándose más optimistas y más proclives a mantener relaciones sociales.
- La puntuación de cambio de la subcompetencia sociolingüística presenta una correlación positiva y tendencial con el factor del malestar personal (*personal distress*) de la empatía. Es decir, los alumnos que más recursos socio-lingüísticos han adoptado, más sufren con las tragedias y acontecimientos negativos que les suceden a otras personas.
- La puntuación de cambio de la subcompetencia pragmática está relacionada de forma significativa y negativa con el factor del malestar personal (*personal distress*) de la empatía y de forma tendencial y positiva con la extroversión. Como en el caso de la subcompetencia léxico-semántica, las personas que más han mejorado en los aspectos pragmáticos de la comunicación oral son quienes menos se conmueven con los sufrimientos ajenos, al mismo tiempo que son más alegres y disfrutaban más relacionándose con los demás.

- La puntuación de cambio de la subcompetencia estratégica presenta correlaciones positivas y significativas con los estilos de aprendizaje independiente y participativo, así como positivas y tendenciales con la extroversión y con los estilos de aprendizaje colaborativo y dependiente. Lo que quiere decir que los discentes que más recursos estratégicos han aprendido son los que más presentan un estilo de aprendizaje basado en la autonomía, en la participación escolar y en la cooperación, aunque también se dejan guiar más por sus profesores y compañeros, mostrándose más optimistas y disfrutando más de las relaciones sociales.

Tabla 103. Correlaciones entre los Factores Psicológicos y las Variables Dependientes: Puntuaciones de Cambio

FACTORES		FONOLÓGICA	GRAMATICAL	LÉXICO-SEMÁNTICA	SOCIOLINGÜÍSTICA	PRAGMÁTICA	ESTRATÉGICA
Empatía	Fantasia	$r_{(64)}=0,289^*$	$r_{(64)}=-0,072$	$r_{(64)}=0,009$	$r_{(64)}=0,106$	$r_{(64)}=0,159$	$r_{(64)}=-0,015$
	Malestar Personal	$r_{(64)}=0,082$	$r_{(64)}=-0,102$	$r_{(64)}=-0,287^*$	$r_{(64)}=0,208^t$	$r_{(64)}=-0,248^*$	$r_{(64)}=0,019$
	Toma de Perspectiva	$r_{(64)}=0,061$	$r_{(64)}=0,169$	$r_{(64)}=0,128$	$r_{(64)}=-0,201$	$r_{(64)}=0,036$	$r_{(64)}=0,058$
	Preocupación Empática	$r_{(63)}=0,015$	$r_{(63)}=0,034$	$r_{(63)}=-0,054$	$r_{(63)}=-0,078$	$r_{(63)}=0,109$	$r_{(63)}=-0,068$
Extroversión		$r_{(63)}=0,063$	$r_{(63)}=0,216^t$	$r_{(63)}=0,291^*$	$r_{(63)}=-0,033$	$r_{(63)}=0,225^t$	$r_{(63)}=0,232^t$
Autoestima		$r_{(61)}=-0,081$	$r_{(61)}=-0,116$	$r_{(61)}=-0,031$	$r_{(61)}=-0,039$	$r_{(61)}=-0,024$	$r_{(61)}=0,195$
Estilos Aprendizaje	Independiente	$r_{(63)}=0,167$	$r_{(63)}=0,174$	$r_{(63)}=0,197$	$r_{(63)}=-0,005$	$r_{(63)}=0,078$	$r_{(63)}=0,254^*$
	Evitativo	$r_{(62)}=-0,179$	$r_{(62)}=-0,150$	$r_{(62)}=-0,120$	$r_{(62)}=-0,016$	$r_{(62)}=-0,022$	$r_{(62)}=-0,049$
	Colaborativo	$r_{(63)}=0,110$	$r_{(63)}=0,089$	$r_{(63)}=0,184$	$r_{(63)}=-0,205$	$r_{(63)}=0,168$	$r_{(63)}=0,222^t$
	Dependiente	$r_{(64)}=0,192$	$r_{(64)}=0,024$	$r_{(64)}=0,000$	$r_{(64)}=0,101$	$r_{(64)}=0,085$	$r_{(64)}=0,230^t$
	Participativo	$r_{(62)}=0,228^t$	$r_{(62)}=0,013$	$r_{(62)}=0,035$	$r_{(62)}=0,036$	$r_{(62)}=0,183$	$r_{(62)}=0,296^*$
	Competitivo	$r_{(62)}=0,156$	$r_{(62)}=0,091$	$r_{(62)}=0,187$	$r_{(62)}=0,083$	$r_{(62)}=0,201$	$r_{(62)}=0,144$

* $p<0,050$; $^t p<0,1$

4.4.3.2 CORRELACIONES ENTRE COVARIABLES Y VARIABLE INDEPENDIENTE

Para examinar la posible influencia de los factores psicológicos en la eficacia del programa, también hemos procedido a analizar las correlaciones entre las covariables y la variable independiente (participación en el programa: grupo experimental o grupo control).

Los datos señalan que no hay ninguna correlación significativa entre las distintas covariables y la variable independiente, es decir, entre los factores psicológicos y haber participado o no en el curso de formación.

Tabla 104. Correlaciones entre los Factores Psicológicos y la Variable Independiente

COVARIABLES		PROGRAMA	COVARIABLES		PROGRAMA
Empatía	Fantasía	$r_{(64)}=-0,100$	Estilos Aprendizaje	Independiente	$r_{(63)}=-0,077$
	Malestar Personal	$r_{(64)}=0,111$		Evitativo	$r_{(62)}=0,042$
	Toma de Perspectiva	$r_{(64)}=-0,094$		Colaborativo	$r_{(63)}=0,009$
	Preocupación Empática	$r_{(63)}=-0,084$		Dependiente	$r_{(64)}=-0,008$
Extraversión	$r_{(63)}=-0,010$	Participativo		$r_{(62)}=-0,117$	
Autoestima	$r_{(61)}=0,111$	Competitivo		$r_{(62)}=-0,176$	

Atendiendo a los resultados de los análisis de correlación efectuados entre los factores psicológicos y las variables dependientes (aquellas asociaciones con las puntuaciones medias de las 6 subcompetencias sólo en el postest y asociaciones con las puntuaciones de cambio de las subcompetencias) e independiente (asociaciones con participación en el programa), se incluirán como covariables en los análisis de la covarianza multivariados (MANCOVAs) los factores de fantasía (*fantasy*), malestar personal (*personal distress*) y preocupación empática (*empathic concern*) de la empatía, la extraversión y los estilos de aprendizaje independiente, dependiente, colaborativo y participativo.

4.4.3.3 RESULTADOS DE LA INFLUENCIA DE LAS COVARIABLES EN LA EFICACIA DEL PROGRAMA

A la hora de interpretar los MANCOVAs hay que tener en cuenta que la introducción de las covariables puede influir al estadístico *F* de dos maneras:

- 1) En la medida que las covariables dan cuenta de la varianza de las medidas dependientes que no es explicada por las variables independientes (en nuestro caso por el programa), el valor del estadístico F será mayor.
- 2) En la medida que las covariables dan cuenta de la varianza de las medias dependientes que es compartida con las variables independientes, el valor del estadístico F disminuirá.

En el MANCOVA aplicado para analizar las diferencias existentes entre los distintos grupos de estudiantes en la subcompetencia fonológica se han introducido como covariables los factores de fantasía (*fantasy*) y preocupación empática (*empathic concern*) de la empatía y el estilo de aprendizaje participativo. Recordemos que el factor de preocupación empática (*empathic concern*) y estilo de aprendizaje participativo presentaba una correlación tendencial con esta subcompetencia, mientras que la fantasía (*fantasy*) se asociaba de forma significativa. Los resultados del análisis indican que el efecto de la interacción derivado del MANOVA tiempo x grupo [$F_{(1,60)}=19,218$, $p<.0001$, $D^2=0,243$] presenta un valor bastante similar al del MANCOVA, mientras que el efecto de la interacción tiempo x grupo x nacionalidad arroja un valor inferior [$F_{(1,60)}=1,429$, $p>.10$, $D^2=0,023$] (véase Tabla 105). Por tanto, podemos concluir que las covariables dan cuenta de la varianza de la subcompetencia fonológica que es compartida con las variables independientes, es decir, con el programa y la nacionalidad. En definitiva, ni la fantasía (*fantasy*), ni la preocupación empática (*empathic concern*), ni el estilo de aprendizaje participativo han influido de forma específica, por lo que no explican por sí mismos los resultados obtenidos en las habilidades fonológicas.

También hemos aplicado un MANCOVA introduciendo solamente como covariable el factor fantasía (*fantasy*), que es el único que presentaba una correlación significativa con la subcompetencia fonológica. Como se puede observar, los efectos de la interacción tiempo x grupo [$F_{(1,59)}=17,523$, $p<.0001$, $D^2=0,229$] y tiempo x grupo y nacionalidad [$F_{(1,59)}=1,019$, $p>.10$, $D^2=0,017$] muestran valores inferiores a los del MANOVA (véase los valores de la F en el párrafo anterior). Por tanto, estos datos confirman el resultado anterior.

Tabla 105. MANCOVA. Resultados de la influencia de las covariables (fantasía, preocupación empática y estilo de aprendizaje participativo) en la eficacia del Programa: Subc. Fonológica

		PRE-TEST		POST-TEST	
		M	dt	M	Dt
Experimental	Nativo	5,28	0,74	5,68	0,55
	Extranjero	5,12	0,98	5,67	0,67
	Total	5,23	0,80	5,68	0,57
Control	Nativo	5,38	0,83	5,43	0,78
	Extranjero	5,30	0,71	5,32	0,75
	Total	5,36	0,79	5,41	0,76
Grupo		$F_{(1,54)}=0,361, p>.10$		$\eta^2=0,007$	
Nacionalidad		$F_{(1,54)}=0,347, p>.10$		$\eta^2=0,006$	
Grupo x Nacionalidad		$F_{(1,54)}=0,226, p>.10$		$\eta^2=0,004$	
Tiempo		$F_{(1,54)}=0,044, p>.10$		$\eta^2=0,001$	
Tiempo x Grupo		$F_{(1,54)}=20,047, p<.0001$		$\eta^2=0,271$	
Tiempo x Nacionalidad		$F_{(1,54)}=0,945, p>.10$		$\eta^2=0,017$	
Tiempo x Grupo x Nacionalidad		$F_{(1,54)}=1,097, p>.10$		$\eta^2=0,020$	

En el análisis de covarianza múltiple realizado para examinar los resultados del programa en la subcompetencia gramatical se ha incluido como covariable la extraversión. Este factor psicológico presentaba una correlación tendencial con dicha subcompetencia. Los datos nos indican que los efectos de las interacciones arrojados por el MANOVA, tiempo x grupo [$F_{(1,60)}=30,462, p<.0001, \eta^2=0,337$] y tiempo x grupo x nacionalidad [$F_{(1,60)}=6,661, p>.050, \eta^2=0,100$] son ligeramente superiores a los del MANCOVA (véase Tabla 106). Por tanto, la covariable extraversión no contribuye de forma específica a explicar los resultados obtenidos en la subcompetencia gramatical.

Tabla 106. MANCOVA. Resultados de la influencia de las covariables (extraversión) en la eficacia del Programa: Subcompetencia Gramatical

		PRE-TEST		POST-TEST	
		M	dt	M	Dt
Experimental	Nativo	5,05	0,74	5,39	0,39
	Extranjero	3,40	0,69	4,27	0,66
	Total	4,63	1,03	5,10	0,68
Control	Nativo	4,87	0,82	4,88	0,80
	Extranjero	4,07	0,80	4,10	0,82
	Total	4,67	0,88	4,69	0,86
Grupo		$F_{(1,58)}=0,139, p>.10$		$\eta^2=0,002$	
Nacionalidad		$F_{(1,58)}=20,461, p<.0001$		$\eta^2=0,261$	
Grupo x Nacionalidad		$F_{(1,58)}=1,455, p>.10$		$\eta^2=0,024$	
Tiempo		$F_{(1,58)}=0,002, p>.10$		$\eta^2=0,000$	
Tiempo x Grupo		$F_{(1,58)}=29,529, p<.0001$		$\eta^2=0,337$	
Tiempo x Nacionalidad		$F_{(1,58)}=4,423, p<.050$		$\eta^2=0,071$	
Tiempo x Grupo x Nacionalidad		$F_{(1,58)}=5,290, p<.050$		$\eta^2=0,084$	

Asimismo, las covariables que se han incluido en el análisis de la varianza multivariado (MANCOVA) aplicado a la subcompetencia léxica-semántica han sido: el factor del malestar personal (*personal distress*) y la extraversión. Ambos factores psicológicos estaban asociados de forma significativa con este tipo de subcompetencia de la expresión oral. Se constata que los valores de la *F* de los efectos de la interacción de tiempo x grupo [$F_{(1,60)}=76,411$, $p<.0001$, $\eta^2=0,560$] y tiempo x grupo x nacionalidad [$F_{(1,60)}=7,186$, $p<.010$, $\eta^2=0,107$] extraídos del MANOVA son superiores a los del MANCOVA. Por tanto, el factor malestar personal (*personal distress*) de la empatía y la covariable extraversión no influyen de forma específica en los resultados logrados por el programa de formación en las habilidades léxico-semánticas.

Tabla 107. MANCOVA. Resultados de la influencia de las covariables (malestar personal y extraversión) en la eficacia del Programa: Subcompetencia Léxico-Semántica

		PRE-TEST		POST-TEST	
		M	dt	M	dt
Experimental	Nativo	5,22	0,79	5,87	0,63
	Extranjero	4,00	0,77	5,32	0,67
	Total	4,90	0,94	5,73	0,67
Control	Nativo	5,25	0,75	5,23	0,72
	Extranjero	4,92	1,27	5,02	1,12
	Total	5,17	0,90	5,18	0,82
Grupo		$F_{(1,57)}=0,013$, $p>.10$		$\eta^2=0,000$	
Nacionalidad		$F_{(1,57)}=3,306$, $p<.10$		$\eta^2=0,055$	
Grupo x Nacionalidad		$F_{(1,57)}= 1,319$, $p>.10$		$\eta^2=0,023$	
Tiempo		$F_{(1,57)}=0,000$, $p>.10$		$\eta^2=0,000$	
Tiempo x Grupo		$F_{(1,57)}=74,859$, $p<.0001$		$\eta^2=0,568$	
Tiempo x Nacionalidad		$F_{(1,57)}=5,471$, $p<.050$		$\eta^2=0,088$	
Tiempo x Grupo x Nacionalidad		$F_{(1,57)}=4,900$, $p<.050$		$\eta^2=0,079$	

En el caso de la subcompetencia sociolingüística, el factor de la covariable empatía que se ha incluido en el análisis ha sido el malestar personal (*personal distress*) que presentaba una correlación tendencial con dicha subcompetencia. Se observa que los valores *F* de los efectos de las interacciones tiempo x grupo [$F_{(1,60)}=0,106$, $p>.10$, $\eta^2=0,002$] y tiempo x grupo x nacionalidad [$F_{(1,60)}= 0,106$, $p>.10$, $\eta^2=0,002$] derivados del MANOVA son bastante similares a los obtenidos con el MANCOVA (véase Tabla 108). En consecuencia, el factor malestar personal (*personal distress*) de la covariable empatía no contribuye a explicar los resultados obtenidos en esta

subcompetencia. Además, ambos análisis indican que no ha habido ningún efecto positivo en este tipo de recursos orales.

Tabla 108. MANCOVA. Resultados de la influencia de las covariables (malestar personal) en la eficacia del Programa: Subcompetencia Socio-Lingüística

		PRE-TEST		POST-TEST	
		M	dt	M	dt
Experimental	Nativo	5,92	0,97	5,96	0,91
	Extranjero	6,50	0,53	6,50	0,53
	Total	6,06	0,91	6,09	0,86
Control	Nativo	5,87	0,90	5,87	0,90
	Extranjero	6,12	0,83	6,12	0,83
	Total	5,94	0,88	5,94	0,88
Grupo		$F_{(1,59)}=0,764, p>.10$		$\eta^2=0,013$	
Nacionalidad		$F_{(1,59)}=2,411, p>.10$		$\eta^2=0,039$	
Grupo x Nacionalidad		$F_{(1,59)}= 0,388, p>.10$		$\eta^2=0,007$	
Tiempo		$F_{(1,59)}=2,125, p>.10$		$\eta^2=0,035$	
Tiempo x Grupo		$F_{(1,59)}=0,286, p>.10$		$\eta^2=0,005$	
Tiempo x Nacionalidad		$F_{(1,59)}=0,071, p>.10$		$\eta^2=0,001$	
Tiempo x Grupo x Nacionalidad		$F_{(1,59)}=0,068, p>.10$		$\eta^2=0,001$	

Las covariables que se han introducido en el análisis de la subcompetencia pragmática han sido el factor malestar personal (*personal distress*) de la empatía y la extraversión. La única variable psicológica que mantiene una correlación significativa con la subcompetencia pragmática es el malestar personal (*personal distress*), la otra presentaba una asociación de tipo tendencial. En este caso, el MANOVA arroja efectos de la interacción tiempo x grupo [$F_{(1,60)}=71,920, p<.0001, \eta^2=0,545$] y tiempo x grupo x nacionalidad [$F_{(1,60)}= 6,740, p<.050, \eta^2=0,101$] más potentes que los del MANCOVA (véase Tabla 109). Esto implica que, como en los casos anteriores, estos factores psicológicos no añaden varianza explicada a los resultados obtenidos.

Asimismo, al incluir en el MANCOVA el único factor que presenta una asociación positiva con la subcompetencia pragmática, el malestar personal (*personal distress*), los valores F de los efectos de las interacciones tiempo x grupo [$F_{(1,59)}=68,833, p<.0001, \eta^2=0,538$] y tiempo x grupo x nacionalidad [$F_{(1,59)}=6,519, p<.050, \eta^2=0,099$] son inferiores a los obtenidos con el MANOVA (véase valores en el párrafo anterior). Por tanto, el resultado anterior queda verificado.

Tabla 109. MANCOVA. Resultados de la influencia de las covariables (malestar *personal*, y extraversión) en la eficacia del Programa: Subcompetencia Pragmática

		PRE-TEST		POST-TEST	
		M	dt	M	dt
Experimental	Nativo	5,61	0,54	6,15	0,46
	Extranjero	5,14	0,51	6,11	0,36
	Total	5,49	0,56	6,14	0,43
Control	Nativo	5,72	0,62	5,75	0,55
	Extranjero	5,41	0,56	5,46	0,55
	Total	5,64	0,61	5,68	0,56
Grupo		$F_{(1,57)}=1,378, p>.10$		$\eta^2=0,024$	
Nacionalidad		$F_{(1,57)}=2,174, p>.10$		$\eta^2=0,037$	
Grupo x Nacionalidad		$F_{(1,57)}= 0,014, p>.10$		$\eta^2=0,000$	
Tiempo		$F_{(1,57)}=0,185, p>.10$		$\eta^2=0,003$	
Tiempo x Grupo		$F_{(1,57)}=68,326, p<.0001$		$\eta^2=0,545$	
Tiempo x Nacionalidad		$F_{(1,57)}=2,708, p>.10$		$\eta^2=0,045$	
Tiempo x Grupo x Nacionalidad		$F_{(1,57)}=4,883, p<.050$		$\eta^2=0,079$	

En el MANCOVA aplicado a la subcompetencia estratégica se han incluido las siguientes covariables: extraversión y estilos de aprendizaje independiente, dependiente, participativo y colaborativo. Como ya se ha recogido previamente, los estilos de aprendizaje que presentaban asociaciones significativas con la subcompetencia estratégica son el independiente y participativo. Los datos señalan que los valores F de los efectos de la interacción tiempo x grupo [$F_{(1,60)}=0,113, p>.10, \eta^2=0,002$] y tiempo x grupo x nacionalidad [$F_{(1,60)}= 3,425, p<.10, \eta^2=0,054$] obtenidos con el MANOVA son muy similares a los del MANCOVA. Por tanto, los factores psicológicos examinados no contribuyen de forma específica a explicar los resultados obtenidos.

El MANCOVA en el que hemos introducido exclusivamente las covariables que se asocian de forma significativa con la subcompetencia estratégica (estilos de aprendizaje independiente y participativo), mientras que el valor de la F del efecto de la interacción tiempo x grupo [$F_{(1,55)}=0,039, p>.10, \eta^2=0,001$] es inferior al del MANOVA, el valor de la F del efecto tiempo x grupo x nacionalidad [$F_{(1,55)}=4,128, p<.050, \eta^2=0,070$] es ligeramente superior (véase los valores de la F en el párrafo anterior). En términos generales, estos datos ratifican los hallados en el análisis previo.

Tabla 110. MANCOVA. Resultados de la influencia de las covariables (extraversión y estilos de aprendizaje independiente, dependiente, participativo y colaborativo) en la eficacia del Programa: Subcompetencia Estratégica

		PRE-TEST		POST-TEST	
		M	dt	M	dt
Experimental	Nativo	4,97	0,57	5,10	0,52
	Extranjero	5,28	0,77	5,34	0,74
	Total	5,06	0,64	5,17	0,59
Control	Nativo	4,85	0,98	4,86	0,97
	Extranjero	4,97	1,02	5,12	1,05
	Total	4,88	0,97	4,93	0,98
Grupo		$F_{(1,50)}=0,979, p>.10$		$\eta^2=0,019$	
Nacionalidad		$F_{(1,50)}=0,919, p>.10$		$\eta^2=0,018$	
Grupo x Nacionalidad		$F_{(1,50)}= 0,003, p>.10$		$\eta^2=0,000$	
Tiempo		$F_{(1,50)}=6,607, p<.050$		$\eta^2=0,117$	
Tiempo x Grupo		$F_{(1,50)}=0,059, p>.10$		$\eta^2=0,001$	
Tiempo x Nacionalidad		$F_{(1,50)}=0,053, p>.10$		$\eta^2=0,001$	
Tiempo x Grupo x Nacionalidad		$F_{(1,50)}=3,782, p<.10$		$\eta^2=0,070$	

4.4.3.4 RESULTADOS DE LA INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN EL DESARROLLO DE LAS SUBCOMPETENCIAS

Antes de describir los resultados sobre la influencia de la motivación intrínseca en el desarrollo de las subcompetencias analizadas, vamos a analizar las diferencias existentes entre el grupo de discentes nativos y extranjeros en el grado de motivación que les ha suscitado el curso de dramatización (véase Tabla 111).

La puntuación media obtenida en el factor de interés-diversión nos indica que a los discentes les ha resultado la realización del programa muy interesante y divertida. Esta subescala que evalúa la motivación intrínseca por sí misma ha recibido las valoraciones más altas.

El segundo factor mejor evaluado ha sido el de afinidad-conexión. Los alumnos consideran que se han sentido muy cercanos a las personas que han participado en el curso, pudiendo confiar en ellas, manifestando su interés en poder continuar la relación con sus compañeros-as a fin de establecer lazos de amistad.

El tercer factor que ha sido mejor valorado ha sido el de esfuerzo-importancia. Los discentes opinan que se han esforzado bastante, que han trabajado duro, implicándose en el curso porque para ellos era importante hacerlo bien.

El cuarto factor valorado de una forma positiva ha sido el de percepción de la aptitud. Los estudiantes perciben que han realizado bastante bien el curso, que se han sentido competentes en un lapso de tiempo reducido, es decir capaces de comunicarse de forma fluida con los demás y, por tanto, se sienten satisfechos con ellos mismos.

El quinto factor calificado también de forma positiva ha sido el de valor-utilidad. Los alumnos consideran que la realización de este curso ha sido bastante beneficiosa, han valorado la actividad como importante, pudiendo serles de utilidad, de forma que estarían dispuestos a repetir el curso porque les ha parecido una experiencia relevante.

El factor peor valorado ha sido el de presión-tensión. Lo que significa que los discentes no se han sentido ni nerviosos ni tensos ni inquietos ni presionados a lo largo de la realización de las distintas actividades planteadas en el curso, sino que se han sentido más bien relajados.

El análisis *Brown-Forsythe* revela que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes nativos y no nativos prácticamente en ninguno de los factores, excepto en el de interés-motivación y en el de valor-utilidad. A pesar de que estos dos factores de la motivación han sido evaluados por los alumnos de forma positiva, el análisis señala que los alumnos extranjeros han valorado estos aspectos de forma significativamente más positiva que los discentes nativos.

Tabla 111. Motivación Intrínseca: Comparación entre Nativos y Extranjeros

	TOTAL		NATIVOS		EXTRANJEROS		BROWN-FORSYTHE			
	M	dt	M	dt	M	dt	Valor	df1	df2	Sig.
Interés-Diversión	5,99	0,93	5,82	0,94	6,57	0,64	5,843	1	14,365	,029
Percepción de la Aptitud	5,01	0,71	5,01	0,75	5,00	0,59	,003	1	15,308	,958
Esfuerzo-Importancia	5,33	0,86	5,27	0,87	5,52	0,88	,502	1	12,095	,492
Presión-Tensión	2,18	0,90	2,11	0,99	2,37	0,57	,825	1	21,738	,374
Valor-Utilidad	4,92	0,77	4,73	0,76	5,41	0,58	6,662	1	16,510	,020
Afinidad-Conexión	5,70	0,80	5,66	0,75	5,82	0,99	,190	1	9,775	,673

A continuación, hemos analizado la posible influencia de la motivación intrínseca en el desarrollo de las distintas subcompetencias analizadas. Recordemos que esta escala sólo se ha administrado en el post-test a los estudiantes que han participado en

el curso de formación. Con este objetivo se han aplicado análisis de correlación entre las puntuaciones de cambio de las 6 subcompetencias (medias obtenidas en el post-test – medias obtenidas en el pre-test) y los distintos factores de la motivación intrínseca. En caso de que los factores de la motivación intrínseca estén asociados con estas puntuaciones diferenciales, entonces se presupone que dichas dimensiones pudieran influir en el aprendizaje de las subcompetencias relacionadas con la expresión oral.

En la Tabla 112 queda reflejado que el factor de interés-diversión sólo se asocia de forma positiva y tendencial con la puntuación de cambio de la subcompetencia léxico-semántica. Es decir, los discentes que más han disfrutado del programa, a los que les ha gustado más y a los que les ha resultado más interesante, son los que han logrado una puntuación de cambio ligeramente más positiva. Por tanto, son los que han adquirido más destrezas léxico-semánticas.

El factor competencia percibida presenta una correlación positiva y significativa con la puntuación diferencial de la subcompetencia pragmática. Por lo que los estudiantes que se perciben como más competentes, con más recursos y habilidades son los que han adquirido más habilidades pragmáticas.

El factor de esfuerzo-importancia mantiene una asociación positiva y significativa con las puntuaciones de cambio de las subcompetencias fonológica, gramatical y léxico-semántica. Esto implica que los alumnos que declaran haberse esforzado más y que se han implicado más en el curso de formación son los que han adquirido más recursos de tipo fonológico, gramatical y léxico-semántico.

Asimismo, el factor de valor-utilidad correlaciona de forma positiva y significativa con las puntuaciones diferenciales de la subcompetencia fonológica y léxico-semántica. Lo que quiere decir que los alumnos que perciben el curso como más útil y estarían más dispuestos a repetirlo son los que más han aprendido a nivel fonológico y léxico-semántico.

Tabla 112. Correlaciones entre los Factores de la Motivación Intrínseca y las Variables Dependientes: Puntuaciones de Cambio

MOTIVACIÓN INTRINSECA	Fonológica	Gramatical	Léxico-semántica	Socio-lingüística	Pragmática	Estratégica
Interés-Diversión	$r_{(31)}=0,059$	$r_{(31)}=0,213$	$r_{(31)}=0,344^t$	$r_{(31)}=0,144$	$r_{(31)}=0,068$	$r_{(31)}=-0,005$
Comp. percibida	$r_{(32)}=0,151$	$r_{(32)}=0,061$	$r_{(32)}=0,246$	$r_{(32)}=0,040$	$r_{(32)}=0,359^*$	$r_{(32)}=0,056$
EsfuerzoImportan.	$r_{(31)}=0,379^*$	$r_{(31)}=0,447^*$	$r_{(31)}=0,432^*$	$r_{(31)}=0,100$	$r_{(31)}=0,219$	$r_{(31)}=0,012$
Presión-Tensión	$r_{(31)}=0,017$	$r_{(31)}=0,072$	$r_{(31)}=0,088$	$r_{(31)}=-0,079$	$r_{(31)}=-0,164$	$r_{(31)}=-0,143$
Valor-Utilidad	$r_{(29)}=0,415^*$	$r_{(29)}=0,245$	$r_{(29)}=0,496^{**}$	$r_{(29)}=0,057$	$r_{(29)}=0,164$	$r_{(31)}=-0,144$
Afinidad Conexión	$r_{(32)}=-0,043$	$r_{(32)}=-0,017$	$r_{(32)}=0,048$	$r_{(32)}=0,153$	$r_{(32)}=-0,073$	$r_{(32)}=0,233$

** $p<.010$; * $p<.050$; t $p<.1$

V. Conclusiones

*La verdad se corrompe tanto
con la mentira como con el
silencio.*
Marco Tulio Cicerón

5.1. CONFIRMACIÓN O NO DE HIPÓTESIS. RESPUESTAS A INTERROGANTES INICIALES

En este capítulo, basándonos en los resultados obtenidos, vamos a ir dando respuesta a cada uno de los interrogantes que han surgido inicialmente al hilo de este estudio, al mismo tiempo que iremos mostrando con cuáles de las hipótesis planteadas se relacionan y si éstas han sido confirmadas o refutadas. Todo ello con el fin último de extraer una serie de conclusiones sobre la aplicación de la dramatización como recurso para el desarrollo de la expresión oral.

1. El primer interrogante que nos planteábamos es si un curso basado en la dramatización es eficaz para desarrollar la expresión oral de discentes universitarios nativos y no nativos que comparten el mismo contexto de enseñanza. O lo que es lo mismo, queríamos conocer los posibles efectos de esta metodología en el desarrollo de la expresión oral de dichos alumnos.

Hipótesis 1: El curso de dramatización proporcionará recursos teóricos y prácticos necesarios para la mejora de la expresión oral. De manera que se observarán, después de la aplicación del programa, cambios positivos en las distintas subcompetencias relacionadas con la expresión oral: fonológica, gramatical, léxico-semántica, sociolingüística, pragmática y estratégica.

Atendiendo a los resultados obtenidos, podemos decir que con una metodología basada en la dramatización, se pueden observar varias mejoras.

Por un lado se han detectado importantes mejoras en la subcompetencia fonológica de aquellos alumnos, nativos y extranjeros, que han estado sometidos al programa basado en la dramatización (grupo experimental). Dichas mejoras indican que el alumnado del grupo experimental ha desarrollado más sus habilidades fonético-fonológicas a lo largo del tiempo, que los alumnos que no han participado en dicho programa (grupo control). Lo cual, en última instancia, redundará en una mejor competencia comunicativa.

Este resultado iría en consonancia con los resultados registrados por Isabel Jerez Martínez (s.f.), quien explica en su artículo “La dramatización como pretexto. Propuesta para la mejora de la expresión oral en Educación Primaria” que al examinar la pronunciación de los alumnos que se han sometido a una metodología basada en la dramatización, estos: *“Son más conscientes de la importancia que tiene que los compañeros comprendan bien su mensaje por lo que se esfuerzan más en la pronunciación clara”*. En cuanto al ritmo declara: *“En ocasiones el ritmo se acelera pues este trabajo los “despierta” y tienen muchas ganas de hacer y decir”*. Sobre la entonación de estos discentes Isabel Jerez comenta: *“Ahora juegan más con sus posibilidades expresivas”* y *“En los comienzos abusaban de una linealidad expresiva, quizá demasiado racional”*.

En sintonía con nuestra propuesta, Ana Serradilla Castaño (1999) opina que en las clases de ELE/EL2 no se le concede a la pronunciación la importancia que debiera y ello a pesar de la reflexión que hace: *“¿De qué sirve manejar perfectamente el subjuntivo si nadie te entiende lo que dices? Parece comprobado que todos consideramos como “mejor español” el que habla alguien a quien entendemos que el que, con una perfecta gramática, nos resulta ininteligible”*. Esta autora propone para trabajar la pronunciación, entre otras actividades: dictados, dicción de trabalenguas, la lectura y memorización de poemas o la simulación de situaciones reales.

En nuestro curso de dramatización se han incluido algunas actividades orientadas a trabajar ciertos aspectos fonéticos explícitamente. Especialmente se ha hecho hincapié en la pronunciación del sufijo –ado, que normalmente los nativos suelen sustituir por ao ya que, como Antonio Quilis (1996) reconoce: *“(…) para lograr una buena pronunciación creemos que no es suficiente con la sola imitación de la pronunciación del profesor o la que está grabada en la cinta”* y más adelante: *“Para conseguir dominar la pronunciación de un idioma es imprescindible darse cuenta de la base de articulación”*. Pese a que estas palabras se refieren a hablantes extranjeros, creemos que son aplicables igualmente a los nativos.

Del mismo modo, el curso de dramatización ha tenido una gran repercusión en las subcompetencias gramatical, léxicosemántica y pragmática de los participantes del grupo experimental, siendo en este grupo las medidas finales de estas subcompetencias significativamente mejores que las medidas iniciales de estos mismos sujetos, y

superiores a las medidas finales de los alumnos que no cursaron el programa de dramatización.

Si nos centramos en la primera de estas subcompetencias, observamos que, como consecuencia de la aplicación del programa de dramatización, los estudiantes del grupo experimental presentan más habilidades para usar e interpretar correctamente las formas lingüísticas. Es decir, poseen un mayor conocimiento de las reglas gramaticales y, por tanto, saben utilizarlas de forma más acorde a la norma. Pero ¿cómo podemos explicar esta mejora si no ha habido actividades estructurales destinadas a cada nivel de los alumnos que permitieran la focalización en los aspectos más formales de la lengua? La causa puede estar en el hecho destacado por Gumperz (Kamiya, s.f.) de que *"(...) whether a sentence is grammatical or not cannot be determined without a speaker's ability to imagine a context in which the sentence is interpreted"* en este sentido la dramatización permite la práctica contextualizada de la gramática. Quizá por esto mismo, actualmente no es extraño encontrar autores como Mario Rinvolucrí (2008) que trabajan la competencia gramatical a través de propuestas más lúdicas y atractivas entre las que se incluye la dramatización. En concreto este autor recurre a ella en su libro *Grammar games: cognitive, affective and drama activities for EFL students*.

En nuestro curso de dramatización no ha habido actividades de corte gramatical exclusivamente al más puro estilo tradicional, si bien, se han incluido al hilo de algunas actividades que permitían practicar algunas estructuras gramaticales con un objetivo comunicativo, explicaciones puntuales sobre la norma lingüística. Entre esas explicaciones han estado: la distinción entre indefinido e imperfecto, orientada especialmente a los no nativos, ya que es habitual una confusión en el uso de estos dos tiempos. Otra sucinta explicación, en este caso orientada a los nativos, se dio sobre las oraciones condicionales (especialmente el uso del condicional) y sobre los imperativos (especialmente se incidió en la necesidad de no sustituirlos por infinitivos y se insistió en el uso de formas con pronombres como: "poneos" en vez de "poneros"). Todo ello porque, como bien dice Jenaro Ortega Olivares (1998): *"Renunciar a enseñar una lengua comunicativamente sería un contrasentido, habida cuenta de la eficacia, del influjo positivo que ejerce en no pocos aspectos del aprendizaje y de quienes aprenden (motivación, soltura y confianza en el uso receptivo y productivo de la lengua, creatividad y responsabilidad en el aprendizaje, etc.). Pero también lo sería el no permitir que en los procesos de enseñar y aprender una lengua no interviniera la atención a la forma, la reflexión sobre la trama gramatical de la*

lengua meta, la enseñanza, en suma, de la gramática. Como se ve, estas dos realidades, antes que opuestas, son complementarias: si se atiende sólo a una, ello siempre será en menoscabo de la otra.

Por otro lado, como se ha dicho anteriormente, la competencia gramatical ha sido contemplada por los diferentes autores (Bachman 1990, Bachman y Palmer 1996, Canale 1983, Canale y Swain 1980 o Hymes 1972, citados en Sánchez y Santos: 2004; Saville- Troike 1989, citada en Kamiya s.f. o el MCER 2002) como un elemento a incluir en el concepto de competencia comunicativa. Y aunque un enfoque de enseñanza de la lengua centrado en o reducido a la explicitación de las reglas gramaticales se considere más afín a la enseñanza tradicional e insuficiente desde el punto de vista actual, lo cierto es que es una parte de la competencia comunicativa que también debe ser dominada en su vertiente más culta por los discentes y enseñada por los docentes. A juicio de César Hernández (2001), se debe enseñar, tanto en lengua materna como en segunda lengua o lengua extranjera la lengua culta estándar.

Asimismo el curso de dramatización ha logrado que los discentes que asisten a él dispongan de un mayor léxico, se expresen con mayor precisión, empleen más recursos para cohesionar las ideas, lo que les permite expresar matices de significado más sutiles, y que sean capaces de reformular lo dicho con diferentes fines: resaltar una información, aclararla, matizarla, etc.

Para César Hernández (2001) parte del fracaso escolar que se da en las etapas de la educación obligatoria está relacionada con esta subcompetencia: *“Hablar bien, expresarse con precisión y riqueza, comprender cualquier texto con justeza —o sea, leer bien— es el objetivo último y primario de toda enseñanza, de todas las materias. El léxico de nuestros estudiantes es, en general, paupérrimo, muy por debajo del vocabulario usual mínimo; sus construcciones y giros, cuando no incorrectos, son escasos y monocordes; la ordenación de ideas y de los enunciados no suelen ser modélicas: ahí reside una buena parte del fracaso escolar”.*

Por otro lado, tal importancia tiene el léxico que existe una propuesta de enseñanza de la lengua (L1 y L2/LE) centrada en él, es la conocida como el *enfoque léxico*. Algunos autores como Jesús Moreno Ramos (2004) proponen al hilo de este enfoque actividades con la dramatización.

Para Marta Higuera (2009): *“Aprender léxico es un proceso decisivo para mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos, sobre todo si aceptamos que la enseñanza del léxico abarca no sólo palabras, sino también frases hechas, expresiones institucionalizadas y combinaciones sintagmáticas. Además, estamos ante un proceso que incluye el aprendizaje de mucha información sobre una unidad léxica para poder usarla en un contexto y en un contexto adecuado, sin olvidar sus características discursivas. Por ello, las actividades para presentar, practicar y evaluar el léxico deben ser consecuentes con estos principios y ser tan variadas como lo son los diferentes tipos de información que implica conocer una unidad léxica”*.

También, el programa ha conseguido que los alumnos desarrollen su subcompetencia pragmática, esto es, que tengan más capacidades para adecuarse a la situación comunicativa, cooperando en la comunicación, reaccionando de forma natural, controlando el discurso, teniendo en cuenta el tema, las intenciones comunicativas, los interlocutores y el contexto donde el intercambio tiene lugar. Por tanto, muestran una mayor habilidad para utilizar los elementos lingüísticos correctamente en un contexto dado.

Este resultado estaría en consonancia con la propuesta de Rafael Sánchez Sarmiento (2005), para quien *“Las técnicas más adecuadas para potenciar el desarrollo de la Competencia Socio-pragmática están ligadas al diálogo (diálogo, diálogo en cadena...), al role-play (dramatización, role-taking, role-making...) y al escenario, entendido éste como un evento comunicativo muy estructurado y motivador que involucra al alumno en toda su persona quien olvida que está operando en lengua extranjera porque concentra la atención en la ejecución de la tarea asignada”*. Es decir, que el uso de la dramatización parece un recurso adecuado para el desarrollo de la subcompetencia pragmática.

En términos generales, consideramos que es razonable atribuir el origen de los cambios significativos en las subcompetencias gramatical, fonológica, léxico-semántica y pragmática al programa de dramatización, ya que las puntuaciones de cambio del grupo experimental en estas subcompetencias son significativamente mayores que las de los alumnos del grupo control. Por tanto, se puede concluir que el curso basado en técnicas de dramatización ha sido eficaz en el desarrollo de habilidades fonológicas, gramaticales, léxico-semánticas y pragmáticas que revierten en una mejora de la competencia comunicativa y, por ende, de la expresión oral.

Sin embargo, los resultados obtenidos del análisis de las subcompetencias sociolingüística y estratégica²²⁹ parecen hacernos colegir que éstas no se han visto significativamente afectadas tras la implementación del programa de dramatización. Así, cabe decir que después de ésta, los alumnos no obtienen una mayor capacidad para regular su comportamiento verbal al comunicarse con otras personas (subcompetencia sociolingüística) ni poseen más estrategias con las que compensar las dificultades que puedan surgir durante la comunicación (subcompetencia estratégica).

En este estudio también hemos constatado la relevancia estadística de los cambios o mejoras obtenidas después de la aplicación del programa ($p < 0.05$), es decir, si el efecto del curso es lo suficientemente grande como para no ser atribuido a la casualidad y si es lo suficientemente útil como para ser aplicado al contexto educativo. La mejor forma de estimar el tamaño del efecto de un programa es la media de la diferencia entre grupos. En nuestra investigación, la diferencia entre los promedios obtenidos por los grupos experimental y control, es decir, los denominados tamaños del efecto, se pueden calificar como grandes, sobre todo en las subcompetencias léxico-semántica y pragmática, sin desestimar los alcanzados en las subcompetencias fonológica y gramatical. Esto supone que la magnitud del efecto del programa es bastante profunda y, como consecuencia, que los resultados encontrados son bastante relevantes desde un punto de vista educativo

En definitiva, podemos concluir que el curso de dramatización es eficaz, y muestra relevancia educativa, para el desarrollo de la mayoría de las subcompetencias presentes en la actividad comunicativa de la expresión oral de estudiantes universitarios.

Una duda que el lector se puede plantear es que los resultados obtenidos pudieran ser debidos al procedimiento metodológico empleado que no ha permitido controlar los posibles sesgos subjetivos de la investigadora principal de este estudio. Para desechar esta idea, hemos realizado una evaluación de jueces ciegos, esto es, otra persona ajena al estudio y desconocedora de los objetivos y entresijos de éste evalúa parte de las entrevistas analizadas por la investigadora principal. Los resultados obtenidos por ambas partes se analizan y tras el análisis se concluye que, con el procedimiento de

²²⁹ Tanto los resultados obtenidos en la subcompetencia sociolingüística como en la estratégica, son comentados en profundidad más adelante en el punto 5.2. Discusión de las conclusiones: las subcompetencias sociolingüística y estratégica.

evaluación diseñado, ambas jueces evalúan de una forma similar las subcompetencias examinadas, a excepción de la subcompetencia estratégica. En definitiva, las jueces concuerdan en sus puntuaciones ya que el instrumento de medida presenta una precisión de evaluación semejante. De ello se colige que el instrumento empleado para evaluar posee una objetividad intrínseca suficiente, quedando disipadas así las posibles dudas sobre la calidad de los datos obtenidos en este estudio y, en consecuencia, sobre la calidad de las interpretaciones y conclusiones que se extraen del análisis de estos datos.

2. El segundo interrogante implicaba saber si es posible que exista una intervención pedagógica que pueda llegar a beneficiar a los discentes de un grupo tan heterogéneo como el nuestro, esto es: diferentes niveles de adquisición y diferentes procesos de desarrollo de la lengua y, en caso afirmativo, en qué se asemeja y en qué difiere la evolución experimentada por los alumnos nativos y los extranjeros.

Hipótesis 2: El curso de dramatización será capaz de influir de forma positiva en discentes con niveles de adquisición y procesos del desarrollo de la lengua española diferentes.

Hipótesis 3: El curso de dramatización producirá una mejoría mayor en el grupo de estudiantes con un dominio inicial menor de las distintas subcompetencias relacionadas con la expresión oral (fonológica, gramatical, léxico-semántica, socio-lingüística, pragmática y estratégica). Por tanto, se espera que el incremento sea mayor en el grupo de discentes no nativos del grupo experimental que en el de los nativos del mismo grupo.

Debemos tener en cuenta que al formular la segunda hipótesis que habla sobre una influencia positiva del curso de dramatización en los discentes, tanto nativos como no nativos, no estamos pensando en que dicha influencia deba ser la misma. Es decir, consideramos que, por mucho que la docencia haya sido la misma y compartida, el grado de asimilación es diferente, por lo que el nivel de exigencia durante el curso tampoco ha sido el mismo para los estudiantes nativos que para los no nativos. El docente ha de tener en cuenta esto mismo en la evaluación de los progresos, no puede

esperar que las personas que parten de niveles superiores y las que parten de niveles inferiores alcancen el mismo nivel tras la implementación del programa. De ahí que en la entrevista realizada a los alumnos de niveles más bajos, no se les piden las funciones comunicativas más complejas.

Dicho esto, los datos de los análisis nos informan de que el efecto que ha tenido el curso de dramatización en los estudiantes nativos y extranjeros en las subcompetencias gramatical, léxico-semántica y pragmática muestra diferencias estadísticamente significativas. De forma que en el caso de las habilidades gramaticales y léxico-semánticas²³⁰, los extranjeros mejoran de manera más clara que los nativos, aunque no llegan a alcanzar el mismo nivel que el grupo de estudiantes nativos. Esto es, a pesar de que el curso de dramatización ha producido una mejoría mayor en el grupo de discentes extranjeros, la subcompetencia gramatical de los no nativos sigue siendo inferior a la de los grupos experimental y control de los alumnos nativos, mientras que la subcompetencia léxico-semántica de los alumnos no nativos del grupo experimental es inferior sólo a la del grupo experimental de los nativos. En cambio, las diferencias internas detectadas en la subcompetencia pragmática entre sujetos nativos y extranjeros del grupo experimental, tras el curso de dramatización, quedan prácticamente anuladas, puesto que los alumnos extranjeros llegan a alcanzar un nivel similar al de los nativos.

Por el contrario, los resultados indican que el programa ha obtenido cambios similares en los estudiantes nativos y extranjeros en la subcompetencia fonológica²³¹. Al igual que en la subcompetencia pragmática, el nivel de destrezas fonológicas alcanzado por los alumnos nativos y extranjeros del grupo experimental es muy similar.

²³⁰ Si tenemos en cuenta los datos obtenidos por los alumnos nativos y extranjeros del grupo experimental, nos daremos cuenta de que las distancias que hay entre ambos grupos tienden a acortarse tras el programa de dramatización. Subcompetencia gramatical: pre- test nativos: 5'01 y no nativos: 3'40, post- test: nativos: 5'33 y no nativos: 4'27. De una diferencia entre nativos y extranjeros en el pre – test de 1'61 se pasa a otra diferencia de 1'06. Subcompetencia léxico semántica: pre- test nativos: 5'20 y no nativos: 4'0, post – test nativos: 5'83 y no nativos: 5'32. De una diferencia entre el grupo de nativos y el de extranjeros en el pre – test de 1'20 se pasa a otra diferencia de 0'51. Subcompetencia pragmática: pre- test nativos: 5'59 y no nativos: 5'14, post – test nativos: 6'12 y no nativos: 6'11. De una diferencia entre los nativos y los no nativos en el pre- test de 0'45 se pasa a otra diferencia de 0'01 en el post- test.

²³¹ Subcompetencia fonológica: pre test: nativos: 5'37 y no nativos: 5'12, post- test: nativos: 5'72 y no nativos: 5'67. De una diferencia entre sujetos nativos y no nativos del grupo experimental en el pre – test de 0'25 se pasa a otra diferencia de 0'05 en el post- test.

Distintas explicaciones nos pueden ayudar a entender la causa por la que los sujetos no nativos del grupo experimental llegan a alcanzar un nivel similar al de los nativos tanto en la subcompetencia pragmática como en la fonológica pero no en la gramatical. Por un lado, si tenemos en cuenta que, tal y como indica el MCER (Consejo de Europa, 2002) las competencias pragmáticas incluyen la forma en la que se estructuran y ordenan los mensajes, la forma en la que dichos mensajes se secuencian según esquemas de interacción y transacción, y cómo se emplean estos mensajes para expresar funciones comunicativas, observaremos que, posiblemente, es más fácil para los alumnos extranjeros aprender antes muchos de estos aspectos que los meramente lingüísticos, ya que, en no pocas ocasiones, el alumno puede echar mano de los conocimientos que posee como hablante de su L1. Esta misma idea la podemos mantener al repasar de forma más específica algunos de los ítems de la subcompetencia pragmática que aparecen en nuestro instrumento de evaluación. Así encontramos ítems como los siguientes: *“Manifiesta interés en comunicarse (por lo que podemos apreciar a través de la proximidad física, la expresión facial, movimientos y gestos corporales y por su preocupación de ser entendido). Considera al interlocutor”*. *“Desarrolla sus ideas ordenadamente”*. *“Se muestra relajado/a cuando habla. No se inhibe en su expresión”* o *“Estructura la información según la tipología textual”*. Si por ejemplo, tomamos por caso el último de los ítems aquí mencionados, podremos darnos cuenta de que la estructura de una receta posiblemente no difiera mucho en inglés, en español y en francés, pero el código para expresarla, cambia. Aunque también, justo es reconocerlo, algunos de los ítems referidos a la subcompetencia pragmática de nuestro instrumento de evaluación implican mayor complejidad.

Del mismo modo, si echamos un vistazo a los ítems de la subcompetencia fonológica de nuestro instrumento de evaluación de las entrevistas, comprobaremos que algunos de éstos tampoco son demasiado complicados de conseguir, tal es el caso de: *“Su elocución muestra tono monocorde”* o *“El volumen de su elocución o su forma de vocalizar dificulta la comprensión de lo que dice”* o *“Realiza las terminaciones de participios, especialmente los de la primera conjugación, correctamente”*.

Es decir, pensamos que, una posible explicación a estos resultados está en el hecho de que algunos de los ítems de nuestro instrumento de evaluación que se refieren a las subcompetencias pragmática y fonológica, son cognitivamente menos exigentes que otros de la subcompetencia gramatical, esto es, pueden resultar menos complejos, que

otros que atañen exclusivamente al código y para los cuales los alumnos no nativos seguramente precisen una instrucción, posiblemente más específica y duradera, hasta llegar a dominarlos y en muchos casos, además, una reflexión explícita por parte de los alumnos no nativos que requiere de un tiempo del que no se suele disponer en la interacción oral para alcanzar el nivel de los nativos.

Esta misma idea, aunque referida al aprendizaje infantil de LE/L2 y no de adultos, es recogida por Encarnación Álvarez Castro (2008) quien comenta: *“Según McLaughlin (1992), muchos niños pueden llegar a desarrollar un alto grado de competencia en una L2, sin embargo, el proceso de aprendizaje suele ser lento y no tan fácil como se podría pensar. La gramática es algo que no se aprende en una única sesión. Es cierto que al explicar una regla, los alumnos pueden llegar a comprenderla pero esto no quiere decir que ya la dominen. Es fácil comprobarlo al realizar tareas donde tienen que decidir qué opción gramatical es la correcta. En este tipo de tareas los estudiantes tienen que tener claro los usos de cada una y es en estos momentos cuando surgen dudas que conducen al error. Esto no quiere decir que los estudiantes no hayan entendido bien la teoría sino que son claras evidencias de que no controlan los contenidos suficientemente por lo que es necesario un aprendizaje constante, gradual y progresivo”*.

Por otro lado, pensamos que muy probablemente los alumnos no nativos tienen la percepción de que necesitan mejorar en las subcompetencias fonológica y pragmática por lo que pueden estar más predispuestos al cambio que los discentes nativos.

La única subcompetencia en la que los estudiantes nativos han obtenido una mejora tendencialmente superior a la de los alumnos no nativos ha sido en la estratégica, aunque recordemos que el curso no había causado cambios significativos al analizar la muestra en su conjunto (nativos y no nativos). Sin embargo, de forma inesperada, los discentes nativos, partiendo de una puntuación inicial menor que los extranjeros, no llegan a adquirir el nivel de competencia que presentan estos últimos.

Bajo nuestro punto de vista la causa de estos resultados puede ser, una vez más, múltiple. La trataremos con mayor detenimiento en el siguiente apartado dedicado a la discusión de los resultados obtenidos en las subcompetencias sociolingüísticas y estratégica.

De los datos expuestos hasta aquí, podemos colegir que la mejora experimentada por los alumnos extranjeros del grupo experimental es significativamente mayor que la experimentada por los alumnos nativos del mismo grupo tanto en las subcompetencias pragmática y gramatical como en la léxico-semántica. Esta diferencia bien pudieran explicarla las palabras del MCER (Consejo de Europa, 2002) con anterioridad referidas ya, que aluden al hecho de que cuanto mayor es el nivel alcanzado por el sujeto más tiempo se necesita para poder alcanzar el siguiente nivel de dominio de la lengua²³². Es decir, es muy probable que para percibir una mayor evolución en los alumnos nativos del grupo experimental, hubieran sido necesarias más de 20 horas de programa de dramatización. A mayor nivel de dominio de la lengua objeto, mayor lentitud de desarrollo.

En definitiva, el programa ha mostrado ser eficaz con discentes de L1 y L2, incluyendo dentro de estos últimos diferentes niveles de adquisición de la lengua española. Si bien, las mejoras obtenidas por el curso de dramatización en la adquisición de las distintas subcompetencias son diferentes en función del nivel inicial del que partan los discentes. Llegando a darse una cierta convergencia en el nivel de adquisición de las subcompetencias fonológica y pragmática, en las que quedan igualados los sujetos que están inmersos en procesos de adquisición diferentes.

3. El tercer interrogante busca respuesta a si la competencia comunicativa, que se trabaja en el programa, presentará una evolución similar en los sujetos nativos y en los no nativos. Esto es, si la posible evolución en el desarrollo de las subcompetencias comunicativas de los sujetos se produce de forma paralela en grupos con características heterogéneas.

Hipótesis 4: La evolución de las distintas competencias comunicativas se producirá de forma paralela en los dos grupos de alumnos que difieren en el nivel de adquisición y en el proceso de desarrollo de la L1 y el de la L2, es decir, entre nativos y no nativos.

²³² Esta particularidad podemos confirmarla con los resultados obtenidos en nuestro estudio. Así los nativos y no nativos tanto del grupo experimental como del grupo control, obtienen su puntuación más alta en la subcompetencia sociolingüística y, es precisamente en ésta, en la que menos mejoría experimentan. Los nativos del grupo experimental pasan de 5'92 a 5'96 tras la aplicación del programa. Los alumnos no nativos del grupo experimental no mejoran, sino que permanecen igual tras el programa. Pese a todo, queremos mantenernos cautelosos en este punto, puesto que esta subcompetencia se ha medido sólo con un ítem.

En concreto, los resultados parecen sugerir que una docencia de la lengua objeto eminentemente comunicativa e interactiva en la que participan simultáneamente sujetos de L1 y de L2, equipara el proceso de desarrollo de la lengua.

Como han demostrado los análisis, las subcompetencias que integran la competencia comunicativa, no evolucionan al mismo ritmo. Se ha podido comprobar que en nuestro estudio, de todas las subcompetencias analizadas, la que se ha visto más desarrollada a lo largo del tiempo es la subcompetencia léxico-semántica de los sujetos nativos y no nativos del grupo experimental. La segunda subcompetencia en la que más han mejorado los sujetos del grupo experimental tras el programa es la subcompetencia pragmática, ésta es seguida por la subcompetencia gramatical y la subcompetencia fonológica en el caso de los extranjeros y por la fonológica y la gramatical en el caso de los nativos, aunque ambos resultados difieren en muy poco.

Es decir, pese a que los discentes que asisten al curso de dramatización están en situaciones diferentes de adquisición de la lengua objeto, unos como L1 y otros como L2, la evolución experimentada tras un curso al que asisten conjuntamente es equiparable en las distintas subcompetencias. Por tanto podría decirse que el curso de dramatización ha provocado un proceso de evolución paralelo en las distintas subcompetencias de la lengua objeto.

Si nos fijamos en los resultados obtenidos en el grupo control, podemos afirmar que, sin una docencia de la lengua conjunta y comunicativa, la evolución de la lengua objeto, no sólo es menor en los nativos y en los no nativos, sino que además, probablemente, será diferente entre quienes aprenden la lengua como lengua materna y quienes la aprenden como segunda lengua. Y decimos probablemente porque, pese a que nuestros datos apuntan a ello, no podemos afirmarlo de forma categórica, puesto que una afirmación tal, precisaría de un estudio experimental que examinara diferentes causas de este hecho.

4. El cuarto interrogante pretendía dilucidar si para el docente supone un impedimento que en su aula confluyan diferentes niveles de adquisición de la lengua objeto, así como si es un obstáculo el hecho de que entre sus alumnos existan dos procesos de desarrollo de la lengua que difieren sensiblemente en algunos puntos, nos referimos al proceso de desarrollo de la L1 y el de la L2.

También nos planteamos al hilo de este interrogante si el grado de interacción entre los discentes con diferentes niveles de adquisición y procesos de desarrollo influye en el desarrollo de su expresión oral.

Hipótesis 5: Es posible hacer de las diferencias iniciales en cuanto a procesos y niveles de adquisición una ventaja, a través de la interacción entre los estudiantes nativos y no nativos.

A la luz de los datos anteriores podemos afirmar no sólo que es posible enseñar la lengua desde el uso, incluso cuando confluyen en el aula usuarios expertos e inexpertos, sino que además resulta útil priorizar ese uso y hacerlo a través de la interacción.

La existencia de esta heterogeneidad de procesos de desarrollo de la lengua objeto y de niveles de adquisición, lejos de ser un inconveniente, ha servido de aliciente enriquecedor, tanto para la investigación, como para los propios sujetos que participaban en el programa de dramatización. Como ya se ha dicho anteriormente, las personas más competentes en la lengua objeto, que por lo general coinciden con los sujetos nativos, al hilo de las actividades que se realizaban en pequeños grupos o parejas, proporcionaron explicaciones individualizadas y puntuales siempre que los hablantes extranjeros lo requirieron. En este sentido queremos destacar que en nuestro curso, la distribución social en subgrupos o grupos pequeños fue bastante meditada, de forma que procuramos que los alumnos no nativos se distribuyeran en cada grupo pequeño que se hiciera y no coincidieran muchos en un solo subgrupo, antes bien, buscábamos que hubiera mayor cantidad de alumnos nativos que de no nativos por cada pequeño grupo.

En muchas de las actividades destinadas a trabajar la macro-función más compleja, la de la argumentación, los nativos, antes de intervenir ante todos, tenían ocasión de intervenir en pequeños grupos en los que había alumnos extranjeros y explicarles mejor el contenido de lo que querían expresar, de forma que los extranjeros no se perdían, conversaban con interlocutores diferentes que podían ofrecerles diferentes explicaciones o diferentes puntos de vista de las cuestiones sobre las cuales dudaban y podían seguir la actividad. Esta interacción en pequeños grupos está muy cercana a la

metodología conocida como *Lernen durch Lehren* (LdL) o “Aprender enseñando” (Bedia, 2009), en la que los estudiantes asumen funciones del profesor.

En estas actividades la docente pudo comprobar que la participación del alumnado con menor conocimiento de la lengua objeto disminuía, o, más bien, su papel era más receptivo que activo, es decir, callaban para escuchar más a los más competentes: los nativos. Además, el reparto democrático de los turnos y el respeto al silencio deseado, provocaba que los alumnos extranjeros de menor nivel se expresaran o no, según su voluntad y necesidad comunicativa. Por otro lado, como ya se ha dicho, dado que el nivel de exigencia no era el mismo para todos los discentes, se esperaba que en estas actividades participaran de forma más activa los nativos. La ventaja de esta estructura es señalada por Esperanza Vera (2000): “(...) *los enfoques para la enseñanza de las lenguas últimamente se han caracterizado por enfatizar la necesidad de crear ambientes de aprendizaje en los cuales se trate de romper paulatinamente las barreras creadas y reducir los niveles de ansiedad frente a las actividades comunicativas; se sugiere, por ejemplo, promover el trabajo en pares o en grupos pequeños, utilizar ejercicios de activación de conocimientos previos, de familiarización con el vocabulario y de comprensión del contexto en el que se enmarca la tarea. Al reducir la ansiedad y la inhibición con estas prácticas, el aprendiz se siente más seguro y por tanto más dispuesto a arriesgarse a comunicarse en la L2.*

Pensamos que los contactos que han tenido los alumnos extranjeros del grupo experimental con los alumnos nativos del mismo grupo, les han servido para exponerse a más muestras de lengua en las funciones practicadas, es decir, han recibido más aducto de calidad y, por tanto, se han multiplicado las opciones de fijarse en cómo expresar una misma función lingüística. Pero es que, además, dicho aducto, muchas veces es explicado. Bien podríamos relacionar este hecho con la Hipótesis del Aducto de Krashen (Larsen Freeman y Long, 1994), según la cual el aducto que contribuye a mejorar el nivel de lengua del aprendiz ha de ser comprensible y estar ligeramente por encima del nivel que tiene el aprendiz.

Las explicaciones que ofrece el alumnado nativo al no nativo durante el curso de dramatización son eminentemente léxico-semánticas, ya que los alumnos nativos, al conocer el significado de las palabras y expresiones que usan, son capaces de explicarlas; sin embargo, en el caso de la gramática no es posible este tipo de explicaciones por parte de los alumnos nativos, ya que éstos emplean la gramática de

su lengua materna sin ser demasiado conscientes de las reglas que subyacen a este empleo, por lo que no son capaces de explicar, al menos no sin una formación o, cuanto menos, reflexión previa, por qué se emplea una u otra forma gramatical.

Esta misma idea vendría refrendada por el resultado mencionado anteriormente sobre que la subcompetencia en la que mayor mejoría se ha podido comprobar, tanto entre los nativos como en los no nativos del grupo experimental, es la léxico semántica. Además, si repasamos los datos, comprobaremos que también una de las subcompetencias en la que menos cambios ha habido es la gramatical. Consideramos que este dato podría apuntar a que la interacción entre nativos y no nativos refuerza el aprendizaje y muy posiblemente ha favorecido los cambios acaecidos en la subcompetencia léxico semántica. Estudios posteriores podrían abordar y ahondar en esta cuestión para corroborarla o desecharla.

Pero, ¿qué beneficios podría aportar a los alumnos nativos esta forma de proceder? En primer lugar debemos tener presente que el alumnado nativo con el que trabajamos está matriculado en Magisterio de Educación Infantil, por lo que deducimos una cierta inclinación hacia la docencia, es decir, sospechamos que muy posiblemente estos alumnos se hayan sentido motivados por esta faceta docente puesta en práctica, de forma que este papel de “ayuda” a los sujetos menos competentes en la lengua objeto lo desempeñaron de buen grado, quizá porque tenían ocasión de comprobar si sus explicaciones podían contribuir al avance de la competencia comunicativa de otros hablantes.

Al mismo tiempo los alumnos nativos tuvieron ocasión de presenciar qué puntos del español pueden resultar más complejos para otras personas no nativas, darse cuenta de la riqueza y dificultad inherente al aprendizaje de su lengua materna, de la necesidad que estos alumnos extranjeros sienten de expresarse “correctamente” y de dominar el español, así como de ver cómo valoran esta lengua otras personas de otros países y, por ello, de tener ocasión de valorarla ellos también desde otro punto de vista y de querer ofrecer ese modelo estandarizado al que pretenden aproximarse los alumnos no nativos.

Probablemente también han podido ser conscientes del uso estandarizado y normativo que se hace de su lengua materna a la hora de trabajar en pequeños grupos,

ya que en un intento de explicar a los alumnos no nativos ciertos aspectos de su lengua materna han tenido que exteriorizar sus conocimientos metalingüísticos y al hilo de estas explicaciones ha podido surgir la discusión sobre aspectos lingüísticos del español entre los alumnos nativos que trataban de asesorar al estudiante no nativo. Todo ello les ha podido conducir a ser conscientes también del uso específico que ellos hacen de su lengua materna, es decir, esta forma de trabajar les ha podido hacer caer en la cuenta de cómo se expresan ellos y, por ende, han podido revisar y detectar posibles elementos erróneos en su forma de expresarse.

Así mismo, es muy probable que los nativos, al haberse visto en la necesidad de hablar con otros hablantes de otras lenguas y al experimentar la necesidad de hacerse entender por interlocutores menos duchos que ellos en la lengua objeto, hayan sido más conscientes del receptor y las necesidades de éste, y hayan tratado de adaptar más su discurso a él, de forma que, en última instancia, hayan sido más conscientes de cómo era su forma de expresarse y de qué podían hacer para mejorarla para que la conversación siga progresando y fluyendo.

Volviendo de nuevo a la terminología empleada por Krashen (Larsen-Freeman y Long, 1994), podríamos decir que los alumnos nativos han activado su Monitor o conocimiento metalingüístico, para ponerlo al servicio de los alumnos no nativos. Todo ello ha repercutido en un estilo más preciso y estructurado, que incluye más reformulaciones, porque, se es más consciente de que el interlocutor puede necesitarlas para comprender lo que se le quiere transmitir. Este estilo más consciente y cuidado, especialmente desde un punto de vista léxico, de los nativos, ha podido además servir de modelo para los alumnos no nativos.

Muy probablemente esta monitorización experimentada por los discentes nativos del grupo experimental sea más habitual tras el curso de dramatización, ya que muchos de los alumnos nativos que asistieron a éste aseguran, algunos incluso en la misma entrevista del post test, que se han dado cuenta de que, por ejemplo, muchas personas nativas no pronuncian la terminación –ado de las palabras que la incluyen y en su lugar dicen –ao, o nos informan de que han escuchado a alguien decir “*idos a...*” tal y como se les enseñó en el curso. Recordando a McLaughlin, esperamos que llegue el momento en el que estos procesos controlados pasen a ser automáticos.

La apuesta que hemos hecho en este trabajo por la interacción, coincide con la perspectiva adoptada por Gumperz, quien, como apunta Kamiya (s.f.), la concibe como un elemento imprescindible al valorar la competencia de los sujetos: “(...) *Gumperz’s view of a person’s language competence is that it is a matter that always has to be discussed in relation to interaction, and the appropriate contextualization to mark communicative conventions is an indispensable factor for the success in conversational exchange*”. En este sentido podemos decir que la dramatización permite no sólo fomentar en el aula la interacción, sino también contextualizar y mostrar las convenciones propias de cada comunidad de hablantes.

También Eva Alcón Soler (2005) señala la importancia de la creación de un clima afectivo favorable a la interacción a la hora de la enseñanza aprendizaje de una L2/LE, la concepción que esta autora expone, encaja perfectamente con nuestro programa de dramatización: “*Desde un punto de vista práctico, un clima afectivo favorable a la interacción es posible mediante la planificación de tareas que impliquen mayor negociación del significado, y la elección de temas de interés para el aprendiz. Dicho clima favorece al mismo tiempo una socialización que posibilita bien la participación verbal de los estudiantes, bien una mayor exposición al input, sin estar sometidos a la ansiedad generada por la presión de una participación activa*

Desde esta propuesta, la de crear un clima favorable a la interacción, el aula puede ser considerada como el contexto donde se llevan a cabo una serie de tareas, que son monitorizadas por cualquiera de los participantes excepto por el profesor. La razón no es eliminar la figura del profesor, sino reducir su protagonismo a la negociación previa de objetivos y tareas con los responsables de dirigir el proceso comunicativo. Es decir, de manera rotativa, y por parejas, los estudiantes preparan el material complementario a unos objetivos previamente negociados con el profesor, el resultado de esa elaboración se convierte en el material de trabajo en el aula, donde los alumnos, libres de la presión que supone la ansiedad de tener que contestar exactamente lo que quiere el profesor, participan abiertamente, preguntan sus dudas, y eligen, según sus necesidades individuales, adoptar un papel activo en la negociación del significado, o exponerse al input generado por los otros participantes”.

5. El quinto interrogante hace referencia a si las distintas características psicológicas de las personas influyen de forma significativa en la mejora de la

competencia comunicativa. Esto es, si los beneficios que la implementación del programa ha traído consigo, se pueden constatar de la misma manera en personas con diferentes perfiles psicológicos.

Hipótesis 6: El curso de dramatización producirá mejoras superiores en los estudiantes más empáticos, extrovertidos y motivados, que presentan una mayor autoestima y un estilo de aprendizaje más participativo y colaborativo.

En efecto, podríamos igualmente pensar que quizá ciertos factores relacionados con la personalidad de los sujetos son los que están detrás de la eficacia del programa de dramatización, es decir, que las mejoras derivadas del programa de dramatización se dan principalmente en los sujetos de dicho perfil o que son los factores psicológicos los que en última instancia justifican, junto al programa, el desarrollo de la competencia comunicativa alcanzado por los sujetos del grupo experimental.

Tras realizar los análisis de la covarianza multivariados (MANCOVAs), se comprueba que ninguna de las covariables asociadas con las subcompetencias lingüísticas ha influido de forma específica a explicar los resultados obtenidos por el programa de dramatización. De forma contraria a lo señalado por numerosos autores (Arnold, 2000; Casal, 2001, 2002; Fonseca, 2002; Moskowitz, 1978; Rinvoluti, 1999; Schumann, 2000; Stevick, 1980, 1996, 1998; Underhill, 2000; Williams y Burden, 1997), en nuestra investigación, los factores psicológicos (empatía, autoestima, extroversión) así como los estilos de aprendizaje no han ejercido ningún papel en la adquisición de las habilidades gramaticales, fonológicas, léxica-semánticas o pragmáticas que configuran la expresión oral.

Otro de los aspectos psicológicos analizados es la motivación intrínseca, si bien, sólo se ha analizado en los sujetos del grupo experimental, para ver en qué medida podría influir la motivación en la mejora obtenida. Los resultados nos indican que el programa ha resultado muy interesante y muy divertido a los alumnos que lo han experimentado, además las personas que han participado en él se han sentido muy próximas las unas a las otras, percibiendo una gran afinidad entre ellas. Los discentes opinan que se han esforzado bastante, ya que se han implicado con el proceso de desarrollo del programa. De forma que los alumnos tienen una percepción de su nivel

de competencia positiva. Además, consideran que el curso les ha resultado bastante útil, no sintiéndose ni presionados ni tensionados a lo largo de su realización.

Se ha constatado que el nivel de motivación suscitado por el programa es similar entre los nativos y los no nativos del grupo experimental, a excepción del interés-motivación y valor-utilidad. A pesar de que estas dos dimensiones de la motivación han sido valoradas por los alumnos de forma positiva, los discentes extranjeros las han evaluado de forma más positiva que los nativos.

Como indican algunos autores (Dörnyei, 2001; Dörnyei y Murphey, 2003), hemos hallado varias correlaciones positivas y significativas entre algunos de los factores de la motivación intrínseca y las subcompetencias evaluadas. Así, quienes más han progresado en sus habilidades gramaticales y fonológicas son quienes más se han esforzado y quienes más han considerado la importancia de hacer el curso. Además, la subcompetencia fonológica ha mejorado más en aquellas personas que han concedido mayor valor y utilidad al curso. Por otro lado, los discentes que más han progresado en sus destrezas pragmáticas, son aquéllos que tienen una percepción más positiva de sus aptitudes, es decir que se consideran con más recursos y habilidades. Si recordamos la estrecha relación que hay según muchos autores entre motivación, aprendizaje de la lengua y dramatización, vemos que estos datos encajan a la perfección con lo apuntado en el marco teórico de esta investigación.

También la subcompetencia léxico-semántica, que es en la que más han progresado los alumnos nativos y no nativos del grupo experimental, se correlaciona de forma positiva y muy significativa con el valor y utilidad que han atribuido al curso, de forma positiva y significativa con el esfuerzo y la importancia, y de forma positiva y tendencial con el interés y la diversión que el curso ha suscitado. Nos resultan curiosos estos datos, ya que, según lo dicho más arriba, la subcompetencia léxico semántica se correlaciona con el aprendizaje colaborativo de forma negativa y significativa en el pre-test y, de forma negativa y tendencial en el post test. Es decir, aquellos alumnos que han mejorado más en la subcompetencia léxico semántica son los que menos predispuestos parecen a aprender en grupo y, al mismo tiempo, los que más han percibido la utilidad del curso y estarían dispuestos a repetirlo, los que declaran haberse implicado y esforzado más en el curso y también quienes más han disfrutado del programa, resultándoles interesante y de su agrado. La paradoja estriba en que el

curso de dramatización ha estado formado en su mayoría por actividades en grupo en las que había que colaborar con los compañeros para conseguir un objetivo común. Quizá la participación en el curso de dramatización, sea la que dé cuenta del paso de significativo a tendencial en la correlación subcompetencia léxico semántica – aprendizaje colaborativo.

6. Finalmente, el sexto interrogante que nos planteábamos se refiere a si es posible diseñar un curso de lengua basado en un recurso, la dramatización, y sólo a través de la aplicación de este recurso respetar el enfoque comunicativo, en concreto hemos decidido tener en cuenta la propuesta ya comentada de William Littlewood (1998), uno de los autores defensores de este enfoque que trata el tema de los tipos de actividades y la progresión de éstas. Por otro lado, de encontrar una respuesta positiva a este interrogante, nos preguntamos además si la dramatización podría ser una de las estrategias metodológicas efectivas y aplicables al contexto universitario, pudiendo llegar a beneficiar al desarrollo de la lengua objeto tanto de discentes de L1 como en los de L2.

Después de todo lo expuesto, podemos concluir que es posible emplear el recurso de la dramatización para el diseño de un curso acorde con el enfoque comunicativo, esto es, un curso que incluya actividades que den oportunidad a los alumnos de usar la lengua con una finalidad comunicativa.

Aunque el enfoque comunicativo permite un alto grado de flexibilidad a la hora de la aplicación de sus puntos teóricos y de la secuenciación de las actividades, nosotros quisimos seguir la propuesta de William Littlewood, ya que incluye una secuenciación muy clara en cuanto a los contenidos y presta especial atención a la progresión de la dificultad, referida ésta no sólo a los contenidos en sí sino también al tipo de actividad que tienen que realizar los alumnos, es decir, a la complejidad cognitiva que conlleva. Es por ello por lo que las primeras actividades de cada sesión han sido más guiadas, el turno de palabra requerido para hacerlas ha sido más breve que el de las últimas actividades de cada sesión. Esta progresión de la complejidad además, no sólo se ha pretendido en cada sesión, sino también en la progresión de éstas, de manera que en las primeras sesiones se han trabajado funciones y macrofunciones lingüísticas más sencillas y en las últimas más complejas.

Por otro lado, como el curso se ha ceñido a actividades de dramatización exclusivamente, las actividades precomunicativas: estructurales o cuasi-comunicativas, propuestas por Littlewood para el comienzo del trabajo en el aula, más propicias para trabajar los aspectos formales o lingüísticos propiamente dichos, debían ser al mismo tiempo actividades dramatizadas en la medida de lo posible. La dificultad estribaba en el hecho de que estas actividades precomunicativas, especialmente las estructurales, entendidas éstas en su vertiente más tradicional, esto es, como práctica descontextualizada de estructuras gramaticales desprovistas de un objetivo comunicativo, son difíciles de trabajar a través de la dramatización. Además estas actividades precomunicativas no podían resultar pesadas o sin sentido a los alumnos más competentes, pensamos que, si por ejemplo, empezábamos a repasar los tiempos irregulares del presente de indicativo, los alumnos nativos podrían sentir que esas actividades no eran para ellos. Por todo ello, las actividades precomunicativas, estructurales especialmente, quedan representadas en el programa por actividades de dramatización que, sin perder su objetivo comunicativo, ni su carácter lúdico, exigen una respuesta más cerrada y dirigida para ser completadas y permiten trabajar alguna estructura sintáctica o vocabulario específico que se precisa para las siguientes actividades más comunicativas y, en última instancia, para realizar la función comunicativa que se está trabajando en cada momento. Dichas actividades se han incluido entre las primeras actividades de cada sesión.

También se ha prestado atención al momento en el que debíamos incluir los modelos de lengua, esto es, muestras orales (comprensión oral) que trabajan la función lingüística que se está tratando en cada sesión, en concreto tratamos de incluirlas antes de pedir a los alumnos que realizaran esa función lingüística de forma autónoma, para que los alumnos contaran con un referente por el cual guiarse.

Por otro lado, esta progresión afín al enfoque comunicativo, se ha tenido que combinar con la propia progresión inherente a la dramatización, es decir, con lo que los expertos en dramatización estiman que debe aparecer en una sesión de dramatización. La necesidad de respetar esta otra progresión era incuestionable. Y, por si ello fuera poco, había que tener en cuenta que las sesiones eran de dos horas

y en ellas las actividades comunicativas iban a ser las que gozaran de mayor relevancia y acapararan mayor tiempo puesto que requieren de un turno de palabra más extenso.

Para combinar la propuesta de Littlewood con la que los expertos en dramatización hacen, ha sido preciso adaptar, en la medida de lo posible, las actividades de dramatización que permitían, por ejemplo, romper el hielo o cohesionar el grupo o colaborar con éste, etc., pero que no tenían un objetivo comunicativo y que no trabajaban, aparentemente, ningún aspecto relacionado con la macro función de cada momento. En el peor de los casos, es decir, cuando no ha sido posible la inclusión de un objetivo comunicativo, se ha intentado acortar el tiempo de duración de la actividad, para que cupieran en la sesión otras actividades que dieran mayor cabida a la expresión oral.

Si tomamos como referente los resultados derivados de la evaluación de proceso realizada al final de cada sesión por los alumnos del grupo experimental (véase capítulo de dramatización Cuestionario de evaluación de las sesiones: Discentes), podremos confirmar sin lugar a dudas que es posible llevar a la práctica una docencia comunicativa de la lengua, aun cuando ésta sea recibida simultáneamente por discentes de diferentes niveles de dominio de dicha lengua.

En la evaluación de proceso anteriormente referida, los alumnos debían opinar sobre el ritmo de la sesión, la dificultad de la misma, la comprensión de las actividades en general y de las consignas dadas para cada actividad en particular (en el Anexo II puede consultarse de forma detallada las respuestas dadas por los estudiantes a las primeras sesiones del curso). En general, basándonos en las respuestas dadas por los alumnos, podemos concluir que los alumnos, tanto nativos como no nativos, que han asistido al curso están satisfechos con los aspectos estructurales del curso y con el contenido del mismo.

En concreto, los discentes indican que no siempre se han dado cuenta del objetivo comunicativo que se pretendía trabajar en cada sesión, esto es, no han

identificado todos los alumnos en todas las sesiones las funciones y macrofunciones lingüísticas trabajadas²³³.

En su opinión el ritmo de las sesiones ha sido el adecuado, como también lo ha sido el espacio en el que se han desarrollado. Los alumnos han comprendido las consignas dadas para realizar cada actividad. Los alumnos nativos no siempre consideran que han aprendido algo nuevo relativo al sistema lingüístico, pese a que se incluían de vez en cuando, reflexiones gramaticales y curiosidades idiomáticas. Todos coinciden en afirmar que la metodología basada en la dramatización les gusta hasta el punto de continuar con ella en las siguientes sesiones.

Además, el seguimiento realizado por la docente a través de su propia autoevaluación de proceso (véase capítulo de dramatización el Cuestionario de evaluación de las sesiones: Docente) permite valorar, entre otras cosas, la adecuación de las actividades, la participación del grupo en las mismas o las dificultades que éste ha tenido para realizarlas. De manera general podemos decir que la docente coincide con la percepción de los alumnos en cuanto a la selección del espacio, es decir, considera que ha sido en la mayoría de las ocasiones el adecuado, así como también ha sido adecuado el tiempo asignado a cada actividad y la progresión de la dificultad en cada sesión, de forma que los alumnos con menor nivel han podido seguir lo que se estaba haciendo en el aula en todo momento sin llegar a perderse. En opinión de la docente, el grupo ha participado y se ha involucrado al máximo en las actividades, puesto que parece percibirse que disfrutaban con cada actividad, si bien, la docente ha experimentado que en la primera tanda del curso, de forma muy aislada, alguna actividad no ha dado los resultados previstos, por lo que se han sustituido en la segunda tanda, comprobando con ello una mejoría. Así mismo, en términos generales, la docente constata que se han alcanzado los objetivos marcados para cada sesión.

²³³ Sin embargo, en las respuestas dadas a los ítems abiertos de la escala de motivación (dimensión valor-utilidad), los docentes sí reconocen el fin último para el que se ha diseñado el curso de dramatización. De hecho, la mejora de la comunicación y de la expresión oral, a través del aprendizaje de ciertos aspectos lingüísticos y la corrección de los errores es la respuesta mayoritaria. Otra utilidad que los alumnos reconocen al curso dentro de esta misma escala, es la aportación de recursos para un futuro ejercicio de su labor como docentes o para la mejora personal de la lengua española.

En definitiva, y haciendo un balance final, se concluye que la hipótesis principal de este trabajo queda confirmada. Por tanto podemos decir que la dramatización es una propuesta metodológica eficaz para favorecer el desarrollo de la expresión oral tanto en estudiantes universitarios cuya lengua materna es la lengua objeto, como en estudiantes universitarios para quienes dicha lengua objeto es segunda lengua. Teniendo en cuenta que ambos grupos de discentes comparten el tiempo, recursos, metodología, contenidos y el contexto de adquisición. Además, esta estrategia pedagógica ha resultado eficaz independientemente de las características psicológicas de los estudiantes.

*Los sabios son los que buscan la
sabiduría, los necios piensan ya haberla
encontrado.*
Napoleón I

5.2. DISCUSIÓN DE LAS CONCLUSIONES: LAS SUBCOMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICA Y ESTRATÉGICA

Debido a que los resultados obtenidos en las subcompetencias sociolingüística y estratégica podrían suscitar cierta polémica, en este apartado vamos a profundizar en sus posibles causas.

En primer lugar partamos del hecho de que, tanto en las subcompetencias sociolingüística y estratégica, los alumnos del grupo experimental no han mejorado según los resultados obtenidos en nuestro análisis. Es decir, en estas dos subcompetencias es donde el programa se ha encontrado con más limitaciones para lograr mejoras significativas. Además, estas dos subcompetencias, sociolingüística y estratégica, han aportado datos llamativos y decimos “llamativos” por ser en muchos casos opuestos a los obtenidos en el resto de las subcompetencias. Por ejemplo, los extranjeros, del grupo experimental y del grupo control, han demostrado tener medidas más altas que los alumnos nativos tanto en el pre-test como en el post- test.

En lo que concierne a la subcompetencia sociolingüística, nos planteamos si tal superioridad pudiera deberse al contenido al que hace referencia el único ítem que mide esta habilidad y que dice así: “*Desea prevalecer sobre el interlocutor (como oyente interrumpe, como emisor no deja su turno de palabra, intentando hablar en un tono más alto si es necesario)*”. Inmersos en el afán de hallar una explicación lógica a estos resultados, hemos reparado en que la posible causa pudiera encontrarse en una concepción más tradicional del sistema universitario por parte de que los alumnos no nativos. Dicha concepción reconocería y asumiría como inherente al sistema universitario una tácita jerarquía la cual propiciaría que el discurso del profesorado, al que se le reconoce cierta autoridad, tuviera prioridad, por considerarse más “relevante”, o se antepusiera al discurso del alumno. De tal forma que, en muchos países foráneos, la conversación entre el profesor y el alumno queda revestida de gran formalidad, lo que conlleva el uso de “usted” y otras formas corteses. Nos parece que el respeto al turno del interlocutor y el no querer imponerse puede perfectamente deberse a una causa como la descrita.

Además, en la subcompetencia sociolingüística es en la que todos los alumnos, tanto nativos como no nativos del grupo control y experimental, han obtenido mayores puntuaciones, alcanzando prácticamente la máxima de la escala. Es decir se ha producido el llamado *efecto techo*, o lo que es lo mismo, las puntuaciones medias obtenidas antes del programa son muy altas (las más altas medias comparadas con las del resto de subcompetencias)²³⁴, situándose muy próximas al máximo de la escala, por lo que es muy difícil que se produzcan mejoras significativas en el post-test.

Por otro lado, consideramos que la ausencia de mejoras significativas en esta subcompetencia por parte de los alumnos del grupo experimental, debe ser interpretada con cierta cautela, puesto que las medidas se han tomado en referencia a un solo ítem y las variables que son medidas con pocos ítems suelen, por lo general, ser menos fiables. En definitiva pensamos que el hecho de que sólo haya un único ítem para medir esta subcompetencia, ha podido producir este resultado.

En este sentido, conviene aclarar, como ya hiciéramos en los apartados de 2.3.7. Evaluación del lenguaje oral y 3.3. Metodología, y recordar aquí que, para la selección o redacción de nuestros ítems de evaluación, consultamos propuestas de evaluación de diferentes autores y organismos, realizadas tanto desde el ámbito de la lengua materna como desde la lengua extranjera. Pues bien, especialmente las propuestas consultadas realizadas para la evaluación de la L1, no hacen la distinción entre pragmática y sociolingüística, e incluyen bajo la primera algunos ítems que podrían figurar bajo la segunda. Además, si consultamos por ejemplo el diccionario terminológico que ofrece el Instituto Cervantes en su página web (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/sociolingustica.htm) podemos encontrar que se hace una mención explícita al “(...) *desacuerdo existente acerca de qué parcelas son objeto de estudio de la sociolingüística y cuáles quedarían fuera de su ámbito de estudio*”. También Cenoz (Sánchez y Santos, 2004:458) al comparar los modelos de competencia comunicativa propuestos por Canale (1983) y el de Bachmann (1990) señala que para el primero la competencia sociolingüística incluye a la pragmática, mientras que para el segundo, la competencia pragmática incluye a la sociolingüística.

²³⁴ El análisis *T de Student* para muestras relacionadas indica que la media obtenida en la subcompetencia Sociolingüística por los grupos experimental y control antes del programa (M=6; dt=0,89) es significativamente superior a las puntuaciones medias del resto de las subcompetencias (Fonológica: M=5,33, dt=0,79; Gramatical: M=4,64, dt=0,94; Léxico-semántica: M=5,03, dt=0,91; Pragmática: M=5,56, dt=0,59 y Estratégica: M=4,96, dt=0,80).

Por otro lado, existen otras propuestas como el término de competencia socio-pragmática, en este sentido Rafael Sánchez Sarmiento (2005) aclara: *“Algunos autores prefieren dejar el término Pragmática para designar una de las ciencias del lenguaje que se propone estudiar la lengua como acción social (Balboni, 1999 pág. 77) y reservar el término de competencia socio-pragmática para la competencia que resulta de la unión de tres componentes que en el plano teórico van separados y que incluye: 1) el aspecto pragmático que se identifica con la capacidad de perseguir los propios fines a través de la comunicación.2) El aspecto sociolingüístico que identifica la capacidad de elegir la variedad de registro adecuada a la situación comunicativa. 3) El aspecto cultural, que hace referencia a la capacidad de interactuar y perseguir los propios fines de manera adecuada según la escena cultural en la que tiene lugar el intercambio comunicativo”*.

A pesar de estas cuestiones relativas a la parcelación de cada disciplina, nosotros quisimos incluir la subcompetencia sociolingüística y la subcompetencia pragmática como dos partes diferenciadas, aferrándonos al modelo proporcionado por el MCER que se toma en consideración tanto para L1 como para L2/LE, y amparándonos en que dicha propuesta está revestida de un carácter oficial válida y vigente para todo el ámbito europeo. De todos los ítems ofrecidos por el MCER al hilo de la competencia sociolingüística, nos pareció que sólo uno se ajustaba a los contenidos trabajados en el programa de dramatización.

En el caso de la subcompetencia estratégica, Cenoz (Sánchez y Santos: 2004: 453) explica la superioridad de los discentes extranjeros aludiendo a que: *“(…) tanto los hablantes nativos como los hablantes de lenguas utilizan estrategias para hacer frente a las limitaciones que impone su conocimiento o a los problemas para acceder a determinados elementos lingüísticos que pueden surgir en el mismo acto de la comunicación. En general los hablantes no nativos tienen este tipo de problema con más frecuencia que los hablantes nativos”*. En esta misma línea, nosotros también consideramos que es más probable que la necesidad de activar estrategias para que no se rompa la comunicación sea mayor entre la población extranjera, puesto que su falta de dominio de la lengua, especialmente en los niveles inferiores, provoca que se multipliquen las opciones de ruptura de la comunicación.

Además si volvemos por un momento a la información ofrecida en el epígrafe 2.2.1.2.3. Estrategias, podremos observar que este hecho no es tan extraño como

pudiéramos pensar, sino, en cierto modo esperable, ya que, estos alumnos extranjeros que aprenden una L2, en este caso español, se han visto en la tesitura de someter a examen sus habilidades comunicativas en la lengua que están aprendiendo y de autoevaluar los procedimientos y los recursos que emplean para que la comunicación sea satisfactoria, de forma que, al hacerlo, se multiplican las posibilidades de activar estrategias. Por otro lado, estos alumnos están más acostumbrados a depender, en más ocasiones que los nativos, de la interpretación de indicios contextuales para intervenir en una situación comunicativa de forma exitosa. Toda esta información se relaciona estrechamente con el ítem 1 de nuestro instrumento de evaluación: *Valora deslices y errores si se da cuenta de ellos y los corrige tanto si perjudica a la comunicación como si no*, de forma que puede justificarse que, en este caso, la balanza se incline hacia el lado de los alumnos extranjeros.

Dicho ítem implica una mayor activación del monitor aludido por Krashen, esto es, una activación consciente de los conocimientos metalingüísticos. Si lo contemplamos ahora desde la perspectiva de los alumnos nativos del grupo experimental, podemos decir que, en nuestra opinión, es muy probable que éstos, al comunicarse con otros alumnos menos competentes que ellos en la lengua objeto, hayan sido más conscientes de la forma en la que expresan lo que quieren comunicar, ya que esta reflexión ha podido hacer que su comunicación con los no nativos fuera exitosa o no. Es decir, si algún hablante no nativo ha tenido dificultades en comprenderlos, los hablantes nativos del grupo experimental han podido evaluar su discurso para detectar posibles puntos conflictivos que originaran la falta de entendimiento y después compensar esos puntos reformulando, explicando o adaptando su discurso al nivel de los no nativos. Al hacer esto durante todo el curso, es probable que los alumnos nativos se hayan habituado a ser más conscientes de la forma en la que se expresan y por tanto, también, sean más conscientes de cuándo cometen errores y de la forma en la que pueden repararlos.

Dado que sospechamos que los resultados obtenidos en la subcompetencia sociolingüística pueden ser poco consistentes, puesto que se han obtenido a partir de un solo ítem, y que los resultados de la subcompetencia estratégica son similares a los de la subcompetencia sociolingüística y no a los del resto de subcompetencias, nos preguntamos si también los resultados obtenidos en la subcompetencia estratégica son poco sólidos. Acudimos en busca de respuestas a la evaluación interjueces y hallamos

que los ítems de la subcompetencia estratégica son los únicos en los que no hay acuerdo interjueces, es decir, han sido entendidos de diferente forma por las evaluadoras, de forma que las puntuaciones de ambas difieren significativamente en este punto. En base a este resultado y siguiendo con el somero repaso de los ítems que figuran en la subcompetencia estratégica de nuestro instrumento de evaluación, nos planteamos la pertinencia o no de algunos de los ítems propuestos. Así, por ejemplo, la evaluación interjueces ha resultado polémica en el ítem 3 *“Cuando no recuerda una palabra en vez de preguntar recurre a estrategias. Utiliza circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y de estructura”*. La evaluadora 2 ha interpretado que si no hay paradas en las que esto suceda es porque el sujeto acude a estas estrategias. La evaluadora 1, en cambio, ha pensado en evaluar solamente los casos en los que hay paradas para buscar una palabra que no termina de “encontrarse” en la mente. El problema de esta segunda interpretación del ítem es que resultaba harto difícil puntuar el ítem si el sujeto no hacía parada alguna para encontrar entre los recodos de su mente la palabra que trataba de expresar.

Así mismo, el ítem 4 *“Utiliza expresiones que le sirven como excusa para rellenar su turno mientras piensa el contenido de lo que va a decir”*, puede resultar un poco ambiguo según a quién se evalúe. Es decir, si un nativo hace uso y abuso de estas muletillas, podremos entrever la carencia de léxico, la redundancia de su discurso, percibiremos un discurso estancado al que le cuesta evolucionar o fluir y que no termina de concretarse. Sin embargo, si un alumno extranjero hace uso de estas estrategias podremos valorarlas positivamente, por cuanto recuerdan a la naturalidad con la que son empleadas por hablantes nativos.

Por todo ello, nos limitamos a registrar los resultados obtenidos en estas dos subcompetencias, sin atrevernos a establecer conclusiones firmes y fiables a partir de ellos e invitamos a que sean interpretados con cierta cautela.

*Darí­a todo lo que sé por la
mitad de lo que ignoro.*
René Descartes

5. 3. LIMITACIONES DE NUESTRA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

Si bien los datos obtenidos son positivos, debemos ser críticos con ellos y plantearnos, en base a los resultados, nuevos interrogantes que sirvan para futuras investigaciones.

Debemos plantear una serie de limitaciones relacionadas con el propio diseño de la investigación. Es decir, nos hemos preguntado por el papel que el propio diseño ha jugado en la investigación.

Una de las primeras cuestiones a tratar al hilo de este asunto está relacionada con la posibilidad de maximizar la varian­za primaria o “varian­za inter-grupos”, es decir, la varian­za explicada principalmente mediante la variabilidad generada por la variable independiente. Se refiere a la variación que hemos encontrado en los datos correspondientes a las variables dependientes (subcompetencias) debida a la manipulación ejercida en la variable independiente (curso de dramatización). Con el fin de tener una mayor seguridad en los resultados, como sólo contábamos con la posibilidad de emplear dos valores de la variable independiente, utilizamos sus valores extremos (“curso de dramatización” por un lado frente a “no curso de dramatización” por otro).

Sin embargo, debido a la imposibilidad de utilizar un mayor número de tratamientos experimentales (vg. curso de dramatización, curso de dramatización junto a reflexiones gramaticales, no curso, etc.), una de las dudas que nos planteamos es si un curso de dramatización, como el planteado en este estudio, pero que incluya más reflexiones gramaticales o se centre más en la práctica gramatical nos serviría para obtener mejores resultados de los obtenidos aquí. Sin entrar a oponer dramatización frente a gramática y mucho menos a pretender comparar ambos conceptos como los extremos de un *continuum*, lo cierto es que el curso de dramatización ofrecido ha prescindido de actividades gramaticales descontextualizadas y sin un objetivo comunicativo, no porque creamos que no son necesarias, sino porque queríamos descubrir los efectos de una metodología que ponía el acento en la interacción y la

comunicación por encima de la forma. Por otro lado, tampoco es que se hayan prohibido en el curso las explicaciones gramaticales, siempre que los alumnos, especialmente extranjeros, han preguntado por cuestiones formales de la lengua (gramaticales o léxicas) al hilo de las actividades, hemos contestado de forma puntual, pero esto, que no ha ocurrido en demasiadas ocasiones, ha sido casi siempre en el marco de la actividad, es decir, en un contexto que la actividad planteaba. Además, al hilo de la participación de los discentes en las actividades, se mencionaban en el curso de forma puntual algunas de las reglas que se corresponden con la norma del español estándar, se trataba de corregir ciertos vicios arraigados tanto en la forma de expresarse de los nativos como en la de los no nativos. Ello no obsta para que nos preguntemos ¿qué habría pasado si el programa hubiera incluido una atención específica a la gramática?, por otro lado, ¿se podría trabajar esta gramática de forma conjunta siendo los niveles de los alumnos tan diferentes?

Una segunda pregunta que nos hacemos es si sólo la dramatización obtiene este tipo de mejoras o podríamos obtenerlas también con cualquier otro recurso que compartiera características con la dramatización, es decir, que pudiera ajustarse al enfoque comunicativo. De ser así, ¿sería de esperar resultados similares con otros recursos? ¿Estaría el éxito obtenido por el programa en el recurso en sí o en el enfoque al que podemos ajustar ese recurso?

Otra limitación que se deriva del propio diseño de investigación es la que hace referencia a la validez externa del estudio, o lo que es lo mismo, la posibilidad de generalización de los resultados a otras poblaciones y a otros contextos. La falta de representatividad de nuestra muestra, al ser incidental o de conveniencia, supone una seria amenaza a este tipo de validez. Así por ejemplo, no podemos por menos que cuestionarnos si estos resultados podrían hacerse extensibles a toda la comunidad universitaria. Dado que los sujetos nativos con los que hemos trabajado están cursando la carrera de magisterio, hemos de presuponer cierta pasión por la enseñanza que, sin embargo, no tiene por qué existir en otros sujetos universitarios de otras carreras. Es decir, quizá muchas de las explicaciones que los nativos han ofrecido a los sujetos extranjeros a lo largo del curso de dramatización, se han debido a que se han sentido en un papel similar al que tendrán como profesores de Educación Infantil, lo cual ha podido retroalimentar su actitud colaboradora con los estudiantes extranjeros, haciendo que persistieran en ella.

Es cierto que pensamos que muchos nativos que no estudien carreras de Magisterio pueden igualmente mostrarse colaboradores con los alumnos extranjeros por varios motivos por ejemplo los nativos pueden tener intereses en saber más acerca de la cultura y lengua de los alumnos no nativos y por esto mismo intentar un mayor acercamiento que incluya ayudas con la L2 del alumno extranjero. Por otro lado el hecho de que una persona extranjera se interese por la lengua y la cultura de los nativos, es algo que puede resultar halagador en sí mismo a muchos de los nativos por lo que los alumnos nativos, no necesariamente matriculados en Magisterio, quizá también sientan la necesidad de corresponder a ese interés con una respuesta que incluya ciertas explicaciones o ayudas. Además, ya mencionamos en la teoría cómo los hablantes competentes como puedan ser los nativos (universitarios o no) frente a los no nativos, tienden a adaptar su discurso a los hablantes menos competentes, ya sean extranjeros o nativos (como en el caso de los niños pequeños).

Sin embargo, nos queda la duda de saber hasta qué punto ha podido influir esta variable, es decir, si los alumnos de Magisterio, dado su interés por la docencia, pueden, si cabe, tener una mayor inclinación a dar explicaciones sobre la lengua que otros alumnos universitarios de otras carreras.

Otras limitaciones están relacionadas con las pruebas utilizadas para evaluar el curso de dramatización. Una de las principales amenazas a la validez interna y externa proviene de la interacción entre las pruebas y el programa. Por una parte, en ocasiones, al medir la/s variable/s dependiente/s antes de aplicar el programa, se genera aprendizaje o un cambio de actitud hacia la propia prueba, situación que altera la relación establecida entre la variable independiente (en nuestro caso curso de dramatización) y las variables dependientes (subcompetencias presentes en la expresión oral). Por otra parte, la existencia de un pre-test puede modificar la sensibilidad o la manera en la que los participantes se comportan ante la variable independiente (es decir, ante el curso de dramatización). De forma que puede ocurrir que el curso de dramatización funcione de manera distinta en investigaciones con o sin pre-test. Además, en contextos naturales, el factor manipulado, o lo que es lo mismo, el programa, se presenta a las personas en ausencia del pre-test. Esto provoca que el pre-test genere condiciones artificiales difíciles de generalidad. Esta amenaza puede controlarse, al menos en parte, utilizando procedimientos metodológicos, como puede ser el diseño Solomon en los diseños intergrupos o la técnica de contrabalanceo en los

diseños intragrupos. La finalidad de estos diseños es calcular la interacción, es decir, si el hecho de tomar medidas en el pre-test influye en los resultados obtenidos en el post-test (Cubo, Martín y Ramos, 2011).

Otra limitación que nos cuestionamos, derivada también de la aplicación de los instrumentos de medida, es hasta qué punto ha podido influir el pedir a los sujetos dos entrevistas similares (pre-test y post-test), cuando no hay un motivo claro que las justifique. No olvidemos que tanto los sujetos del grupo experimental como los del grupo control desconocen los objetivos e hipótesis de la investigación. Es decir, los alumnos nativos y extranjeros han percibido que la entrevistadora ha comprendido lo que querían transmitir en la primera entrevista, por lo tanto, no se justifica una repetición de ésta. Por otro lado, es más probable que los alumnos del grupo experimental se hayan sentido “evaluados”, puesto que se les daba la opción de aplicar algunos de los conocimientos aprendidos en el curso, que los del grupo control y es probable, también que por esto mismo los alumnos del grupo experimental hayan activado más su consciencia sobre la forma en la que se expresaban.

Otro tipo de limitaciones está asociado al hecho de que en este estudio se ha recurrido a una evaluación interna, es decir, la persona que ha diseñado y aplicado el programa es la misma que se ha encargado de su evaluación y ello puede haber influido de algún modo. Entendemos que, si la experiencia en el aula vivida durante el curso de dramatización ha sido positiva, como manifiestan los discentes tras cada sesión, los alumnos del grupo experimental estarán más predispuestos a la comunicación y se sentirán más próximos, por haber compartido una experiencia agradable, con la docente del curso, que es al mismo tiempo la entrevistadora. Esta proximidad no se ha fomentado entre los alumnos del grupo control y no sabemos hasta qué punto ha podido influir en los resultados. En definitiva, estamos hablando de las fuentes de contaminación²³⁵ procedentes del propio experimentador, es decir, de los posibles errores de observación (o medición) que pudieran haber afectado de manera diferente a las distintas condiciones experimentales (grupo experimental y control). Nos referimos a errores de observación sesgados porque afectan de manera no aleatoria²³⁶. Entre

²³⁵ Las fuentes de contaminación se refieren a las fuentes de incorporación de variables extrañas en la investigación. En este caso nos referimos a las variables extrañas introducidas por el propio experimentador.

²³⁶ Los errores de observación pueden ser sesgados y no sesgados. Los no sesgados son los que afectan de forma aleatoria, y por tanto, presumiblemente, de igual manera a las diferentes condiciones experimentales. Sin

estos errores se hallan los efectos derivados de la personalidad del experimentador, el efecto Rosenthal, el modelling effect, el efecto Greenspoon o el efecto Orne, etc. (Cubo, Martín y Ramos, 2011). Aunque los recursos de los que hemos dispuesto para la realización de la investigación no nos lo han permitido, este problema se podría haber evitado aplicando una evaluación externa, en la que una persona ajena a la investigación realizara las entrevistas de los alumnos y/o evaluara el curso de dramatización (“evaluador ciego”). Sin embargo, aunque la evaluación externa aumenta la objetividad y suscita una mayor credibilidad social, suele contar con una serie de inconvenientes tales como que sería más costosa y el evaluador, al ser ajeno al objeto evaluado, tendría menos posibilidades de influir sobre el programa y por tanto de mejorarlo. Además recordemos que para minimizar este tipo de variables extrañas, en este estudio se ha examinado la fiabilidad de las codificaciones realizadas por la investigadora principal a través del procedimiento denominado “acuerdo interjueces”

Otra limitación está relacionada con el tamaño de la muestra en general y, en particular, con el número de discentes extranjeros con el que hemos contado. Decimos limitación ya que al recurrir a muestras pequeñas, aumenta la probabilidad de que alguna de las características de la población quede excluida de ella. Además, a medida que aumenta el tamaño de la muestra, puede fijarse un nivel de significación de los resultados más pequeño, siendo el nivel de potencia mayor, lo que nos permitiría detectar tamaños de efectos pequeños (Cubo, Martín y Ramos, 2011).

De forma que el tamaño muestral de nuestro estudio nos ha impedido la aplicación de ciertos análisis que nos hubieran arrojado información más precisa y exhaustiva sobre el peso que han tenido en la eficacia del programa algunas de las variables incluidas en el estudio, relacionadas con el conocimiento previo que tenían los estudiantes extranjeros de la lengua española antes de realizar el curso, como son: el tiempo medio dedicado al conocimiento de esta lengua, su nivel previo de lengua extranjera, el tiempo que llevaban en España o la convivencia con nativos.

Del mismo modo, nos hemos planteado hasta qué punto ha podido influir el hecho de que la mayoría de los alumnos sean nativos, es decir, si estos resultados positivos se habrían dado igualmente con proporciones de nativos y no nativos más ecuanímenes.

embargo, los sesgados afectan de forma no aleatoria, es decir de diferente manera a las distintas condiciones experimentales (grupo experimental y control), y por tanto este tipo de errores son los que hay que evitar.

Aunque, por otro lado, pretendíamos también reproducir la situación más común que se da en las aulas universitarias actuales, en la que la mayoría del alumnado es nativo y la minoría extranjero.

Así mismo, respecto al instrumento de medida diseñado, invitamos desde aquí a que futuras investigaciones rediseñen las escalas de las subcompetencias sociolingüística y estratégica, para disipar la duda sembrada por los resultados obtenidos en esta investigación, confirmándolos o negándolos. En este sentido destacamos la conveniencia de incluir más de un ítem en la subcompetencia sociolingüística, en caso de mantener la distinción entre subcompetencia pragmática y subcompetencia sociolingüística; o bien de fusionar la subcompetencia sociolingüística con la pragmática. Además, en el caso de la subcompetencia fonológica, nos atrevemos a destacar que la baja fiabilidad obtenida con la escala, nos lleva a sugerir la necesidad de eliminar el ítem 5. Del mismo modo, en el caso de la escala empleada para medir la subcompetencia gramatical, sugerimos la supresión del ítem 1 para que aumente la fiabilidad de los datos obtenidos.

Una vez confirmada nuestra hipótesis principal y demostrado, por tanto, el enorme potencial que una metodología basada en la dramatización puede tener, sólo nos resta pedir un mayor protagonismo para ésta en las aulas de la universidad española actual y su inclusión dentro del currículo oficial de los nuevos grados.

Queda así abierta la puerta para la concreción y aplicación de esta idea en una asignatura en la cual se pueda contemplar el desarrollo de la expresión oral en discentes universitarios nativos y no nativos a través de una metodología dramatizada. Pensamos que tal asignatura no sólo traería como consecuencia el desarrollo de la expresión oral de los discentes, sino también unas relaciones más positivas, cercanas y reales entre el alumnado universitario, en última instancia un alumnado universitario más respetuoso con los demás, colaborador, cooperativo y más abierto a la multiculturalidad y a la aceptación de la realidad en la que se encuentran inmersos.

VI. Anexos

6.1. ANEXO I

6.1.1. TABLA RESUMEN DE LAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN DE LA SUB-COMPETENCIA FONOLÓGICA

COMPETENCIA FONOLÓGICA	
Acosta	<ul style="list-style-type: none"> • 1) Fonemas que tienen alteraciones fonológicas (registro de errores). • 2) Estrategias que lleva a cabo el emisor para resolver la presencia de los fonemas no dominados.
Stampe (en Acosta)	<ul style="list-style-type: none"> • 3) Simplificación: <ul style="list-style-type: none"> ○ 3.1) Procesos de estructura de sílaba. ○ 3.2) Procesos de asimilación. ○ 3.3) Procesos sustitutorios.
Ingram (en Acosta)	<ul style="list-style-type: none"> ○ 3.4) Procesos múltiples.
Briz	<ul style="list-style-type: none"> • 4) Realizar una articulación segmental correcta, lo que implica a su vez: <ul style="list-style-type: none"> ○ 4.1) Articular clara y correctamente cada fonema o conjunto de fonemas, siguiendo la norma estándar u otras peculiaridades socio e idiolectales. ○ 4.2) Articular la secuencia fonológica en el orden adecuado. • 5) Realizar una articulación correcta con del enunciado de forma coherente con el sentido: <ul style="list-style-type: none"> ○ 5.1) Apropiar al texto y al contexto el ritmo, la velocidad y la fluidez. ○ 5.2) Adecuar las pausas al sentido que se pretende transmitir. ○ 5.3) Realizar los acentos tanto de las palabras como de los grupos fónicos. ○ 5.4) Resaltar dando énfasis a los elementos significativos del discurso. ○ 5.5) Dar una entonación correcta y significativa de los diversos tipos de oraciones, atendiendo al sentido, a la curva del enunciado y a los tonemas. ○ 5.6) Emplear matices expresivos adecuados. ○ 5.7) Usar la voz de forma coordinada y adecuada a la entonación.
Reyzábal	<ul style="list-style-type: none"> • 6) Se expresa con fluidez adecuada. • 7) Regula la intensidad de su voz. • 8) Distribuye bien pausas y silencios. • 9) Vocaliza adecuadamente los finales de palabras. • 10) Su elocución muestra: <ul style="list-style-type: none"> ○ 10.1) Mala articulación. ○ 10.2) Entonación inadecuada. ○ 10.3) Tono monocorde. ○ 10.4) Volumen inaudible. ○ 10.5) Velocidad excesiva. ○ 10.6) Lentitud. • 11) Vocaliza adecuadamente las palabras.
MCER	<ul style="list-style-type: none"> • 12) Unidades de sonido (fonemas) y su realización en contextos concretos (alófonos). • 13) Rasgos fonéticos que distinguen fonemas. • 14) Composición fonética de las palabras (estructura silábica, secuencia acentual de las palabras...). • 15) Fonética de las oraciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ 15.1) Acento y ritmo de las oraciones. ○ 15.2) Entonación. • 16) Reducción fonética: <ul style="list-style-type: none"> ○ 16.1) Reducción vocal. ○ 16.2) Formas fuertes y débiles. ○ 16.3) Asimilación. ○ 16.4) Elisión.

	Indicadores/Descriptoros/ ítems:																					
	DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN																					
	C2	Como C1.																				
	C1	17) Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.																				
	B2	18) Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.																				
	B1	19) Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.																				
	A2	20) Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.																				
A1	21) Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas, la pueden comprender, con cierto esfuerzo, los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumnado.																					
DELE	<table border="1"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE PRONUNCIACIÓN Y ACENTO (Nivel Intermedio)</td> </tr> <tr> <td>4puntos</td> <td>22) Pronunciación muy correcta. Aunque descubra su origen lingüístico, no perturba la comunicación. Problemas con B, D y G intervocálicas.</td> </tr> <tr> <td>3puntos</td> <td>23) Pronunciación aceptable. Dificultades en sonidos extraños a su sistema, especialmente la J, Z y R doble²³⁷.</td> </tr> <tr> <td>2puntos</td> <td>24) Excesivos errores fonéticos, incluso en el sistema vocálico. El oyente debe hacer esfuerzos por entender.</td> </tr> <tr> <td>1punto</td> <td>25) Las limitaciones fonéticas del candidato impiden mantener una conversación elemental.</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE PRONUNCIACIÓN Y ACENTO (Nivel Superior)</td> </tr> <tr> <td>4puntos</td> <td>26) Pronuncia y entona de forma virtualmente idéntica a la de un hablante nativo.</td> </tr> <tr> <td>3puntos</td> <td>27) Dominio en general completo de la pronunciación española. Aunque puede descubrirse su origen lingüístico, pronuncia de un modo tal que puede ser entendido sin ninguna dificultad y se ajusta de modo sistemático a alguno de los patrones fonéticos existentes. Su entonación puede mostrar ciertas contaminaciones de la lengua materna.</td> </tr> <tr> <td>2puntos</td> <td>28) Claras dificultades en la pronunciación de varios sonidos, ajenos a su sistema fonético (B, D, G, RR y J especialmente). Frecuentes incoherencias a la hora de ajustarse a alguna norma fonética de las existentes. Entonación claramente distante de las reconocidas como normales para la lengua española.</td> </tr> <tr> <td>1punto</td> <td>29) Excesivos errores fonéticos, que afectan incluso al sistema vocálico. Todo ello provoca en el interlocutor dificultades de comprensión. Entonación totalmente extraña a la española.</td> </tr> </table>		CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE PRONUNCIACIÓN Y ACENTO (Nivel Intermedio)		4puntos	22) Pronunciación muy correcta. Aunque descubra su origen lingüístico, no perturba la comunicación. Problemas con B, D y G intervocálicas.	3puntos	23) Pronunciación aceptable. Dificultades en sonidos extraños a su sistema, especialmente la J, Z y R doble ²³⁷ .	2puntos	24) Excesivos errores fonéticos, incluso en el sistema vocálico. El oyente debe hacer esfuerzos por entender.	1punto	25) Las limitaciones fonéticas del candidato impiden mantener una conversación elemental.	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE PRONUNCIACIÓN Y ACENTO (Nivel Superior)		4puntos	26) Pronuncia y entona de forma virtualmente idéntica a la de un hablante nativo.	3puntos	27) Dominio en general completo de la pronunciación española. Aunque puede descubrirse su origen lingüístico, pronuncia de un modo tal que puede ser entendido sin ninguna dificultad y se ajusta de modo sistemático a alguno de los patrones fonéticos existentes. Su entonación puede mostrar ciertas contaminaciones de la lengua materna.	2puntos	28) Claras dificultades en la pronunciación de varios sonidos, ajenos a su sistema fonético (B, D, G, RR y J especialmente). Frecuentes incoherencias a la hora de ajustarse a alguna norma fonética de las existentes. Entonación claramente distante de las reconocidas como normales para la lengua española.	1punto	29) Excesivos errores fonéticos, que afectan incluso al sistema vocálico. Todo ello provoca en el interlocutor dificultades de comprensión. Entonación totalmente extraña a la española.
CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE PRONUNCIACIÓN Y ACENTO (Nivel Intermedio)																						
4puntos	22) Pronunciación muy correcta. Aunque descubra su origen lingüístico, no perturba la comunicación. Problemas con B, D y G intervocálicas.																					
3puntos	23) Pronunciación aceptable. Dificultades en sonidos extraños a su sistema, especialmente la J, Z y R doble ²³⁷ .																					
2puntos	24) Excesivos errores fonéticos, incluso en el sistema vocálico. El oyente debe hacer esfuerzos por entender.																					
1punto	25) Las limitaciones fonéticas del candidato impiden mantener una conversación elemental.																					
CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE PRONUNCIACIÓN Y ACENTO (Nivel Superior)																						
4puntos	26) Pronuncia y entona de forma virtualmente idéntica a la de un hablante nativo.																					
3puntos	27) Dominio en general completo de la pronunciación española. Aunque puede descubrirse su origen lingüístico, pronuncia de un modo tal que puede ser entendido sin ninguna dificultad y se ajusta de modo sistemático a alguno de los patrones fonéticos existentes. Su entonación puede mostrar ciertas contaminaciones de la lengua materna.																					
2puntos	28) Claras dificultades en la pronunciación de varios sonidos, ajenos a su sistema fonético (B, D, G, RR y J especialmente). Frecuentes incoherencias a la hora de ajustarse a alguna norma fonética de las existentes. Entonación claramente distante de las reconocidas como normales para la lengua española.																					
1punto	29) Excesivos errores fonéticos, que afectan incluso al sistema vocálico. Todo ello provoca en el interlocutor dificultades de comprensión. Entonación totalmente extraña a la española.																					

²³⁷ Creemos entrever aquí que estos criterios están referidos a la realización de esos fonemas según la norma del norte peninsular, especialmente en lo referente a /χ/ y a /θ/, puesto que en el sur hay una tendencia a realizar el sonido de la grafía *j* como aspiración, y en muchas ocasiones encontramos la realización de la grafía *z* como /s/, es lo que ocurre en el seseo (aunque también es propio de la variante septentrional el fenómeno opuesto: el ceceo). Por otro lado, entendemos que la alusión a J, Z y R doble, son en realidad sonidos o fonemas y que por tanto también estaríamos hablando de otras grafías correspondientes a esos mismos sonidos como *g* o *c*. Aún así no deja de resultarnos extraño el uso de la mayúscula, empleada especialmente para alófonos, la ausencia de barras para marcar los fonemas o la denominación de R doble, que parece remitirnos más a una grafía que a un sonido.

6.1.2. TABLA RESUMEN DE LAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN DE LA SUB-COMPETENCIA GRAMATICAL

COMPETENCIA GRAMATICAL		
DELE	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	
	4puntos	Sus respuestas están construidas de forma más compleja que la estrictamente necesaria.
	3puntos	La sencillez de su mensaje es suficiente para satisfacer la necesidad comunicativa planteada. El candidato puede ofrecer vacilaciones de registro en la selección de las formas verbales correspondientes a Tú o a Usted.
	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE GRAMÁTICA (nivel intermedio)	
	4puntos	Errores muy ocasionales en estructuras muy complejas que no afectan a la comunicación.
	3puntos	Dominio general de la gramática. Errores frecuentes en estructuras complejas y esporádicos en algunas simples.
	2puntos	Errores continuos en las estructuras complejas y muy frecuentes en las más simples (ser/Estar, concordancias de género y número, formas verbales irregulares pero frecuentes, etc.)
	1punto	Sus continuos errores impiden la comprensión y el mantenimiento de un diálogo mínimo.
	Criterios de calificación de Corrección gramatical (Nivel Superior)	
	4puntos	Se expresa prácticamente como un hablante nativo, con errores esporádicos (si los hay, propios del carácter oral de la comunicación)
	3puntos	Errores escasos, incluso en las estructuras más complejas. Suelen coincidir con el tratamiento de temas muy abstractos. Ausencia de errores en las estructuras básicas (aunque no se descarta que sufra algún <i>lapsus</i> , que debe entenderse como tal). Uso de los nexos oracionales y discursivos.
	2puntos	Estructuras gramaticales adecuadas para los contextos cotidianos, pero con errores más que esporádicos en las estructuras básicas y muy frecuentes en las complejas. Los enlaces son con frecuencia incorrectos.
	1punto	Errores continuos en las estructuras complejas y muy frecuentes en las básicas. Ausencia de control sobre los nexos. El discurso se plantea como una yuxtaposición continua de frases simples. O bien sus continuos errores impiden la comprensión y la posibilidad de mantener un diálogo mínimo.
	MCER	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos (por ejemplo <i>morfemas, alomorfos, raíces y afijos o palabras</i>). • Categorías (como <i>número, caso, género, concreto/abstracto, contable/incontable, transitivo /intransitivo, voz activa/pasiva, tiempo pasado / presente / futuro, aspecto perfecto / imperfecto</i>). • Clases (del tipo a <i>conjugaciones, declinaciones, clases abiertas/cerradas de palabras</i>). • Estructuras (palabras compuestas y complejas, sintagmas, cláusulas, oraciones). • Procesos (verbigracia: <i>sustantivación, afijación, flexión, gradación, transposición, transformación, régimen</i>). • Relaciones (<i>concordancia, valencia</i>).
		<p>- MORFOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de palabras: Raíces y Afijos (prefijos, sufijos, infijos) de derivación y de flexión. • Formación de palabras: simples, complejas, compuestas, lexías complejas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Modificaciones de palabras: alternancia de vocales, modificación de las consonantes, formas irregulares, flexión, formas invariables). <p>Morfología: realización de un mismo fonema de diversas formas por vulgarismo o ultracorrección.</p> <p>-SINTAXIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de palabras en forma de oraciones en función de categorías, elementos, clases, estructuras, procesos y relaciones. <p>Indicadores/Descriptores/Ítems:</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td colspan="2">CORRECCIÓN GRAMATICAL</td> </tr> </table> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 10%;">C2</td> <td>Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).</td> </tr> <tr> <td>C1</td> <td>Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.</td> </tr> <tr> <td>B2</td> <td>Buen control gramatical; todavía puede cometer deslices esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">B1</td> <td>Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores pero queda claro lo que intenta expresar.</td> </tr> <tr> <td>Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.</td> </tr> <tr> <td>A2</td> <td>Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo suele quedar claro lo que intenta decir.</td> </tr> <tr> <td>A1</td> <td>Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.</td> </tr> </table>	CORRECCIÓN GRAMATICAL		C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).	C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.	B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer deslices esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.	B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores pero queda claro lo que intenta expresar.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.	A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo suele quedar claro lo que intenta decir.	A1	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.
CORRECCIÓN GRAMATICAL																
C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).															
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.															
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer deslices esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.															
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores pero queda claro lo que intenta expresar.															
	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.															
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo suele quedar claro lo que intenta decir.															
A1	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.															
Briz	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear adecuadamente marcas y conexiones (concordancias, nexos, etc.) entre los diferentes elementos del discurso. • Expresar frases explicitando y organizando los elementos fundamentales que las configuran. • Adecuar la longitud de las oraciones y enunciados. • Echar mano de la variada construcción sintáctica al formar oraciones • Adecuar la complejidad oracional. • Mostrar fluidez en el uso de aspectos morfosintácticos. <ul style="list-style-type: none"> • Domina la técnica de las preguntas. • Domina la técnica de la negación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Total. ○ Parcial. • Su elocución muestra: <ul style="list-style-type: none"> ○ Frases incompletas. ○ Incorrecta utilización de pronombres. ○ Formas verbales inadecuadas. ○ Construcciones inapropiadas. ○ Repetición de ciertas construcciones sintácticas. ○ Errores de concordancia. ○ Uso equivocado de la coordinación. ○ Uso equivocado de la subordinación. • Aprovecha la funcionalidad de los: <ul style="list-style-type: none"> ○ Sufijos. ○ Afijos. ○ Prefijos. • Crea nuevas palabras respetando las reglas de formación de la lengua. 															

6.1.3. TABLA RESUMEN DE LAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN DE LA SUB-COMPETENCIA LEXICO-SEMÁNTICA

COMPETENCIA LÉXICA		
DELE	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE LÉXICO (Nivel Intermedio)	
	4puntos	No es excesivamente extenso, pero sí adecuado. Es capaz de parafrasear.
	3puntos	Léxico limitado. Algunas incorrecciones, especialmente en campos semánticos relacionados con lo no material. Dudas en la selección léxica de manera esporádica.
	2puntos	Léxico demasiado pobre y a veces incorrecto, incluso en los campos relacionados con la vida cotidiana.
	1punto	Su pobreza léxica impide mantener una conversación elemental.
	Criterios de calificación de Dominio del léxico (Nivel Superior)	
	4puntos	Vocabulario rico, preciso y apropiado para todos los contextos. Similar al utilizado por un hablante nativo.
	3puntos	Errores esporádicos, especialmente cuando se enfrenta a campos especializados. No es un léxico muy extenso, pero sí adecuado. No suele necesitar parafrasear, pero es capaz de hacerlo.
	2puntos	Errores frecuentes en campos cotidianos. Necesita parafrasear con mucha frecuencia en los campos más especializados y los errores de selección son muy habituales. Dudas apreciables en la selección léxica, lo que puede provocar la impaciencia de un oyente no acostumbrado.
	1punto	Léxico demasiado pobre incluso para las situaciones más cotidianas. O bien importantes lagunas léxicas que afectan de manera decisiva a la comunicación.
MCER	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos gramaticales (<i>artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, pronombres relativos y adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares, conjunciones</i>) • Expresiones hechas (<i>fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, frases hechas, régimen semántico</i>) 	

Indicadores/Descriptores/Ítems:

RIQUEZA DE VOCABULARIO

C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios, apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

DOMINIO DEL VOCABULARIO

C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.

COMPETENCIA SEMÁNTICA

MCER	<ul style="list-style-type: none"> • Semántica léxica: <ul style="list-style-type: none"> ○ Relación de las palabras con el contexto general (<i>referencia, connotación, exponencia de nociones específicas generales</i>). ○ Relaciones semánticas (<i>sinonimia/antonimia, hiponimia/hiperonimia, régimen semántico, metonimia, análisis componencial, equivalencia de traducción</i>). • Semántica gramatical: significado de los elementos, estructuras, categorías y procesos gramaticales. • Semántica pragmática: que trata las relaciones lógicas.
Mayor, de Villiers y de Villiers	<ul style="list-style-type: none"> • Significado referencial: relación que surge entre las palabras y los referentes designados por éstas. • Significado relacional: significado que se da entre las palabras de las oraciones, entre las oraciones y las relaciones contextuales.

Acosta	<ul style="list-style-type: none"> • Significado léxico = <i>significado referencial</i> (nombres, verbos y adjetivos): <ul style="list-style-type: none"> ○ Conjunto de rasgos semánticos (semas). ○ Sobre extensión del significado. ○ Infra extensión del significado. ○ Referente erróneo. ○ Palabras déficit. • Significado semántico gramatical (preposiciones, conjunciones, determinantes, adverbios o pronombres): <ul style="list-style-type: none"> ○ Palabras con significado relacional abstracto. ○ Palabras con significado contextual. ○ Significado figurativo (Modismos, Metáforas, Proverbios, Chistes y adivinanzas).
Reyzábal	<ul style="list-style-type: none"> • Evita la repetición de palabras utilizando: <ul style="list-style-type: none"> ○ Sinónimos. ○ Antónimos. • Evita la utilización reiterada de frases hechas. • Su elocución muestra: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pobreza de vocabulario. ○ Inadecuación del vocabulario. ○ Uso de extranjerismos. ○ Muletillas. ○ Cacofonías. • Utiliza un vocabulario variado. • Recurre a sinónimos para evitar repeticiones. • Utiliza antónimos de distintas palabras. • Demuestra conocer el significado de las palabras que utiliza en sus discursos. • Maneja con facilidad campos léxicos. • Maneja con facilidad campos semánticos. • Diferencia el significado de los términos homófonos. • Conoce diferentes acepciones de la misma palabra. • Utiliza diferentes acepciones de la misma palabra. • Utiliza estéticamente el vocabulario. • Utiliza lúdicamente el vocabulario. • Valora la estética en el uso del vocabulario. • Utiliza extranjerismos sin necesidad. • Repite insistentemente las mismas palabras. • Utiliza vocablos desconociendo su significado.

6.1.4. TABLA RESUMEN DE LAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN DE LA SUB-COMPETENCIA PRAGMÁTICA

COMPETENCIA PRAGMÁTICA	
Mayor (según Kleeck y Richardson)	<ul style="list-style-type: none"> • El estilo individual: expresión facial, la distancia corporal, la conducta táctil, la proximidad física, características de la voz, el movimiento del cuerpo, etcétera. • Estilo de los miembros del grupo conductas que nos definen como miembros de un grupo determinado geográfico, social o cultural. • Adaptaciones a los participantes: si da cabida a las ambigüedades, si lo hace de forma precisa, si hay, por el contrario, una saturación de elementos imprecisos del tipo a <i>eso, una cosa</i>; si no explica el referente del que habla cuando el interlocutor lo desconoce... • Adaptaciones a roles y situaciones concretas: asumir diversos papeles. • Organización progresiva del discurso oral: habilidad demostrada por el sujeto en el inicio, mantenimiento y finalización de la conversación, en la adopción y abandono de turnos, en la selección de los temas así como en los cambios temáticos, en las correcciones o revisiones que el sujeto hace sobre lo expresado por él o su interlocutor, en las peticiones de aclaración, en la coherencia del discurso o la cohesión, en la secuenciación de la información o en la subordinación de detalles. • Funciones comunicativas: objetivo y efectos.
MCER	<p>- COMPETENCIA DISCURSIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temas y perspectivas. • Información nueva y ya dada. • Ordenación natural. • Causa y efecto. • Capacidad de estructurar y controlar el discurso (en función de organización temática, coherencia y cohesión, ordenación lógica, estilo y registro, eficacia retórica, el principio de cooperación). • Organización del texto. • Flexibilidad ante las circunstancias. • Turno de palabra. • Desarrollo de descripciones y narraciones. • Coherencia y cohesión. <p>- COMPETENCIA FUNCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Microfunciones. • Macrofunciones (descripción, narración, comentario, exposición, exégesis, explicación, demostración, instrucción, argumentación, persuasión, etc.). • Esquemas de interacción. • Fluidez oral. • Precisión. <p>- COMPETENCIA ORGANIZATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convenciones de cada comunidad sobre estructuración de la información según la tipología textual.

Indicadores/ Descriptores/Ítems:

FLEXIBILIDAD	
C2	Manifiesta gran flexibilidad al reformular ideas con distintos elementos lingüísticos para poner énfasis, diferenciar según la situación, el interlocutor, etc., y eliminar la ambigüedad.
C1	Como B2+.
B2	Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
	Se sabe ajustar a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación. Varía la formulación de lo que quiere decir.
B1	Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles.
	Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.
A2	Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada.
	Amplía frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos.
A1	No hay descriptor disponible.

TURNOS DE PALABRA	
C2	Como C1.
C1	Sabe cómo seleccionar la frase apropiada de entre una serie de funciones del discurso para iniciar sus comentarios adecuadamente, con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo mientras mantiene el turno de palabra y piensa.
B2	Interviene adecuadamente en debates utilizando los recursos lingüísticos apropiados para ello. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de su turno de palabra. Inicia el discurso, toma el turno de palabra cuando es preciso y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Utiliza frases hechas (por ejemplo: " <i>Es una pregunta de difícil respuesta</i> ") para ganar tiempo y mantener su turno de palabra mientras elabora lo que va a decir.
B1	Interviene en debates sobre temas cotidianos utilizando una frase apropiada para tomar la palabra.
	Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara.
	Sabe cómo demandar atención.
A1	No hay descriptor disponible.

DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES	
C2	Como C1.
C1	Realiza descripciones y narraciones detalladas integrando varios temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Desarrolla descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales, con detalles y ejemplos adecuados.
B1	Realiza, con razonable fluidez, narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos.
A2	Cuenta historias o describe algo con ayuda de una lista sencilla de elementos.
A1	No hay descriptor posible.
COHERENCIA Y COHESIÓN	
C2	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión.
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.
B2	Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas.
	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto nerviosismo en una intervención larga.
B1	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.
A2	Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos.
	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy sencillos, como, por ejemplo, “y”, “pero” y “porque”.
A1	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos como “y” o “entonces”
FLUIDEZ ORAL	
C2	Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en períodos más largos y complejos.
	Produce discursos con un ritmo bastante regular, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones; provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.
B1	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y callejones sin salida, es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda.
	Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico, y de corregirse; sobre todo en períodos largos de producción libre.
A2	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
	Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.
A1	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la

PRECISIÓN	
C2	Transmite con precisión matices sutiles de significado, utilizando, con razonable corrección, una gran diversidad de elementos calificativos (por ejemplo: adverbios que expresan grado, cláusulas que expresan limitaciones). Sabe cómo poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad.
C1	Puede precisar sus opiniones y afirmaciones aportando grados de, por ejemplo, certeza/incertidumbre, creencia/duda, probabilidad, etc.
B2	Ofrece información detallada y fiable.
B1	Explica los aspectos principales de una idea o un problema con razonable precisión.
	Transmite información sencilla y práctica, haciendo entender qué aspecto le parece más importante. Expresa la idea principal que quiere comunicar.
A2	Comunica lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.
A1	No hay descriptor posible.
Reyzábal	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa su mensaje con: <ul style="list-style-type: none"> ○ Coherencia. ○ Corrección. ○ Propiedad. ○ Elegancia. • Enfatiza los conceptos fundamentales en su expresión. • Adecua el mensaje a su función (argumentación, narración, descripción). • Adecua el mensaje a su intención (entretenimiento, información, discusión, averiguación). • Organiza su exposición en: <ul style="list-style-type: none"> ○ Introducción. ○ Desarrollo. ○ Conclusión. • Desarrolla las ideas ordenadamente. • Manifiesta interés en comunicarse. • Se preocupa por ser comprendido. • Se muestra relajado cuando habla. • Acompaña su expresión oral con gestos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Adecuados. ○ Sincrónicos. ○ Diversos. ○ Mesurados. • Se inhibe en sus expresiones. • Expone su mensaje con: <ul style="list-style-type: none"> ○ Precisión. ○ Seguridad. ○ Naturalidad. • Distingue los conceptos fundamentales de los secundarios. • Da argumentos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Claros. ○ Fundamentales. ○ Objetivos • Explica con sencillez temas de cierta complejidad. • Enturbia el mensaje con: <ul style="list-style-type: none"> ○ Divagaciones. ○ Digresiones. ○ Verbosidades. • Cae en: <ul style="list-style-type: none"> ○ Contradicciones. ○ Vaguedades.

DELE

Criterios de calificación (Nivel Inicial)	
4puntos	El candidato cumple sobradamente los objetivos comunicativos de la prueba.
3puntos	El candidato responde adecuadamente desde un punto de vista comunicativo.
2puntos	El candidato tiene dificultades para reaccionar comunicativamente a la situación planteada. La respuesta ofrecida se relaciona vagamente con dicha situación.
1punto	Ausencia de respuesta. El mensaje es completamente ajeno a la situación planteada.
Criterios de calificación de Interacción (Nivel Intermedio)	
4puntos	Comunica y responde adecuadamente en casi todos los contextos. Algunas indecisiones esporádicas en situaciones no cotidianas.
3puntos	Comunica adecuadamente en todos los contextos cotidianos con alguna vacilación. Es capaz de solicitar aclaraciones si las requiere. Más dificultades en contextos no cotidianos.
2puntos	Demasiadas dificultades en contextos cotidianos. Pausas constantes entre palabras.
1punto	Incapacidad de comunicarse en los contextos más simples.
Criterios de calificación de Capacidad interactiva (Nivel Superior)	
4puntos	Comunica y responde adecuadamente en todos los contextos y situaciones. Reacciona con naturalidad ante cualquier estímulo.
3puntos	Contesta adecuadamente a las preguntas que le plantean, siendo capaz de tomar la iniciativa en la conversación (haciendo preguntas a su interlocutor). Demuestra una capacidad de comprensión muy amplia, con dificultades sólo en contextos muy coloquiales o especializados y ante una expresión claramente dialectal.
2puntos	Vacila con cierta frecuencia en contextos cotidianos. Claras dificultades para desarrollar un diálogo con cierta agilidad sobre temas abstractos, por lo que necesita de frecuentes repeticiones y paráfrasis, que cansan a un interlocutor no especializado y simplifican en exceso la comunicación.
1punto	Comunicación sólo efectiva en los contextos más cotidianos y con muchas dificultades. Demasiadas interrupciones entre palabras, que delatan una continua interferencia mental de su lengua nativa.
Criterios de calificación de Fluidez (Nivel Intermedio)	
4puntos	Discurso fluido. Ciertas inexactitudes, especialmente en temas no habituales, descubren que se trata de un hablante no nativo.
3puntos	Algunas indecisiones mínimas ante temas cotidianos. Mayores con temas abstractos, aunque no provoca la impaciencia del oyente.
2puntos	Excesivas indecisiones, aun con temas cotidianos.
1punto	Discurso muy desconectado que bloquea la comunicación.
Criterios de calificación de Dominio de Fluidez (Nivel Superior)	
4puntos	Su expresión es virtualmente la de un hablante nativo, en lo que se refiere a velocidad y ritmo, para todos los contextos y situaciones. Puede ofrecer algunas indecisiones, que serán mínimas al enfrentarse a temas muy abstractos o no cotidianos y que resultan similares a las ofrecidas por un nativo.
3puntos	Discurso muy fluido, aunque puede ofrecer ciertas dudas ante temas abstractos o muy especializados. Con todo, esas dudas nunca llegan a impacientar a un oyente no especializado.
2puntos	Aunque no duda demasiado ante temas cotidianos, lo hace con cierta asiduidad. Indecisiones, pausas y búsquedas frecuentes ante temas no cotidianos, llegando a cansar a un interlocutor no especializado.
1punto	Excesivas indecisiones al enfrentarse a temas cotidianos, que se hacen sistemáticas cuando se trata de contextos abstractos o especializados. O bien sus continuas dudas producen un discurso muy desconectado que bloquea a menudo la comunicación.

6.1.5. TABLA RESUMEN DE LAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN DE LA SUB-COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	
MCER	<ul style="list-style-type: none"> • Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (uso y elección del saludo, de formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra, interjecciones y frases interjectivas). • Normas de cortesía. • Expresiones de sabiduría popular: refranes, modismos, comillas coloquiales y expresiones de creencias, actitudes y valores. • Diferencias de registro. • Dialecto y acento. <p>Indicadores:</p>
ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
C2	<p>Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado.</p> <p>Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia.</p> <p>Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.</p>
C1	<p>Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo si el acento es desconocido.</p> <p>Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.</p>
B2	<p>Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona/s implicada/s.</p> <p>Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial.</p> <p>Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo.</p> <p>Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.</p>
B1	<p>Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; así mismo expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.</p>
A2	<p>Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.</p>
A1	<p>Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía</p>

	<p>más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo “<i>por favor</i>”, “<i>gracias</i>”, “<i>lo siento</i>”, etc.</p>																		
Reyzábal	<ul style="list-style-type: none"> • Como oyente: <ul style="list-style-type: none"> ○ Se distrae. ○ Interrumpe. ○ Cuchichea. • Escucha con respeto. • Desea prevalecer sobre los demás. • Conoce y utiliza las convenciones orales de cortesía. • Utiliza el registro adecuado. 																		
DELE	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Criterios de Adecuación al registro y la situación (Nivel Intermedio)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>4puntos</td> <td>Se adecua al registro exigido sin ningún problema. Descripción correcta.</td> </tr> <tr> <td>3puntos</td> <td>Ciertos problemas esporádicos en registros muy formales. Su descripción es correcta.</td> </tr> <tr> <td>2puntos</td> <td>Confusión de registros en los estadios más elementales. Describe de forma irregular.</td> </tr> <tr> <td>1punto</td> <td>Uso de un registro incoherente y una descripción lingüísticamente muy pobre.</td> </tr> </tbody> </table> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Criterios de calificación de Adecuación a la situación (Nivel Superior)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3puntos</td> <td>Se adecua como un nativo a la situación dada desde un punto de vista sociolingüístico y paralingüístico (gestos, actitudes, movimientos, etc.).</td> </tr> <tr> <td>2puntos</td> <td>Ninguna duda en el uso de las formas de tratamiento. Se ajusta de un modo satisfactorio al tono (culto, coloquial, vulgar...), al registro (formal, informal, fórmulas de tratamiento...) y al canal (oral, no escrito) de la situación creada, aunque esporádicamente pueda desviarse.</td> </tr> <tr> <td>1punto</td> <td>Problemas perceptibles al moverse en situaciones muy formales. Confusión de los registros en los estadios más elementales. Uso de un registro y tono incoherentes.</td> </tr> </tbody> </table>	Criterios de Adecuación al registro y la situación (Nivel Intermedio)		4puntos	Se adecua al registro exigido sin ningún problema. Descripción correcta.	3puntos	Ciertos problemas esporádicos en registros muy formales. Su descripción es correcta.	2puntos	Confusión de registros en los estadios más elementales. Describe de forma irregular.	1punto	Uso de un registro incoherente y una descripción lingüísticamente muy pobre.	Criterios de calificación de Adecuación a la situación (Nivel Superior)		3puntos	Se adecua como un nativo a la situación dada desde un punto de vista sociolingüístico y paralingüístico (gestos, actitudes, movimientos, etc.).	2puntos	Ninguna duda en el uso de las formas de tratamiento. Se ajusta de un modo satisfactorio al tono (culto, coloquial, vulgar...), al registro (formal, informal, fórmulas de tratamiento...) y al canal (oral, no escrito) de la situación creada, aunque esporádicamente pueda desviarse.	1punto	Problemas perceptibles al moverse en situaciones muy formales. Confusión de los registros en los estadios más elementales. Uso de un registro y tono incoherentes.
Criterios de Adecuación al registro y la situación (Nivel Intermedio)																			
4puntos	Se adecua al registro exigido sin ningún problema. Descripción correcta.																		
3puntos	Ciertos problemas esporádicos en registros muy formales. Su descripción es correcta.																		
2puntos	Confusión de registros en los estadios más elementales. Describe de forma irregular.																		
1punto	Uso de un registro incoherente y una descripción lingüísticamente muy pobre.																		
Criterios de calificación de Adecuación a la situación (Nivel Superior)																			
3puntos	Se adecua como un nativo a la situación dada desde un punto de vista sociolingüístico y paralingüístico (gestos, actitudes, movimientos, etc.).																		
2puntos	Ninguna duda en el uso de las formas de tratamiento. Se ajusta de un modo satisfactorio al tono (culto, coloquial, vulgar...), al registro (formal, informal, fórmulas de tratamiento...) y al canal (oral, no escrito) de la situación creada, aunque esporádicamente pueda desviarse.																		
1punto	Problemas perceptibles al moverse en situaciones muy formales. Confusión de los registros en los estadios más elementales. Uso de un registro y tono incoherentes.																		

6.1.6. TABLA RESUMEN DE LAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN DE LA SUB-COMPETENCIA ESTRATÉGICA

COMPETENCIA ESTRATÉGICA		
MCER	EXTRATEGIAS DE EXPRESIÓN	
	Indicadores/descriptores o ítems:	
	PLANIFICACIÓN	
	C2	Como B2.
	C1	Como B2.
	B2	Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el oyente.
	B1	Ensaya e intenta nuevas combinaciones y expresiones, y pide retroalimentación.
		Calcula cómo comunicar las ideas principales que quiere transmitir, utilizando cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse.
	A2	Es capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio
	A1	No hay descriptor posible.
	COMPENSACIÓN	
	C2	Sustituye una palabra que no recuerda por un término equivalente de una forma tan sutil que apenas se nota.
	C1	Como B2.
	B2	Utiliza circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y de estructura.
	B1	Define las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra exacta que lo designa. Es capaz de transmitir significado modificando una palabra que significa algo parecido (por ejemplo un camión para personas= autobús).
		Utiliza una palabra sencilla que significa algo parecido al concepto que quiere transmitir y pide a su interlocutor que le corrija. Adapta una palabra de su lengua materna y pide confirmación.
	A2	Sabe cómo aclarar lo que quiere decir mediante gestos si sólo dispone en su repertorio de palabras inadecuadas.
		Puede hacer ver o identificar aquello a lo que quiere referirse señalándolo o apuntando con el dedo.
	A1	No hay descriptor posible.
	CONTROL Y CORRECCIÓN	
	C2	Sortea las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.
	C1	Es capaz de sortear una dificultad cuando se topa con ella y vuelve a formular lo que quiere decir sin interrumpir totalmente la fluidez del discurso.
	B2	Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos o si dan lugar a malentendidos. Toma nota de los errores más frecuentes y controla conscientemente el discurso en esas ocasiones.
	B1	Puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que el interlocutor indique que hay un problema.
		Pide confirmación de que la forma utilizada es correcta. Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación.
	A2	No hay descriptor posible.
	A1	No hay descriptor posible.

ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN

Indicadores/ Descriptores/ Ítems:

TOMAR LA PALABRA (TURNOS DE PALABRA)

C2	Como C1.
C1	Elige una frase apropiada de una serie de posibles enunciados del discurso para introducir sus comentarios adecuadamente con el fin de tomar la palabra o ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.
B2	Interviene adecuadamente en la discusión, utilizando el repertorio lingüístico adecuado para hacerlo. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente haciendo un uso eficaz de los turnos de palabra. Inicia el discurso, toma la palabra adecuadamente y termina la conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Utiliza frases típicas (por ejemplo "Es una pregunta de difícil respuesta") para ganar tiempo y mantener su turno mientras formula lo que va a decir.
B1	Interviene en discusiones sobre temas cotidianos utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y finaliza conversaciones sencillas cara a cara sobre temas que son cotidianos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para comenzar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y finaliza conversaciones sencillas cara a cara.
	Sabe cómo pedir que le presten atención.
A1	No hay descriptor posible.

COOPERAR

C2	Como C1.
C1	Relaciona con destreza su contribución con la de otros hablantes.
B2	Puede reaccionar adecuadamente y seguir las aportaciones e inferencias, de manera que contribuya al desarrollo de la discusión. Contribuye a la marcha de la discusión sobre temas cotidianos, confirmando la comprensión, invitando a otras personas a que intervengan, etc.
B1	Utiliza un repertorio básico de lengua y de estrategias para contribuir a mantener una conversación o una discusión. Resume lo dicho y contribuye de esta forma a centrar la discusión.
	Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua y contribuir al desarrollo de las ideas en curso. Invita a otras personas a participar en la discusión.
A2	Sabe indicar que comprende lo que se dice.
A1	No hay descriptor posible.

PEDIR ACLARACIONES

C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Es capaz de plantear preguntas para comprobar que ha comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consigue aclaración de los aspectos ambiguos.
B1	Pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir.
A2	Pide con sencillez que le repitan lo dicho cuando no ha comprendido algo. Pide aclaración sobre palabras clave o enunciados que no ha comprendido utilizando frases hechas.
	Sabe cómo expresar que no comprende algo.
A1	No hay descriptor posible.

6.2. ANEXO II

6.2.1. RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES AL CUESTIONARIO PASADO TRAS CADA SESIÓN

Comentamos aquí, a modo de ejemplo, las respuestas dadas por los alumnos, a la evaluación de proceso de las tres primeras sesiones del curso de dramatización. Partimos del siguiente cuestionario:

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LAS SESIONES: DISCENTES	
- ¿Qué pretendía trabajar la sesión que acabas de realizar?	.....
- ¿Qué te ha gustado más y por qué?	.....
- ¿Qué momento te ha gustado menos y por qué?	.....
- ¿Te ha parecido que hemos ido muy rápido o muy despacio?	.....
- ¿Has entendido bien lo que había que hacer en cada actividad cuando te lo han explicado?	.....
- ¿Te ha resultado fácil o difícil hacer estas actividades?	.....
- ¿Qué te ha parecido lo más difícil? ¿y lo más fácil?	.....
- ¿Has aprendido alguna palabra o expresión nueva?	.....
- ¿Has aprendido algún aspecto que creas que es útil para comunicarte mejor en español?	.....
- ¿Qué te ha parecido la forma de trabajar de la profesora? ¿Quieres trabajar otro día de la misma forma?	.....
- ¿Crees que ha sido adecuado hacer estos ejercicios en el aula de Expresión Corporal de Humanidades?	.....
- Después de hacer las actividades, ¿te apetece más, menos o igual hablar con tus compañeros en otros momentos y conocerlos más?	.....

A partir de él las respuestas por sesiones fueron:

6.2.1.1. PRIMERA SESIÓN

Tanto en la primera como en la segunda tanda, la mayoría de los alumnos ha identificado el objetivo de la sesión, que no es otro que el de empezar a conocerse y a relacionarse con los demás compañeros.

Respecto a lo que más les ha gustado parece haber casi unanimidad en las elecciones de la primera y la segunda tanda, las dos actividades más votadas en ambas tandas son: Viaje al interior de uno mismo y Un mundo, algunos alumnos señalan las dos actividades a la vez. Si bien, en la primera tanda sobre todo se menciona la primera actividad y en la segunda tanda la mayoría vota por la actividad Un mundo. Quienes han elegido la actividad Viaje al interior señalan: *“Me gustó andando en mi fantasía y ver qué son las diferencias entre cada persona”*, *“El paseo en el bosque, porque es muy bonito imaginar”* o *“La última narración, curioso y divertido”*. De la actividad Un mundo, destacan la posibilidad que ofrece de conocer la cultura o a personas de otras partes del mundo. Otras respuestas no identifican ninguna actividad en especial, simplemente señalan que todo les ha gustado. Otras son más generales, como las que apuntan que lo que más les ha gustado es *“El poder interactuar con alguien nativo, porque así nos acercamos más a su cultura”*, *“Las situaciones en las que puedes practicar español”*, *“Que nos hemos relacionado con todo el mundo”*, *“Hablar con los demás”*, *“Me gusta el ambiente, la actividad, las chicas, la música, juegos”* o *“(…) encontrando nueva gente porque me gusta hacer amigos”*.

Así como la mayoría de los estudiantes coinciden en señalar dos actividades en concreto como lo que más les ha gustado, no hay, en cambio, anuencia al hablar de lo que menos les ha gustado de la sesión. Muchos dejan este apartado vacío o escriben que no hay nada que no les haya gustado. Y, entre quienes especifican sus respuestas, señalan la actividad de Regalos para todos (5 personas la mencionan, 2 en la primera tanda y 3 en la segunda) una de las personas que habla de esta actividad la elige por comparación con las otras de la sesión, así, la causa de su elección es: *“Porque los otros (juegos) eran más interesantes”* otra persona aclara que no conocía lo suficiente a los compañeros para dar el regalo más adecuado. Cuatro personas de la primera tanda, señalan el comienzo de la sesión, las causas coinciden: *“El principio, pero no porque estuviera mal, sino por la vergüenza del primer momento”*, *“El principio, por vergüenza”*, *“Lo de la presentación, porque estaba un poco cortada”* o *“La primera actividad (andar) Supongo que por vergüenza, al ser la primera”*. También en la segunda tanda varios estudiantes

coinciden en apuntar que el momento que menos les ha gustado ha sido el principio. Una persona se justifica diciendo que porque es tímida y otra porque no le gustan los principios. Una persona especifica más y menciona la actividad de Saludos y presentaciones, pero no señala la causa, y dos personas la de Presentación a través de globos, que catalogan como aburrida y pesada. Por último hay opiniones que señalan aspectos de la sesión, por ejemplo, uno, presumiblemente extranjero, dice que lo que menos le ha gustado es la música porque le impide oír bien, otro el tener que cerrar los ojos, otro expresa que el momento que menos le ha gustado es el de completar el cuestionario de la sesión, una estudiante extranjera afirma que el momento que menos le ha gustado es *“Cuando salio de este aula”*, e incluso encontramos una opinión que manifiesta que lo que menos le ha gustado es la actividad de Un mundo, una de las más votadas como favorita, la razón que da es que el viaje que se plantea en la actividad lo hizo a un país *“(…) muy parecido (suponemos que a España) y del que conozco algunas costumbres”*.

Todos los estudiantes señalan que el ritmo ha sido el adecuado, que han entendido bien lo que había que hacer en general y que ha sido fácil. Es curioso observar cómo a la pregunta de si les han parecido fáciles o difíciles las actividades, o qué es lo que les ha parecido más fácil y difícil, algunas de las respuestas vuelvan a reincidir en aspectos que han salido al hilo de otras preguntas, especialmente la timidez. Así hay quien especifica que el principio de la sesión ha sido difícil porque no conocía a nadie, otra persona confiesa que la sesión ha sido *“Fácil, aunque luchando con la timidez”*, *“Lo más difícil: el primer contacto, lo más fácil: todo lo demás”*.

También hay unanimidad a la hora de apuntar que les gusta esta metodología, los adjetivos con los que la califican son: *estupendo, interesante, bien, amena, cercana, muy bien o buena*. Y consenso una vez más al expresar que tienen más ganas de hablar con sus compañeros fuera de clase y de conocerlos más. Aunque hay algunas personas que matizan estas respuestas, entre las cuales podemos leer: *“Más ganas para seguir conociendo las costumbres de sus países”*, *“Más ganas porque me conozco mejor”*, *“Sí, la verdad es que deberíamos hablar más con la gente”*, *“Más, aumenta la curiosidad”* o *“Me apetece más y conocerlos mejor”*.

Sobre el espacio elegido, hay que recordar que en la primera tanda fue la sala de juntas de la Escuela Politécnica Superior del Campus de San Amaro y el aula de

Expresión corporal de la Facultad de Humanidades y Educación en la segunda tanda. Respecto a la sala de juntas, hay consenso en señalar que el espacio está bien, hay quien preferiría que no hubiera mesas, otra persona sugiere que se aparten más y otros dos estudiantes mencionan que era adecuado porque había espacio suficiente para moverse, otra persona muy conformista declara: *“Mejor que en un aula normal ya es”*. Sobre la sala de expresión corporal hay quien manifiesta que la acústica no es demasiado buena, aunque reconoce que es el espacio adecuado para favorecer la movilidad e interacción. Nadie más apunta otro aspecto negativo.

Finalmente, sobre si han aprendido algo que les sirviera para comunicarse en español o alguna palabra o expresión nueva. Habría que apuntar que no es fácil que en todas las sesiones haya coincidencias entre las respuestas de los nativos de la primera y de la segunda tanda, puesto que la retroalimentación que el profesor ofrece depende de las respuestas que dan los alumnos. En la primera tanda sólo tres estudiantes, deducimos que nativos, dicen no haber aprendido nada, la mayoría señala que sí, pero no dice qué. Dos personas dicen que sí, aunque no se acuerdan de qué, una nativa rectifica y dice: *“No, bueno, discentes”* y otros tres nativos mencionan los laísmos y leísmos, uno especifica *“Leísmo, pero no creo que lo consiga decir bien”*, este contenido gramatical aparece en la sesión al hilo de la actividad Regalos para todos, consideramos que es insuficiente que una actividad corrija años de uso incorrecto de los pronombres.

En la segunda tanda entre los hablantes nativos la mayoría de ellos dice no haber aprendido nada, aunque uno escribe una palabra en checo (sin especificar su significado) y otros nativos señalan: *“Hablar con palabras menos coloquiales”* y *“Sí, al hablar con las extranjeras, hablar más despacio, con más ejemplos”*. Las estudiantes extranjeras coinciden en resaltar que han aprendido palabras nuevas, algunas incluso escriben algún ejemplo como *muro* o *rodear*.

6.2.1.2. SEGUNDA SESIÓN

Respecto al objetivo que perseguía la sesión, parece haber algunas discrepancias. En la primera tanda varias personas coinciden en destacar: *“Conocernos un poco más y ver cómo nos expresamos”*, *“Adquirir costumbres a la hora de organizar (la información) primero, después...”*, *“Conocernos más y aprender a describir o explicar cómo hacer algo”* o *“Explicar por pasos cómo se hacen las cosas”*. En la segunda tanda la mayoría habla de forma global: *“Practicamos la variación (de estructuras)”*, *“Mejorar la expresión corporal, expresarse*

mejor”, “*Saber explicarse y mejorar la expresión oral*”, “*Organización al hablar y mejorar las expresiones*”, “*Vocabulario y mejorar las secuencias temporales*” y “*Organización para expresarse*”. Dos personas se refieren específicamente a los contenidos: “*Cosas de cocina, cuerpo y sus posiciones*”.

Sobre la posible dificultad que tenía la sesión, en la primera tanda todos los estudiantes declaran que ha sido fácil. En la segunda una estudiante extranjera comenta que algunas actividades son difíciles y otras no, pero no explica en qué radica la dificultad. En la primera tanda tres estudiantes nativas coinciden en que les ha parecido difícil “*Conseguir que los Erasmus describieran*” o “*(...) se explicaran*” y “*(...) explicar a los Erasmus cómo decir las cosas*” y es que no podemos olvidar que los niveles más bajos de adquisición del español están en la primera tanda y que los nativos se vieron en la tesitura de adoptar un papel cercano al del profesor de español para que la conversación fluyera y se pudiera hacer la actividad. En realidad muchas de las adaptaciones coinciden con las mencionadas en el epígrafe 2.2.1.3.2. La comunicación en Lengua Extranjera/ Segunda Lengua. En esta primera tanda, una de las actividades votadas como la que más ha gustado es la de El ave Fénix, elección que concuerda con la de la segunda tanda. Sobre la actividad que menos ha gustado no hay unanimidad, una señala “*Las recetas de cocina, porque era muy parecido a lo del cuadro*”, otra “*El de los cuadros, se me ha hecho un poco pesado*” otra opinión dice que “*El ejercicio del hombre de hojalata, porque ha sido de un modo más individual*” y de forma halagadora una persona comenta que lo que menos le ha gustado ha sido “*La primera parte, porque no estaba*”, el resto manifiesta que todo les ha gustado.

Respecto a la segunda tanda una estudiante extranjera considera difícil la actividad Dramatizar una receta, porque, según admite, “*(...) siempre repito los verbos*”, sin embargo, afirma que es esta misma actividad la que más le ha gustado, precisamente porque ofrece la posibilidad de practicar el vocabulario. En cambio, la actividad que menos le ha gustado, la de Esto es... y sirve para..., es la que le ha resultado más fácil. En el resto del grupo, la actividad más votada como la que más ha gustado es la de El ave Fénix, elegida por cuatro personas, en parte por considerarla creativa y divertida. Otras tres personas han elegido la actividad de Instrucciones para hacer un Renoir. Una de las hablantes nativas justifica su elección diciendo “*(...) porque te das cuenta de que es más complicado de lo que crees*”, otra persona la cataloga como actividad divertida y

dinámica, además de rentable desde un punto de vista didáctico. Dos personas indican que la actividad que más les ha gustado es la de Dramatizar recetas.

La mayoría de las estudiantes apuntan que no ha habido nada que no les gustara. Entre las respuestas que sí especifican alguna actividad, ya hemos mencionado más arriba que una persona alude a la actividad Esto es... y sirve para..., dos señalan Instrucciones para hacer un Renoir, una de ellas la elige por parecerle muy lenta. Otra persona menciona la actividad de Dramatizar una receta como la que menos le ha agradado, el motivo que da es que no le gusta la cocina.

El ritmo de la sesión les ha parecido adecuado a la mayoría de los estudiantes tanto de la primera como de la segunda tanda. Aunque tres señalan que es lento y otras tres que es rápido, una de estas últimas lo hace tomando como referencia la sesión anterior: *“Más rápido que ayer”* y otra (de la primera tanda) pensando en los Erasmus: *“En algún momento un poco rápido, sobre todo a la hora de explicar cosas a algún Erasmus”*. Todas las personas coinciden en señalar que han entendido lo que había que hacer en cada actividad.

Respecto a la dificultad de la sesión, en general admiten que ha sido fácil realizar las actividades propuestas, aunque algunos, a la hora de concretar qué les ha parecido lo más fácil y difícil sí mencionan que *“Lo más difícil hacer la postura, lo más fácil dar utilidad a los objetos”*, *“Lo más difícil es ser el chef y acordarme del vocabulario de la cocina”*, *“Más difícil describir algunas cosas”*, *“Difícil: explicar las posiciones del cuerpo, fácil: lo demás”* y *“Lo más difícil explicar los recietas”*.

En lo referente a los posibles aprendizajes, sólo dos personas manifiestan que no han aprendido nada que pueda mejorar su forma de expresarse. El resto contesta de forma variada: *“Sí, posiciones y movimientos del cuerpo. Las cosas de la cocina”*, *“Conectores, organizadores de experiencias, o, en este caso, de recetas”*, *“El vocabulario”*, *“Es necesario seguir un orden”*, *“Muchas palabras nuevas: molde, flexionar, estirado, y muchos otros”*, *“Sí, primeramente, etc.”*.

6.2.1.3. TERCERA SESIÓN

En la tercera sesión, la mayoría de las estudiantes de la segunda tanda han interpretado que el objetivo a trabajar era el que se pretendía, algunos lo manifestaban

con estas palabras: “Escribir *a personajes: cara, cuerpo, vestido, profesión, situación en que se encuentran*”, “Saber describir *a una persona, su postura, vida, situación...*”, “*Descripciones correctas y confianza*”, “*Mejorar la descripción*”, “*Aprender a describir*”, Otros han pensado que era la “*Pronunciación, imaginación*”, “*La expresión corporal*” “*Situarse en los diferentes lugares por medio de la dramatización*” “*Dramatización*” o “*Pronunciación de la /ks/, /kt/, vocabulario, saber describir*”.

El momento que más ha gustado ha sido la actividad de Desfile de modelos, según dicen porque se lo han pasado bien, seguida en votos por La foto, entre las causas que dan están por ejemplo que hacen trabajar la imaginación, que es una actividad muy animada o que les ha permitido imaginarse en la playa.

La mayoría o no completan o escriben: “*Ninguno*”, para responder al momento que menos les ha gustado de la sesión. Quienes sí lo completan parecen coincidir en la actividad de pronunciación Las lenguas, cuatro personas la citan como lo que menos les ha gustado. Una estudiante extranjera declara no haber entendido para qué sirve esta actividad, pese a que en clase se explicó que muchos de los hablantes nativos tienden a simplificar grupos como *-ado*. Otra estudiante declara que lo que menos le ha gustado, no ha sido una actividad, sino la difícil postura que ha tenido que hacer en un ejercicio, porque no podía mantener el equilibrio.

La mayoría declara que el ritmo ha sido el adecuado, ni rápido ni lento, que ha entendido las consignas que se daban y las actividades y que le ha resultado fácil realizarlas. A este respecto, los únicos comentarios que se han hecho son: “*A veces falta el vocabulario*” y “*Fácil, salvo los relacionados con cerrar los ojos*”.

Respecto a lo que les ha parecido fácil y difícil una de las alumnas extranjeras dice: “*La descripción a veces porque no sabía los adjetivos*”. Otras alumnas mencionan: “*Lo más difícil aguantar la postura de la última actividad, lo más fácil describir al personaje pegado en la espalda de mi compañera*”, “*Lo más difícil elaborar la ropa (del desfile) rápido y lo más fácil representar el objeto que te había tocado*”, “*Más difícil: pronunciación; más fácil: las otras actividades*”, “*Fácil: sacar la foto, difícil: escribir lo que estoy haciendo*”, *lo más difícil describir el personaje y lo fácil lo de los objetos*”, “*Lo más fácil hacer el disfraz. Difícil nada*”,

“representar al personaje que me ha tocado”, “representar un objeto y lo más fácil representar una postura”, “lo más difícil contar la historia de los objetos”, “Difícil: nada. Fácil: disfraces”.

En relación a los posibles contenidos comunicativos o léxicos que hayan podido aprender hay una gran disparidad de opiniones. Entre los nativos, algunos señalan palabras, o usos de las mismas, que han aprendido como: ojos *almendrados* (mencionado por cuatro personas) o brazo *en cabestrillo*. Otros: *“La pronunciación de algunas palabras”, “A describir más”, “Descripciones”, “Describir detalladamente las acciones y situaciones” y “Hablar más despacio”*. Entre los no nativos: *“Expresiones del cuerpo humano”, “Muchísimas expresiones estoy en pie, estoy tumbado..., me han faltado siempre estas palabras”*.

6.3. ANEXO III

6.3.1. PROBLEMAS ENCONTRADOS

La falta de espacio ya se había previsto como posible dificultad, en última instancia el curso puede resultar más o menos cómodo, sin embargo no va a dejar de realizarse porque sea en un aula y no en otra, las posibilidades no se llegan a agotar. Otro problema previsto es el de la disponibilidad horaria. Resulta más complejo de lo que a simple vista parece coordinar a tantas personas con horarios tan variados y diferentes.

Las faltas de asistencia nos obligan a tomar decisiones. Así, finalmente optamos por no tener en consideración la participación de aquellos alumnos que, estando en el grupo experimental faltan al 50% del Curso de dramatización. Con lo cual, desechemos igualmente la entrevista inicial y cuestionario de su correspondiente pareja del grupo control.

Por otro lado, las consideraciones éticas a las que nos hemos sometido, han acarreado no pocos obstáculos a la hora de la implementación del programa.

Así, para la primera tanda, contamos con un total de 37 formularios del Consentimiento Informado. De ellos 20 pertenecen al alumnado nativo y 19 a los alumnos para quienes el español es L2.

Respecto al grupo de los nativos, de los 20 consentimientos firmados, 7 son para colaborar en la investigación sólo con las entrevistas y cuestionario, y 13 para realizar el Curso de dramatización, además de las entrevistas y cuestionario. De esas 13 personas una persona finalmente se da de baja y no colabora con la investigación pese a que llega a hacer la entrevista inicial.

De la totalidad de alumnado extranjero dispuesto inicialmente a participar en la investigación, finalmente se implica una mínima cantidad si lo comparamos con la cifra inicial. Las 4 personas del nivel A2 manifiestan su deseo de participar tanto en la entrevista como en el Curso de dramatización. Del nivel B1.1. 3 personas quieren participar sólo en la entrevista y 6 en el Curso de dramatización. De las 6 personas del nivel B2 que se ofrecen a colaborar, sólo 2 desean realizar el Curso de dramatización, el resto simplemente opta por participar en las entrevistas y cuestionarios.

Sin embargo, la cifra total de posibles alumnos que quieren participar en el Curso de dramatización, se reduce aún más, de forma que, en el nivel B1.1. tras haber realizado las entrevistas oportunas, 2 de los candidatos a participar en el Curso de dramatización deciden no hacerlo por diferentes motivos y una tercera persona, por circunstancias ajenas a su voluntad, tiene que darse de baja en el programa y regresar a su país de origen durante un tiempo, por lo que no se mantiene su participación en el programa, pese a tener realizada la entrevista inicial.

Por todo lo cual hay que reestructurar el curso y los sujetos que inicialmente se iban a comparar cambian totalmente, malogrando una correspondencia más clara entre los sujetos comparados. Respecto a los integrantes del grupo B2, que no son alumnos de la investigadora, empiezan a retractarse incluso antes de realizar las entrevistas y no se llega a realizar ninguna en este grupo, aunque sí se adían, lo que, en consecuencia ocasiona nuevos trastornos y reajustes de horarios.

Para la segunda tanda, contamos con un total de 55 formularios del Consentimiento Informado. De ellos 46 del alumnado nativo y 9 de los alumnos para quienes el español es L2.

Inicialmente todos los consentimientos del alumnado nativo son para realizar el Curso de dramatización, aunque a medida que se acerca la hora de realizar las entrevistas, algunas personas empiezan a replanteárselo por la falta de tiempo y se dan de baja, se les pide entonces su colaboración como grupo de control exclusivamente en caso de que sea necesario y acceden de buen grado.

Del resto de alumnos nativos que se implican en la investigación, algunos deciden, realizada la entrevista, no acudir, otros, a pesar de haber sido advertidos de la necesidad de que asistieran al curso, faltan la mitad del curso, con lo cual su participación a efectos prácticos no cuenta para la investigación, pese a tener las entrevistas y el Cuestionario 1 ya hecho.

Respecto al grupo de los extranjeros, de los 9 consentimientos que tenemos inicialmente, dos declaran que no pueden hacer el curso de dramatización en las fechas que está programado, con lo que sólo disponemos de 7.

En esta segunda tanda, las entrevistas, especialmente las realizadas tras el Curso de dramatización no se pueden realizar en muchas ocasiones cuando se precisa. Especialmente en la segunda tanda. Ello se debe a numerosos obstáculos. Uno de ellos es que los HN, nada más acabar el Curso de dramatización se van de prácticas y algunos de ellos no las realizan en Burgos, sino en localidades cercanas. Las prácticas se juntan con las vacaciones de Navidad, con lo que no es posible realizar las entrevistas hasta enero. Por otro lado, el primer día lectivo de enero cae a mitad de semana y muchos alumnos no vienen hasta la siguiente semana, que empieza a ser lectiva desde el lunes. Todo ello ocasiona innumerables retrasos. Para subsanar medianamente la situación y no restar rigor a la investigación, optamos por buscar una “solución”, que consiste en que si un participante del grupo experimental se va a demorar tanto en realizar la segunda entrevista, su correspondiente pareja del grupo control también realiza la entrevista igualmente tarde. Y viceversa.

Pero no es posible en todos los casos mantener esta política. Algunos alumnos extranjeros son llamados hasta cinco veces para realizar la segunda entrevista, y tras adiarla, llegada la fecha y hora señaladas avisan de que no pueden asistir por motivos variados. Todo ello a pesar de que ya está realizada la entrevista de su correspondiente pareja del grupo experimental. Finalmente se opta por esperar más tiempo y, después de las vacaciones ya de Semana Santa, hacer la segunda entrevista. Tratamos de compensar esos meses más de aducto que recibe el sujeto del grupo control y que no recibe el sujeto del grupo experimental, con los días que el sujeto del grupo control está en su país, y por lo tanto fuera del contexto de inmersión.

Por otro lado, al ser tantos sujetos, es imposible realizar las entrevistas en pocos días y nos topamos con muchas fiestas desde el comienzo. Fiestas y vacaciones que se van solapando con las prácticas y los exámenes. Así que la disponibilidad de los alumnos es realmente limitada. Hasta tal punto que algunos alumnos extranjeros, tras realizar el Curso de dramatización²³⁸ y tras varias excusas, finalmente regresan a sus países de origen sin realizar la segunda entrevista²³⁹. El mismo caso lo encontramos

²³⁸ Y obtener su correspondiente certificado, tal y como está contemplado en las Consideraciones éticas.

²³⁹ Como esto no ha sucedido en ningún caso con los estudiantes extranjeros de la primera tanda, pensamos que esta falta de compromiso se debe en parte a que la investigadora no es en la segunda tanda profesora de español de ningún nivel de los Cursos de español, por lo que se toman el Curso de dramatización como una actividad más de ocio y entretenimiento.

con alumnado extranjero del grupo control. Ello causa nuevos trastornos y nuevas búsquedas de sujetos, ya entre los estudiantes Erasmus venidos para el segundo cuatrimestre. Estos problemas nos obligan a desechar algunas de las primeras entrevistas realizadas y volver a empezar reestructurando los grupos y parejas iniciales una vez más.

6.4. ANEXO IV

6.4.1. CUESTIONARIO 1 EN ESPAÑOL E INGLÉS

Escribe la inicial de tu nombre y la inicial de tu apellido: -----

Escribe los dos últimos números de tu pasaporte o DNI: -----

Por favor, antes de comenzar, lee cuidadosamente estas instrucciones:

6.4.1.1. INSTRUCCIONES

- Las preguntas que a continuación se plantean no son un test de inteligencia
- No hay tiempo límite para contestarlas
- Las respuestas no son correctas o incorrectas y no se necesita ser un experto para contestar a este cuestionario.
- Por favor, sé sincero al responder y expresa tus opiniones de la manera más precisa posible
- Contesta a todos los ítems marcando con una X la alternativa que refleje mejor tu opinión
- El cuestionario es anónimo
- Observa que los espacios para contestar están en columnas encabezadas por un epígrafe. Asegúrate de que marcas cada respuesta en el espacio correspondiente
- Si te equivocas o si cambias de opinión, elimina completamente lo que hayas marcado tachando el cuadro

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

EXPRESIÓN ORAL EN ESPAÑOL		SÍ	NO
1	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco		
2	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve		
3	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones		
4	Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos		
5	Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones		
6	Presento descripciones claras y detalladas sobre una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad		
7	Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones		
8	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada		
9	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y con un estilo que es adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y recordarlas		

EXTRAVERSIÓN		Total Desacuerdo	Desacuerdo	Neutral	Acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Disfruto mucho hablando con la gente.					
2	Me gusta tener mucha gente alrededor.					
3	En general prefiero hacer las cosas solo.					
4	Preferiría ir a mi aire a ser el líder de otros.					
5	A menudo siento como si estuviera explotando de energía.					
6	Mi vida lleva un ritmo rápido.					
7	Soy una persona muy activa.					
8	Me gusta estar donde esta la acción.					
9	No soy un alegre optimista.					
10	No me considero especialmente alegre.					
11	Soy una persona alegre y animosa.					
12	Me río con facilidad.					

		Doesn't describe me well				Describes me very well
1	Talking to people is something I enjoy very much					
2	I like to be with a lot of people around me					
3	I usually prefer to do things on my own					
4	I'd rather go my own way to be the leader of others					
5	I usually feel like full of energy					
6	My life runs very fast					
7	I'm a very active person					
8	I like to be where the action is					
9	I'm not a happy optimist					
10	I don't consider myself a specially happy person					
11	I'm a happy lively person					
12	I tend to laugh a lot					

EMPATÍA		No me describe bien				Me describe muy bien
1	Con cierta frecuencia sueño despierto y fantaseo sobre cosas que podrían pasarme.					
2	A menudo tengo sentimientos de compasión y preocupación hacia gente menos afortunada que yo.					
3	A veces encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otros.					

4	A veces no me dan mucha lástima otras personas cuando tienen problemas.					
5	Realmente me siento «metido» en los sentimientos de los personajes de una novela.					
6	En situaciones de emergencia, me siento aprensivo e incómodo.					
7	Generalmente soy objetivo cuando veo una película o una obra de teatro y no me suelo «meter» completamente en ella.					
8	En un desacuerdo con otros, trato de ver las cosas desde el punto de vista de los demás antes de tomar una decisión.					
9	Cuando veo que se aprovechan de alguien, siento necesidad de protegerle.					
10	A veces me siento indefenso/a cuando estoy en medio de una situación muy emotiva.					
11	A veces intento entender mejor a mis amigos imaginando cómo ven las cosas desde su perspectiva.					
12	Es raro que yo me «meta» mucho en un buen libro o en una película.					
13	Cuando veo que alguien se hace daño, tiendo a permanecer tranquilo.					
14	Las desgracias de otros no suelen angustiarme mucho.					
15	Si estoy seguro/a de que tengo la razón en algo, no pierdo mucho tiempo escuchando los argumentos de otras personas.					
16	Después de ver una obra de teatro o una película, me siento como si fuese uno de los protagonistas.					
17	Me asusta estar en una situación emocional tensa.					
18	Cuando veo que alguien está siendo tratado injustamente, no suelo sentir mucha pena por él.					
19	Generalmente soy bastante efectivo/a afrontando emergencias.					
20	A menudo me conmueven las cosas que veo que pasan.					
21	Creo que todas las cuestiones se pueden ver desde dos perspectivas e intento considerar ambas.					
22	Me describiría como una persona bastante sensible.					
23	Cuando veo una buena película, puedo ponerme muy fácilmente en el lugar del protagonista.					
24	Tiendo a perder el control en las emergencias.					
25	Cuando estoy molesto con alguien, generalmente trato de «ponerme en su pellejo» durante un tiempo.					
26	Cuando estoy leyendo una novela o historia interesante, imagino cómo me sentiría si me estuviera pasando lo que					

	ocurre en la historia.					
27	Cuando veo a alguien en una emergencia que necesita ayuda, pierdo el control.					
28	Antes de criticar a alguien, intento imaginar cómo me sentiría yo si estuviera en su lugar.					

		Doesn't describe me well				Describes me very well
1	I daydream and fantasize, with some regularity, about things that might happen to me.					
2	I often have tender, concerned feelings for people less fortunate than me.					
3	I sometimes find it difficult to see things from the "other guy's" point of view.					
4	Sometimes I don't feel very sorry for other people when they are having problems.					
5	I really get involved with the feelings of the characters in a novel.					
6	In emergency situations, I feel apprehensive and ill-at-ease.					
7	I am usually objective when I watch a movie or play, and I don't often get completely caught up in it.					
8	I try to look at everybody's side of a disagreement before I make a decision.					
9	When I see someone being taken advantage of, I feel kind of protective towards them.					
10	I sometimes feel helpless when I am in the middle of a very emotional situation.					
11	I sometimes try to understand my friends better by imagining how things look from their perspective.					
12	Becoming extremely involved in a good book or movie is somewhat rare for me.					
13	When I see someone get hurt, I tend to remain calm.					
14	Other people's misfortunes do not usually disturb me a great deal.					
15	If I'm sure I'm right about something, I don't waste much time listening to other people's arguments.					
16	After seeing a play or movie, I have felt as though I were one of the characters.					
17	Being in a tense emotional situation scares me.					

18	When I see someone being treated unfairly, I sometimes don't feel very much pity for them.					
19	I am usually pretty effective in dealing with emergencies.					
20	I am often quite touched by things that I see happen.					
21	I believe that there are two sides to every question and try to look at them both.					
22	I would describe myself as a pretty soft-hearted person.					
23	When I watch a good movie, I can very easily put myself in the place of a leading character.					
24	I tend to lose control during emergencies.					
25	When I'm upset at someone, I usually try to "put myself in his shoes" for a while.					
26	When I am reading an interesting story or novel, I imagine how I would feel if the events in the story were happening to me.					
27	When I see someone who badly needs help in an emergency, I go to pieces.					
28	Before criticizing somebody, I try to imagine how I would feel if I were in their place.					

ESTILOS DE APRENDIZAJE		Total Desacuerdo	Desacuerdo Moderado	Indeciso	Acuerdo Moderado	Total acuerdo
1	Me siento seguro de mi habilidad para aprender el contenido de un curso					
2	Con frecuencia me distraigo durante las clases					
3	Me gusta trabajar con otros estudiantes en trabajos de clase					
4	La información presentada en los libros de texto y por el profesor, es generalmente, correcta					
5	Para conseguir resultados positivos en clase, es necesario competir con otros estudiantes por la atención del profesor					
6	Normalmente estoy predispuesto a aprender el contenido de los temas dados en clase					
7	Mis ideas sobre el contenido son muchas veces tan buenas como las de los libros de texto					
8	Las actividades de clase generalmente son aburridas					
9	Me gusta debatir mis ideas sobre los temas de un curso con otros estudiantes					
10	Los profesores son quienes mejor pueden determinar qué contenidos son los más importantes para mi aprendizaje					

11	Hay que competir con otros estudiantes para conseguir buenas notas					
12	Normalmente las horas típicas de clase merecen la pena					
13	Yo estudio lo que es importante para mí y no siempre lo que el profesor dice que es importante					
14	Rara vez llego a estar entusiasmado ante el contenido abarcado en un curso					
15	Disfruto escuchando lo que otros estudiantes piensan sobre las cuestiones surgidas en clase					
16	Los profesores deberían exponer qué esperan exactamente sobre sus estudiantes					
17	Durante los debates de clase, tengo que competir con otros estudiantes para exponer mis ideas					
18	Consigo más yendo a clase que quedándome en casa					
19	La mayoría de lo que sé lo he aprendido por mi cuenta					
20	Generalmente pienso que asistir a clase es un deber y no algo que quiero hacer					
21	Los estudiantes pueden aprender más si comparten sus ideas entre ellos					
22	Intento hacer las tareas exactamente de la forma en que mis profesores dicen que se deberían hacer					
23	Los estudiantes tienen que ser enérgicos para hacer las cosas en clase					
24	Cada uno tiene la responsabilidad de aprovechar un curso tanto como le sea posible					
25	Puedo determinar por mí mismo cuál es el contenido importante de un curso					
26	Me cuesta prestar atención durante el desarrollo de las clases					
27	Me gusta preparar los exámenes con otros estudiantes					
28	Los profesores que dejan que los estudiantes hagan lo que quieren , no están haciendo su trabajo bien					
29	Me gusta hallar las respuestas a problemas o preguntas antes de que lo hagan otros					
30	Normalmente las actividades de clase son interesantes					
31	Me gusta desarrollar mis propias ideas sobre el contenido de un curso					
32	Cuando voy a clase ya no intento aprender nada					
33	Las ideas de otros estudiantes me ayudan a comprender el contenido de un curso					
34	Los estudiantes necesitan ser supervisados de cerca por los profesores en los trabajos realizados durante el curso					
35	Para progresar en clase es necesario pasar por encima de otros estudiantes					

36	Intento participar tanto como me es posible en todos los aspectos de un curso					
37	Tengo mis propias ideas a cerca de cómo deberían desarrollarse las clases					
38	En la mayoría de mis cursos estudio lo justo para aprobar					
39	Un aspecto importante de asistir a un curso es aprender a llevarse bien con los compañeros					
40	Mis apuntes contienen casi todo lo que el profesor ha dicho en clase					
41	Los estudiantes disminuyen sus oportunidades de conseguir buenas notas si comparten sus apuntes y sus ideas					
42	Hago los trabajos del curso independientemente de que yo crea que son interesantes o no					
43	Si me interesa un tema, suelo buscar por mi cuenta más información sobre él					
44	Normalmente preparo los exámenes con poco tiempo de antelación					
45	Aprender debería ser un esfuerzo conjunto entre los estudiantes y el profesorado					
46	Prefiero las clases que están muy organizadas					
47	Para destacar en mis clases, trato de hacer los trabajos mejor que otros estudiantes					
48	Hago los trabajos poco después de que me los manden					
49	Prefiero trabajar en las actividades que me han pedido en clase (por ejemplo: estudiar para los exámenes, trabajos...) solo					
50	Me gustaría que los profesores me ignoraran en clase					
51	Presto mis apuntes a otros estudiantes cuando me los piden					
52	Los profesores deberían decir a los estudiantes exactamente qué contenidos van a entrar en el examen					
53	Me gusta saber qué tal han hecho otros estudiantes sus exámenes y trabajos					
54	Hago las tareas de las lecciones, tanto las obligatorias como las opcionales					
55	Cuando no entiendo algo, trato de resolverlo por mí mismo antes de pedir ayuda					
56	Durante la clase, tiendo a hablar o a hacer bromas con la gente que está sentada a mi lado					
57	Me gusta participar en actividades en pequeños grupos durante la clase					
58	Pienso que los esquemas o notas que el profesor escribe en la pizarra son de gran ayuda					
59	Pregunto a otros estudiantes de clase qué notas han					

	sacado en los exámenes y en los trabajos					
60	En mis clases a menudo me siento en las primeras filas de la clase					

		Strongly disagree	Moderately disagree	Undecided	Moderately agree	Strongly agree
1	I am confident of my ability to learn important course material					
2	I often daydream during class					
3	Working with other students on class projects is something I enjoy					
4	Facts presented in textbooks and lectures usually are correct					
5	To do well, it is necessary to compete with other students for the teachers attention					
6	I usually am eager to learn about the content areas covered in class					
7	My ideas about content are often as good as those in the text book					
8	Classroom activities generally are boring					
9	I enjoy discussing my ideas about course content with other students					
10	Teachers are the best judges of what is important for me to learn in a course					
11	It is necessary to compete with other students to get a grade					
12	Class sessions typically are worthwhile					
13	I study what is important to me and not always what the instructor says is important					
14	Very seldom do I become excited about material covered in a course					
15	I enjoy hearing what other students think about issues raised in class					
16	Teachers should state exactly what they expect from students					
17	During class discussions, I must compete with other students to get my ideas across					
18	I get more out of going to class than staying at home					
19	Most of what I know, I learned on my own					
20	I generally feel like i have to attend class rather than like I want to attend					
21	Students can learn more by sharing their ideas with each other					
22	I try to do assignments exactly the way my teachers say					

	they should be completed					
23	Students have to become aggressive to do well in school					
24	Everyone has a responsibility to get as much out of a course as possible					
25	I can determine for myself the important content issues in a course					
26	Paying attention during class sessions is difficult for me to do					
27	I like to study for test with other students					
28	Teachers who let students do whatever they want are not doing their jobs					
29	I like to get the answers to problems or questions before					
30	Classroom activities generally are interesting					
31	I like to develop my own ideas about course content					
32	I have given up trying to learn anything from going to class					
33	The ideas of other students help me to understand course material					
34	Students need to be closely supervised by teachers on all course related projects					
35	To get ahead in class, it is necessary to step on the toes of other students					
36	I try to participate as much as i can in all aspects of a course					
37	I have my own ideas about how classes should be run					
38	In most of my courses, i study just hard enough to get by					
39	An important part of taking courses is learning to get along with other people					
40	My notes contain almost everything the teacher said in class					
41	Students hurt their chances for a good grade when they share their notes and ideas					
42	Course assignments are completed whether or not I think they are interesting					
43	If I like a Topic, I usually find out more about it on my own					
44	I typically cram for exams					
45	Learning should be a cooperative effort between students and faculty					
46	I prefer class sessions that are highly organized					
47	To stand out in my classes, I try to do assignments better than other students					
48	I complete course assignments soon after they are given					
49	I prefer to work in class related projects (e.g. studying for exams, papers) by myself					

50	I would like teachers to ignore me in class					
51	I let other students borrow my notes when they ask for them					
52	Teachers should tell students exactly what material is going to be covered on a test					
53	I like to know how well other students are doing on exams and course assignments					
54	I complete required reading assignments as well as those that are optional					
55	When I don't understand something, I try to figure it out for myself before seeking help					
56	During class, I tend to talk or joke around with other people setting next to me					
57	Participating in a small group activities in class is something I enjoy					
58	I find teacher outlines or notes on the board very helpful					
59	I ask other students in class what grades they received on test and assignments					
60	In my classes, I often sit towards the front of the room					

AUTOESTIMA		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	En general, estoy satisfecho conmigo mismo.				
2	A veces pienso que no soy bueno en nada.				
3	Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades.				
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.				
5	Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso.				
6	A veces me siento realmente inútil.				
7	Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.				
8	Ojalá me respetara más a mí mismo.				
9	En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado.				
10	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.				

		Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly Disagree
1	I feel that I am a person of worth, at least on an equal plane with others.				
2	I feel that I have a number of good qualities.				
3	All in all, I am inclined to feel that I am a failure.				

4	I'm able to do things as well as most other people.				
5	I feel I do not have much to be proud of.				
6	I take a positive attitude toward myself.				
7	On the whole, I am satisfied with myself.				
8	I wish I could have more respect for myself.				
9	I certainly feel useless at times.				
10	At times I think I am no good at all.				

6.4.2. CUESTIONARIO 2 EN ESPAÑOL E INGLÉS

Escribe la inicial de tu nombre y la inicial de tu apellido: _____

Escribe los dos últimos números de tu pasaporte o DNI: _____

6.4.2.1. ESCALA DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Por favor, contesta a las siguientes preguntas sobre el curso de dramatización.

Antes de comenzar, lee cuidadosamente estas instrucciones:

- Contesta a todos los ítems marcando con una X la alternativa que refleje mejor tu opinión.
- Si te equivocas o si cambias de opinión, elimina completamente lo que hayas marcado tachando el cuadro .
- Asegúrate de que marcas cada respuesta en el espacio correspondiente.

1 Totalmente falso	2	3	4 Verdad en cierto modo	5	6	7 Totalmente cierto
1 Not at all true	2	3	4 Somewhat true	5	6	7 Very true

- El cuestionario es anónimo.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

I.	INTERÉS / DIVERSIÓN	1	2	3	4	5	6	7
1	Me ha gustado mucho hacer este curso.							
2	Hacer este curso ha sido divertido.							
3	Creo que ha sido un curso aburrido.							
4	Este curso no me ha enganchado en absoluto.							
5	Describiría este curso como muy interesante.							
6	Pienso que he disfrutado en este curso.							
7	Mientras he estado haciendo este curso he pensado lo mucho que me gustaba.							

Interest / enjoyment		1	2	3	4	5	6	7
1	I enjoyed doing this activity very much.							
2	This activity was fun to do.							
3	I thought this was a boring activity.							
4	This activity did not hold my attention at all.							
5	I would describe this activity as very interesting.							
6	I thought this activity was quite enjoyable.							
7	While I was doing this activity, I was thinking about how much I enjoyed it.							

II.	PERCEPCIÓN DE LA APTITUD	1	2	3	4	5	6	7
1	Creo que soy bastante bueno/a en este tipo de cursos.							
2	Creo que he hecho bastante bien este curso en comparación con otros estudiantes.							
3	Después de hacer este curso durante un tiempo, he empezado a sentirme competente. En poco tiempo le he cogido el tranquillo.							
4	Estoy satisfecho/a con la forma en la que he desarrollado este curso.							
5	He sido bastante habilidoso/a en este curso. (Se me ha dado bien este curso).							
6	Éste ha sido un curso que no he podido realizar muy bien.							

Perceived Competence		1	2	3	4	5	6	7
1	I think I am pretty good at this activity.							
2	I think I did pretty well at this activity, compared to other students.							
3	After working at this activity for awhile, I felt pretty competent.							
4	I am satisfied with my performance at this task.							
5	I was pretty skilled at this activity.							
6	This was an activity that I couldn't do very well.							

III.	ESFUERZO/IMPORTANCIA	1	2	3	4	5	6	7
1	Me he esforzado mucho en este curso.							
2	No me he esforzado mucho en hacer bien este curso.							
3	He trabajado duro en este curso.							
4	Era importante para mí hacer bien este curso.							
5	No me he implicado mucho en este curso.							

Effort/Importance		1	2	3	4	5	6	7
1	I put a lot of effort into this.							
2	I didn't try very hard to do well at this activity.							
3	I tried very hard on this activity.							
4	It was important to me to do well at this task.							
5	I didn't put much energy into this.							

IV.	PRESIÓN /TENSIÓN	1	2	3	4	5	6	7
1	No me he puesto en absoluto nervioso/a mientras hacía este curso.							
2	Me he sentido muy tenso/a mientras hacía el curso.							
3	Me he sentido muy relajado/a haciendo el curso.							
4	Me he sentido inquieto/a trabajando en este curso.							
5	Me he sentido presionado/a haciendo el curso.							

Pressure/Tension		1	2	3	4	5	6	7
1	I did not feel nervous at all while doing this.							
2	I felt very tense while doing this activity.							
3	I was very relaxed in doing these.							
4	I was anxious while working on this task.							
5	I felt pressured while doing these.							

V.	VALOR/ UTILIDAD	1	2	3	4	5	6	7
1	Creo que este curso podría serme de alguna utilidad.							
2	Creo que hacer este curso es útil para:							
3	Creo que es importante hacerlo porque este curso puede:							
4	Estaría dispuesto/a a hacer este curso otra vez, porque me ha parecido un curso relevante.							
5	Creo que hacer este curso me podría servir para:							
6	Creo que hacer este curso es beneficioso para mí.							
7	Creo que este curso es una actividad importante.							

Value/Usefulness		1	2	3	4	5	6	7
1	I believe this activity could be of some value to me.							
2	I think that doing this activity is useful for:							
3	I think this is important to do because it can:							
4	I would be willing to do this again because it has some value to me.							
5	I think doing this activity could help me to:							

6	I believe doing this activity could be beneficial to me.							
7	I think this is an important activity.							

VI	AFINIDAD/CONEXIÓN	1	2	3	4	5	6	7
1	Me he sentido muy distante de las personas del curso.							
2	Realmente dudo que las personas del curso y yo lleguemos a ser amigos.							
3	He sentido que realmente podía confiar en las personas del curso.							
4	Me gustaría tener la oportunidad de poder interactuar con las personas del curso más a menudo.							
5	Preferiría no interactuar con las personas del curso en el futuro.							
6	No creo que realmente pueda confiar en las personas del curso.							
7	Es posible que las personas del curso y yo pudiéramos llegar a ser amigos si nos relacionáramos más.							
8	Me siento próximo/a a las personas del curso.							

Relatedness		1	2	3	4	5	6	7
1	I felt really distant to the other people in the course.							
2	I really doubt that the people in the course and I would ever be friends.							
3	I felt like I could really trust the people in the course.							
4	I'd like a chance to interact with the people in the course more often.							
5	I'd really prefer not to interact with the people in the course in the future.							
6	I don't feel like I could really trust the people in the course.							
7	It is likely that the people in the course and I could become friends if we interacted a lot.							
8	I feel close to the people in the course.							

6.5. ANEXO V

6.5.1. RESPUESTAS A LOS ÍTEMS 2, 3 Y 5 DEL FACTOR VALOR – UTILIDAD DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

En la escala de la Motivación intrínseca utilizada para este estudio, aparecen varios factores, uno de ellos, el que toma medidas sobre el Valor-Utilidad de la actividad realizada, esto es, el curso de dramatización, incluye tres afirmaciones incompletas que el sujeto debe completar de forma libre. En concreto tales afirmaciones se corresponden con los ítems 2, 3 y 5, de este factor, que dicen así:

2. Creo que hacer este curso es útil para:
3. Creo que es importante hacerlo porque este curso puede:
5. Creo que hacer este curso me podría servir para:

6.5.1.1. RESPUESTAS POR SUJETO A LOS ÍTEMS 2, 3 Y 5

A continuación se especifican las respuestas dadas por cada sujeto (parte superior izquierda) a los tres ítems:

MN37

- 2 hablar más en español.
- 3 ayudar a encontrar a otras personas.
- 5 hablar más y encontrar otras personas.

CA26

- 2 my work (teacher) and for communicate with others in Spanish.
- 3 help me to learn many new words.
- 5 learn new words and expressions in Spanish and to have many ideas in my work.

FN78

- 2 aprender más la lengua española.
- 3 ayudarte la vida diaria.
- 5 desarrollar mi capacidad de hablar en castellano.

RN46

- 2 mejorar el vocabulario. Perder la timidez, etc.
- 3 trabajar la desinhibición y ayudar con español.
- 5 mejorar todo.

RA69

- 2 corregir errores del lenguaje y expresarme mejor.
- 3 (en blanco)
- 5 (en blanco)

BD61

- 2 realizar algunos trabajos de clase y cuando sea profesora.
- 3 ayudar a descubrir nuevas actividades.
- 5 preparar actividades en un futuro.

ZV29

- 2 realizar representaciones. Dramatizar.
- 3 ayudarme a conocer diferentes métodos.
- 5 poner en práctica diferentes aspectos aprendidos.

IV86

- 2 relacionarme con los demás.
- 3 ayudarme en la expresión.
- 5 hablar mejor.

NM21

- 2 soltarte, perder la timidez y vergüenza.
- 3 ayudarte para la socialización.
- 5 hablar mejor.

OL51

- 2 desarrollar las habilidades lingüísticas así como trabajar la comunicación oral.
- 3 ser útil el día de mañana y me ha ayudado a expresarme mejor con extraños.
- 5 quitar la vergüenza y tener más cuidado al expresarme con extraños.

BA96

- 2 para adquirir más habilidades.
- 3 servirme para llevar a cabo yo las actividades.
- 5 mi futuro.

AG57

- 2 comunicarse y confiar más en las personas.
- 3 desarrollar nuevas habilidades comunicativas.
- 5 un futuro en las clases.

SP97

- 2 perder la timidez. Aprender cosas del lenguaje.
- 3 ayudar a relacionarte con los demás y usar bien el castellano.
- 5 expresarme bien.

MC50

- 2 tener más confianza. Aprender vocabulario y expresiones.
- 3 servirme para mis estudios en Francia y para mi futuro trabajo y también en mi vida cotidiana.
- 5 mi examen de español, también para el DELE, para hablar, desarrollar ideas, contar una historia...

NW35

- 2 conocer a más gente y utilizar mejor la lengua española.
- 3 mejorar como se habla y es divertido.
- 5 hablar mejor.

AM90

- 2 mi futuro trabajo, para darme más ideas sobre variedad de las actividades.
- 3 ser útil para nuestro futuro y además podemos conocer gente muy maja y es muy divertido.
- 5 enseñar de una manera más divertida.

SP35

- 2 tener un mejor español.
- 3 ayudarme a conocer españoles y mejorar mi español.
- 5 después, cuando soy profesora y enseño español.

MB36

- 2 aprender actividades a través de la dramatización.
- 3 enseñarte cosas nuevas.
- 5 aprender sobre la dramatización.

LG27

- 2 desarrollarse en público, (¿des?)envolverse perder vergüenza.
- 3 ayudarte a conocer la cultura de los extranjeros y que ellos conozcan la nuestra.
- 5 llevarlo a cabo en el futuro en clase, pero adaptando las actividades.

IC02

- 2 aprender a expresarme mejor con los demás, no dar las cosas por (¿sobre?)entendido(¿as?).

- 3 ayudar a las personas más tímidas a aprender a hablar con los demás y perder la timidez en público o con gente que no conoce.
- 5 mejorar la comunicación con los demás.

LF80

- 2 aprender a expresarse delante de una audiencia.
- 3 ayudarme a expresarme de forma pública.
- 5 (en blanco)

AA97

- 2 aprender técnicas lúdicas para enseñar expresión.
- 3 (en blanco)
- 5 mejorar mi expresión oral.

AG32

- 2 conocer gente nueva.
- 3 enseñarte a explicar las cosas.
- 5 en un futuro utilizar alguna de las actividades para niños.

LA21

- 2 mi formación como profesora.
- 3 mejorar tu forma de expresión e incluso tu imaginación.
- 5 coger ideas de actividades para llevarlas a cabo yo misma.

RC13

- 2 perder la vergüenza, aprender nuevo vocabulario, etc...
- 3 ayudar a relacionarte más con el resto. Conocer gente de otros países...
- 5 muchísimas cosas.

AE00

- 2 mejorar nuestro uso del lenguaje, muchas veces erróneo, aprender a dialogar y a expresarnos mejor.
- 3 ayudarme a hablar en público y a perder la vergüenza al hablar delante de gente.
- 5 respecto a las personas extranjeras esforzarme más para que me entendieran.

MC03

- 2 saber desarrollar actividades con los niños.
- 3 ayudarme a preparar actividades.

- 5 ayudarme a conocer un poco más la forma de acercarte a la gente mediante juegos, muy útil en niños que no se conocen.

RC63

- 2 poder comunicarte y expresar mejor las cosas.
- 3 mejorar mi forma de hablar.
- 5 no cometer errores tanto de expresión como gramaticales.

BA83

- 2 una mejor comunicación.
- 3 ayudarte a desarrollar lo que ya sabes.
- 5 la vida.

SH98

- 2 para conocerme a mí misma y conocer gente.
- 3 ayudarte a relacionarte mejor con la gente.
- 5 conocer actividades lingüísticas, juegos...

IM15

- 2 comunicarse mejor.
- 3 ayudarte a abrirte a la gente.
- 5 pensar más en cómo me expreso.

AB63

- 2 mejorar mi expresión oral en castellano.
- 3 ayudarte a hacer frente a hablar en público.
- 5 que resulte menos embarazoso hablar en público y mejorar mi expresión oral en Lengua Castellana.

6.5.1.2. RESPUESTAS POR ÍTEM: CATEGORIZACIÓN

Seguidamente ofrecemos unas tablas con la agrupación de las respuestas dadas por los alumnos a cada ítem, con el fin de clasificarlas bajo un criterio semántico, que es el que aparece en la columna de la izquierda. A cada uno de estos criterios se le ha asignado un número que es el empleado para codificar los datos.

Tabla 113. Codificación de las respuestas dadas por los sujetos al ítem 2 del factor Valor Utilidad de la escala de Motivación Intrínseca.

VALORES	ETIQUETA: ÍTEM 2 CREO QUE HACER ESTE CURSO ES ÚTIL PARA:
(Uso idiomático ELE/EL2) Aprender español 1	MN37: hablar más en español. FN78: aprender más la lengua española. SP35: tener un mejor español. AB63: mejorar mi expresión oral en castellano.
(Uso comunicativo-lingüístico) Comunicarse mejor aprendiendo aspectos lingüísticos y corrigiendo errores. 2	IM15: comunicarse mejor. BA83: una mejor comunicación. RC63: poder comunicarte y expresar mejor las cosas. AE00: mejorar nuestro uso del lenguaje, muchas veces erróneo, aprender a dialogar y a expresarnos mejor. IC02: aprender a expresarme mejor con los demás, no dar las cosas por (¿sobre?)entendido(¿as?). OL51: desarrollar las habilidades lingüísticas así como trabajar la comunicación oral. RA69: corregir errores del lenguaje y expresarme mejor. BA96: Para adquirir más habilidades.
(Uso laboral) Cuando ejerza como docente. En mi futuro laboral. 3	MC03: saber desarrollar actividades con los niños. LA21: mi formación como profesora. AA97: aprender técnicas lúdicas para enseñar expresión. MB36: aprender actividades a través de la dramatización. BD61: realizar algunos trabajos de clase y cuando sea profesora. ZV29: realizar representaciones. Dramatizar. AM90: mi futuro trabajo, para darme más ideas sobre variedad de las actividades.
(Uso personal) Desinhibirme y mejorar mi relaciones con los demás y conmigo misma/o. 4	SH98: para conocerme a mí misma y conocer gente. AG32: conocer gente nueva. LF80: aprender a expresarse delante de una audiencia. LG27: desarrollarse en público, (¿des?)envolverse perder vergüenza. AG57: comunicarse y confiar más en las personas. IV86: relacionarme con los demás. NM21: soltarte, perder la timidez y vergüenza.
(Uso Mixto: personal y lingüístico) 5	RC13: perder la vergüenza, aprender nuevo vocabulario, etc... MC50: tener más confianza. Aprender vocabulario y expresiones. NW35: conocer a más gente y utilizar mejor la lengua española. RN46: mejorar el vocabulario. Perder la timidez, etc. SP97: perder la timidez. Aprender cosas del lenguaje.
(Uso Mixto: idiomático y laboral) 6	CA26: my work (teacher) and for communicate with others in Spanish.

Tabla 114. Codificación de las respuestas dadas por los sujetos al ítem 3 del factor Valor Utilidad de la escala de Motivación Intrínseca.

VALORES	ETIQUETA: ÍTEM 3 CREO QUE ES IMPORTANTE HACERLO PORQUE ESTE CURSO PUEDE:
En blanco	RA69 AA97
Uso general 1	FN78: ayudarte la vida diaria. MB36: enseñarte cosas nuevas.
Uso lingüístico 2	RC63: mejorar mi forma de hablar. BA83: ayudarte a desarrollar lo que ya sabes. LA21: mejorar tu forma de expresión e incluso tu imaginación. AG32: enseñarte a explicar las cosas. NW35: mejorar como se habla y es divertido. AG57: desarrollar nuevas habilidades comunicativas. IV86: ayudarme en la expresión. CA26: help me to learn many new words.
Uso laboral 3	MC03: ayudarme a preparar actividades. MC50: servirme para mis estudios en Francia y para mi futuro trabajo y también en mi vida cotidiana. BA96: servirme para llevar a cabo yo las actividades. BD61: ayudar a descubrir nuevas actividades. ZV29: ayudarme a conocer diferentes métodos.
Uso personal: interacción, desinhibición, superación de la timidez 4	IM15: ayudarte a abrirte a la gente. SH98: ayudarte a relacionarte mejor con la gente. AE00: ayudarme a hablar en público y a perder la vergüenza al hablar delante de gente. RC13: ayudar a relacionarte más con el resto. Conocer gente de otros países... IC02: ayudar a las personas más tímidas a aprender a hablar con los demás y perder la timidez en público o con gente que no conoce. MN37: ayudar a encontrar a otras personas. LF80: ayudarme a expresarme de forma pública. NM21: ayudarte para la socialización. LG27: ayudarte a conocer la cultura de los extranjeros y que ellos conozcan la nuestra. AB63: ayudarte a hacer frente a hablar en público.
Mixto: personal y lingüístico 5	SP97: ayudar a relacionarte con los demás y usar bien el castellano. RN46: trabajar la desinhibición y ayudar con español. SP35: ayudarme a conocer españoles y mejorar mi español.
Mixto: personal y general 6	OL51: ser útil el día de mañana y me ha ayudado a expresarme mejor con extraños. AM90: ser útil para nuestro futuro y además podemos conocer gente muy maja y es muy divertido.

Tabla 115. Codificación de las respuestas dadas por los sujetos al ítem 5 del factor Valor Utilidad de la escala de Motivación Intrínseca.

VALORES	ETIQUETA: ÍTEM 5 CREO QUE HACER ESTE CURSO ME PODRÍA SERVIR PARA:
En blanco	LF80 RA69
Uso General 1	RC13: muchísimas cosas. BA83: la vida. BA96: mi futuro. RN46: mejorar todo. ZV29: poner en práctica diferentes aspectos aprendidos.
(Uso idiomático ELE/EL2) 2	FN78: desarrollar mi capacidad de hablar en castellano. MC50: mi examen de español, también para el DELE, para hablar, desarrollar ideas, contar una historia...
Lengua como comunicación 3	IC02: mejorar la comunicación con los demás. AE00: respecto a las personas extranjeras esforzarme más para que me entendieran.
Lengua como forma lingüística 4	RC63: no cometer errores tanto de expresión como gramaticales. IM15: pensar más en cómo me expreso. AA97: mejorar mi expresión oral. NW35: hablar mejor. SP97: expresarme bien. IV86: hablar mejor. NM21: hablar mejor.
Uso laboral 5	SH98: conocer actividades lingüísticas, juegos... AG32: en un futuro utilizar alguna de las actividades para niños. LA21: coger ideas de actividades para llevarlas a cabo yo misma. LG27: llevarlo a cabo en el futuro en clase, pero adaptando las actividades. MB36: aprender sobre la dramatización. AG57: un futuro en las clases. BD61: preparar actividades en un futuro. AM90: enseñar de una manera más divertida. SP35: después, cuando soy profesora y enseño español.
Mixto: Personal y lengua como comunicación 6	OL51: quitar la vergüenza y tener más cuidado al expresarme con extraños. MN37: hablar más y encontrar otras personas. AB63: que resulte menos embarazoso hablar en público y mejorar mi expresión oral en Lengua Castellana.
Mixto: lengua como comunicación y laboral 7	MC03: ayudarme a conocer un poco más la forma de acercarte a la gente mediante juegos, muy útil en niños que no se conocen. CA26: learn new words and expressions in Spanish and to have many ideas in my work.

6.6. ANEXO VI

6.6.1. ESCALA ENTREGADA A LA EVALUADORA 2

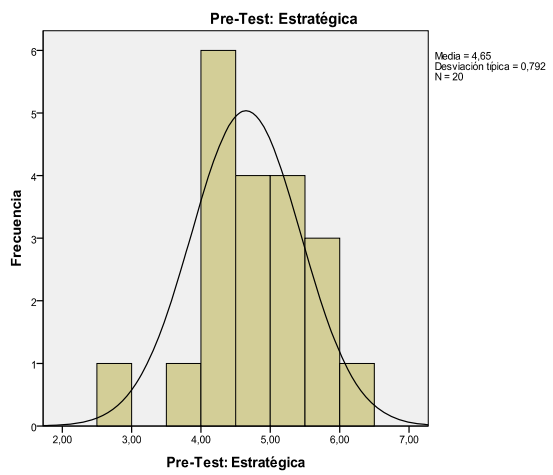
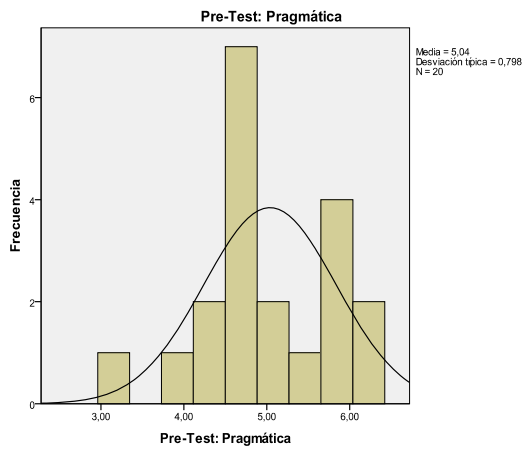
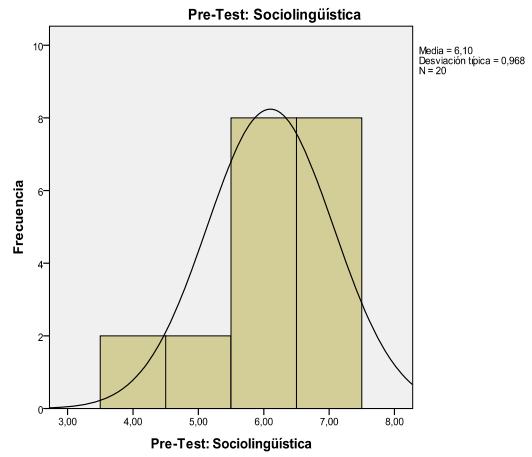
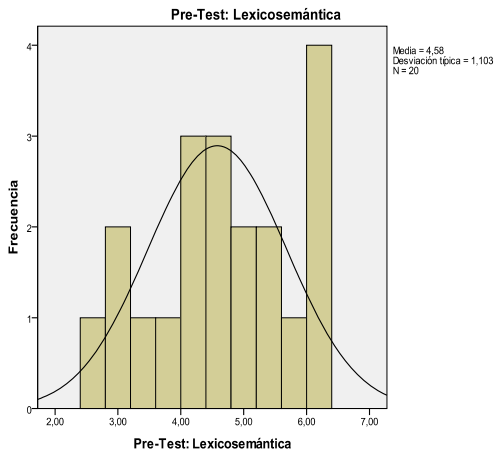
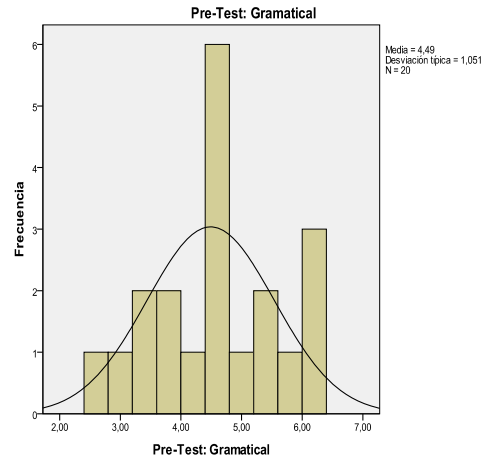
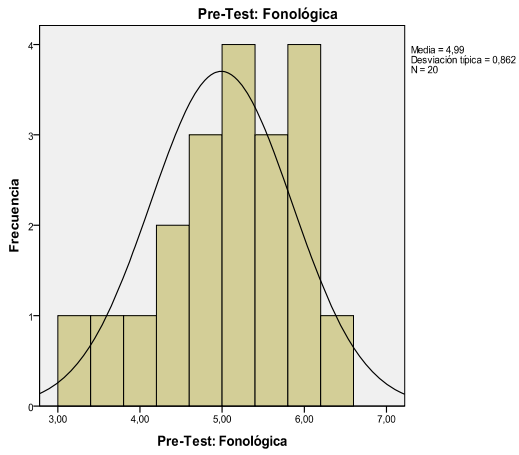
Entrevista: _____								
Sujeto: _____								
1: Nunca. 2: Alguna vez. Rara vez. Aisladamente. Ocasionalmente. Casi nunca. 3: Pocas veces. 4: A veces. Algunas veces. 5: Bastantes veces. A menudo. 6: Casi siempre. Muchas veces. 7: Siempre								
COMPETENCIA FONOLÓGICA		1	2	3	4	5	6	7
1	Su elocución muestra tono monocorde. <i>Si, aunque sea nativa, tiene un tono que no varía por timidez, inhibición u otras causas. Un tono que es muy monótono, incluso cuando lo que está contando no lo requiere porque sea divertido, extraño, sorprendente.... Si le cuesta variar los volúmenes, la intensidad, la entonación...</i>							
2	El volumen de su elocución o su forma de vocalizar dificulta la comprensión de lo que dice. <i>Si habla bajo, si habla muy deprisa, si no vocaliza lo suficiente.</i>							
3	Su elocución muestra un ritmo de elocución natural (<i>Si ritmo que no detiene la comunicación constantemente, ni excesivamente lento ni excesivamente rápido, fluido y ágil</i>).							
4	Muestra un ritmo de elocución claramente más lento al hablar de temas abstractos. <i>(Si observas que cuando se tratan temas más abstractos como el embarazo de los transexuales, la cadena perpetua o la pena de muerte, hablan más despacio).</i>							
5	Realiza las terminaciones en - ado <i>(Si pronuncian la terminación de las palabras que acaban en - ado y no dicen ao, au o cualquier otra realización diferente a la que es).</i>							
COMPETENCIA GRAMATICAL		1	2	3	4	5	6	7
1	Su elocución muestra frases incompletas, en ocasiones por no saber cómo continuarlas. Falsos inicios. Especialmente al hablar de temas abstractos. <i>(Si observas que cuando se tratan temas más abstractos como el embarazo de los transexuales, la cadena perpetua o la pena de muerte, empiezan y dejan colgando las frases o comienzan una misma frase varias veces hasta que consiguen expresar el contenido que pretendían).</i>							
2	Los errores estructurales aparecen en estructuras sencillas y/o al hablar de situaciones cotidianas o situaciones que no exigen mucha planificación del contenido que se quiere expresar. <i>(Si los errores gramaticales o fonéticos aparecen incluso cuando el sujeto expresa funciones de niveles más bajos: explicar una receta, expresar sus gustos y preferencias, presentarse... o bien en oraciones que no sean muy elaboradas y por tanto su complejidad no pueda justificar un desliz).</i>							
3	Los errores estructurales aparecen en estructuras complejas y/o al hablar de temas abstractos. <i>(Si los errores gramaticales aparecen cuando expresan funciones de niveles más altos: argumentar, expresar ventajas e inconvenientes, especificar... o bien en oraciones elaboradas que puedan justificar un desliz).</i>							

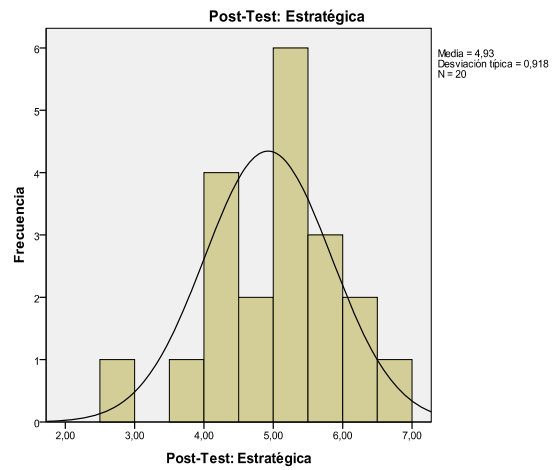
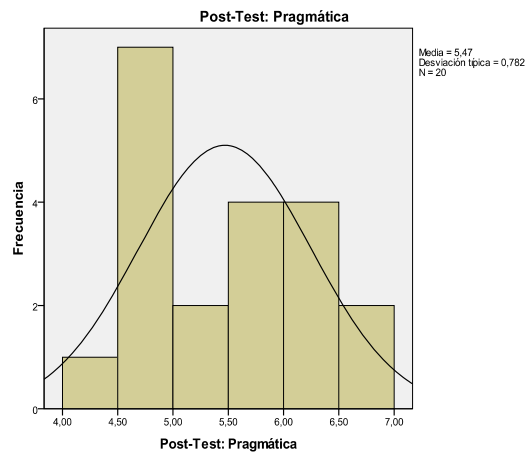
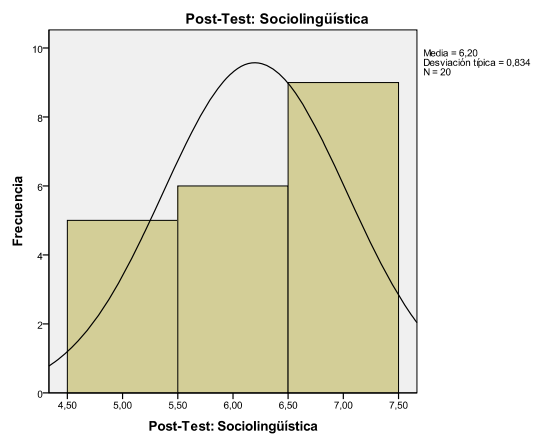
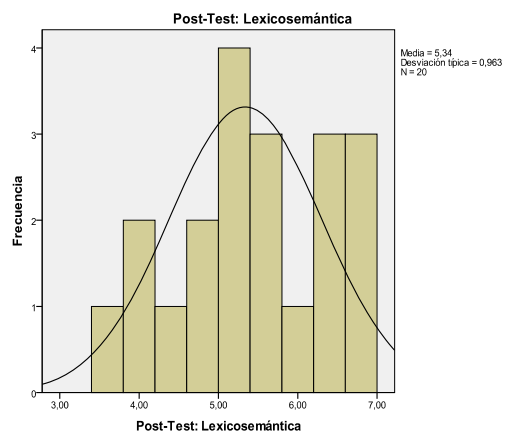
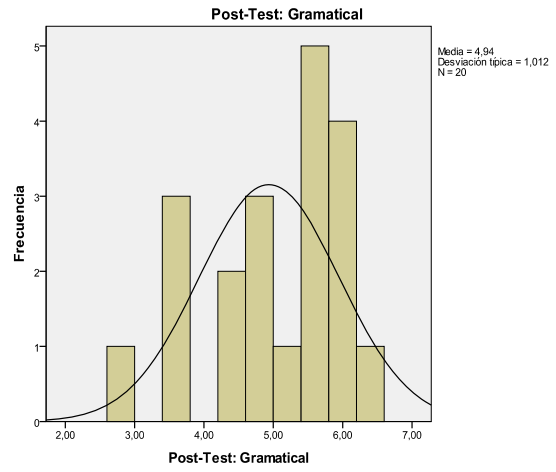
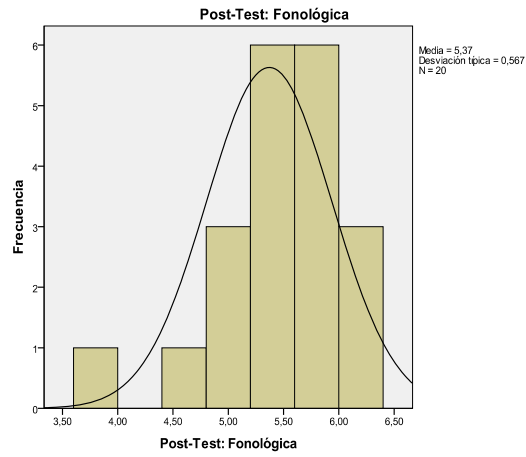
4	Ofrece respuestas elaboradas para lo cual emplea estructuras gramaticales complejas y variadas con naturalidad. <i>(Si sus oraciones son algo más que acumulación de frases simples. Tienen una cierta longitud, están bien construidas desde un punto de vista gramatical, incluyen matices expresados a través de subordinadas, conectores variados...).</i>							
5	Expresa frases organizando y explicitando los elementos fundamentales que las configuran. Sin omitir elementos y respetando el orden interno de la oración. <i>(Si no da por supuesta o sabida información importante. Si no tiene tanta prisa por contar una información que descuida la forma en la que va a expresar esa información. Si se respeta el orden normal de la oración en español, contando con que, en este sentido el español es muy flexible. Si es natural y no se altera el orden porque no le da tiempo a combinar forma y contenido o no planifica o estructura bien lo que va a decir).</i>							
COMPETENCIA LÉXICA Y SEMÁNTICA		1	2	3	4	5	6	7
1	Utiliza elementos conectores variados y expresiones para presentar, estructurar y cohesionar las ideas. <i>(Si emplea conectores variados y si algunos de ellos pueden corresponderse con un lenguaje más formal. Si superan los que se pueden esperar en un nivel más bajo como: porque, después, y...).</i>							
2	Reformula ideas con diferentes elementos lingüísticos <i>(Si varía la forma de lo que quiere comunicar, ya sea para hacer hincapié en ello, para hacer más claro el significado, completarlo o evitar repeticiones. Si se preocupa porque el interlocutor le comprenda, de forma tal que se quiere hacer entender reformulando el contenido).</i>							
3	Comete imprecisiones sobre todo en campos semánticos relacionados con lo no material y/o campos especializados. <i>(Si observas que usa términos vagos, inexactos, poco específicos, demasiado generales. Si lo hace especialmente cuando se tratan temas más abstractos como el embarazo de los transexuales, la cadena perpetua o la pena de muerte).</i>							
4	Puede desenvolverse con precisión al hablar sobre temas variados. <i>(Si muestra un nivel de precisión más o menos similar al tratar todos los temas: viajes, aprendizaje de una lengua, ciudad cultural, receta, embarazo de transexuales, pena de muerte..., empleando terminología apropiada para cada tema y sin tener que aludir a demasiadas explicaciones de palabras ni al uso constante de palabras imprecisas o menos apropiadas).</i>							
5	Contesta a lo que se le pregunta y no cambia de tema hasta que lo haya hecho. <i>(Si el sujeto contesta a lo que se le pregunta dando muestras de que atiende a las demandas del receptor y no a lo que le interesa a él contar. Si es pertinente su respuesta y adecuada a lo que se le pregunta).</i>							
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA		1	2	3	4	5	6	7
1	Desea prevalecer sobre el interlocutor <i>(como oyente interrumpe, como emisor no deja su turno de palabra, intentando hablar en un tono más alto si es necesario).</i> No considera al interlocutor.							
COMPETENCIA PRAGMÁTICA		1	2	3	4	5	6	7
1	Manifiesta interés en comunicarse <i>(por lo que podemos apreciar a través de la proximidad física, la expresión facial, movimientos y gestos corporales y por su preocupación de ser entendido. No hay que tirar de él y no parece tener inconveniente en extenderse).</i>							

2	Desarrolla sus ideas ordenadamente (<i>Aquí preguntamos por un orden, pero no a nivel intra-oracional, sino discursivo. Si siguen un orden lógico y natural, estableciendo claramente causa y efecto. Si usan adecuadamente criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión. Si el receptor no se pierde.</i>)							
3	Enturbia el mensaje con divagaciones y digresiones que entorpecen el mensaje, a menudo olvidándose de retomarlo después. (<i>Si el sujeto se va por las ramas. Si tarda en concluir la información importante porque intercala otra información más secundaria o superflua, sin que su presencia esté justificada.</i>)							
4	Da menos información de la que se espera obligando al entrevistador a hacer más preguntas. Cumple su turno con una elocución breve. (<i>Si transgrede las máximas de relación y cantidad de Grice. Si no adecua la longitud de las oraciones y enunciados a lo que pretende expresar.</i>)							
5	Expone su mensaje sin ambigüedades. (<i>Si no hay muchos elementos imprecisos, explica los referentes de los que habla.</i>)							
6	Se muestra relajado/a y desinhibido/a cuando habla. (<i>Si el sujeto tiene una actitud normal y no agarrotada. Si no se cohibe y “se deja llevar” por la conversación. No hay que tirar de él. Es natural.</i>)							
7	Termina su turno de palabra de una forma evidente para el interlocutor, empleando formas adecuadas (<i>No deja frases colgando constantemente para que el receptor las interprete. Al terminar las oraciones su discurso tiene apariencia de más elaborado y cuidado.</i>)							
8	Desarrolla sus ideas con coherencia, sin caer en contradicciones ni vaguedades.							
ESPECÍFICOS		1	2	3	4	5	6	7
1	Organiza y estructura la información según la tipología textual. (<i>Especialmente en lo referido a la recetas, el viaje y el cómic. Si en la receta primero habla de los ingredientes, después de la elaboración. Pero sobre todo si en la elaboración se preocupa por secuenciar la información y explicitar todos los pasos sin saltárselos. En la narración si es fácil seguir el hilo de lo que dice, si el receptor no se pierde, si respeta las convenciones propias de la narración: presenta al personaje, se presenta el nudo, se explica el desenlace y se marca el final.</i>)							
2	Da información importante al narrar el cómic. Incluye detalles, desarrolla aspectos concretos sin que se le pidan. (<i>Especialmente en la narración y en la descripción del trabajo, si concreta, si es capaz de ser específico hasta el punto que lo requiere el receptor. Si se pone en la situación del receptor y evalúa la información que es importante que conozca y no la omite.</i>)							
3	Da argumentos claros y objetivos, profundizando en ellos. Enfatizando en los conceptos fundamentales. (<i>Si el sujeto no se lía al argumentar, especialmente al hablar de temas abstractos: embarazo de transexuales, pena de muerte... Sabe dejar claras sus ideas y su postura. Sabe destacar una información que es relevante e importante para que se le entienda.</i>)							
4	Desarrolla diálogos sobre temas abstractos con claridad y sencillez. Sin provocar impaciencia en el receptor ni cansar al oyente. (<i>No se mete en “situaciones” de las que luego no sabe salir, de forma que el receptor no se impacienta.</i>)							

5	Al intervenir en diálogos sobre temas abstractos, muestra indecisiones y hace constantes pausas para búsquedas de información. <i>(Al argumentar y al expresar su opinión cuando habla de ventajas e inconvenientes sobre todo).</i>							
COMPETENCIA ESTRATÉGICA		1	2	3	4	5	6	7
1	Controla su discurso valorando posibles deslices y errores si se da cuenta de ellos y corrigiéndolos tanto si perjudica a la comunicación como si no. <i>(Si se auto-corrige, ya sea ante una falta o desliz, o un error, como si fuera consciente de cómo se expresa y de que le importa).</i>							
2	Relaciona su contribución con la de su interlocutor contribuyendo al desarrollo de la discusión. <i>(Si recoge información dicha por el receptor. Si contribuye con su intervención a que la conversación prosiga y avance, a que no se estanque).</i>							
3	Cuando no recuerda una palabra o no le viene a la mente, en vez de preguntar por ella recurre a estrategias. Utiliza circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y de estructura.							
4	Utiliza expresiones que le sirven como excusa para rellenar su turno de palabra mientras piensa el contenido de lo que va a decir. <i>(Si usa muletillas u otras expresiones que le sirvan para cumplir con su turno como emisor).</i>							

6.8 ANEXO VII

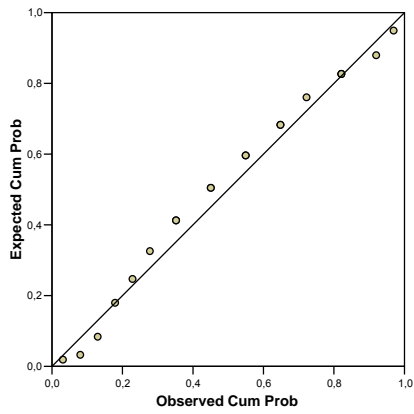




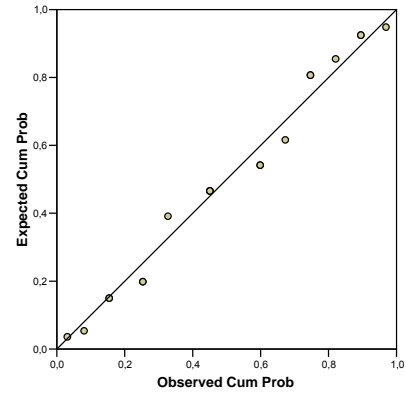
6.8 ANEXO VIII

GRÁFICOS P-P

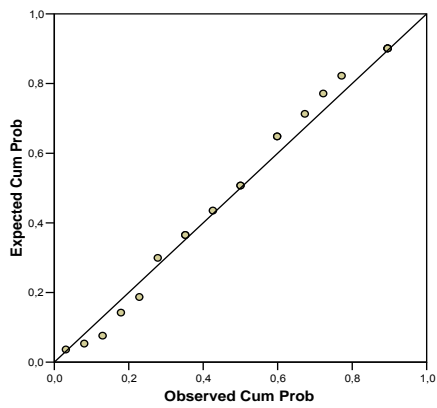
Normal P-P Plot of Pre-Test: Fonológica



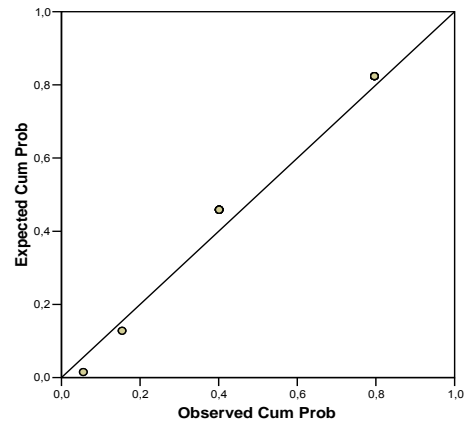
Normal P-P Plot of Pre-Test: Gramatical



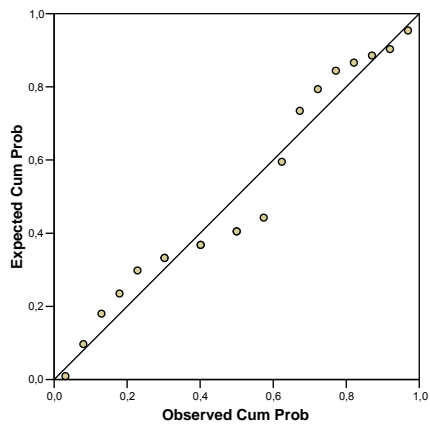
Normal P-P Plot of Pre-Test: Lexicosemántica



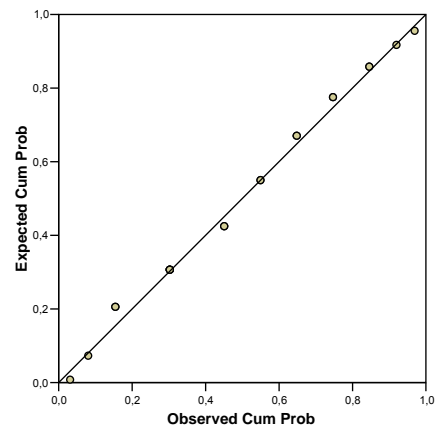
Normal P-P Plot of Pre-Test: Sociolingüística



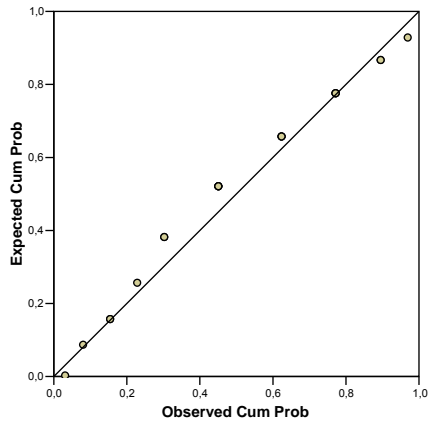
Normal P-P Plot of Pre-Test: Pragmática



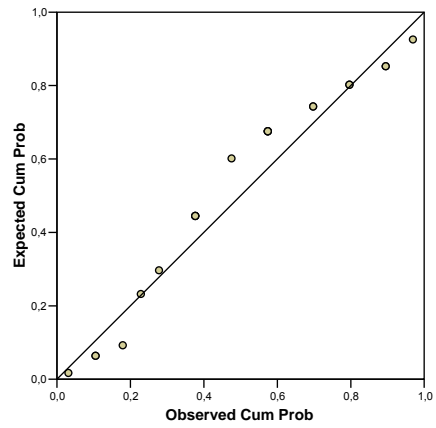
Normal P-P Plot of Pre-Test: Estratégica



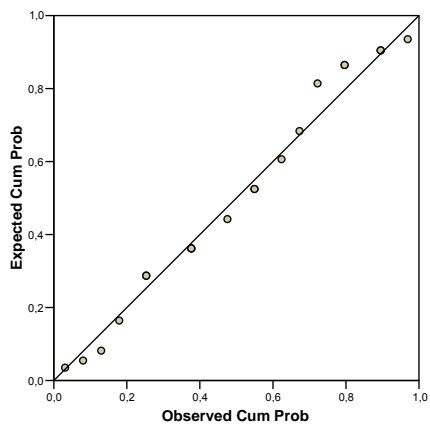
Normal P-P Plot of Post-Test: Fonológica



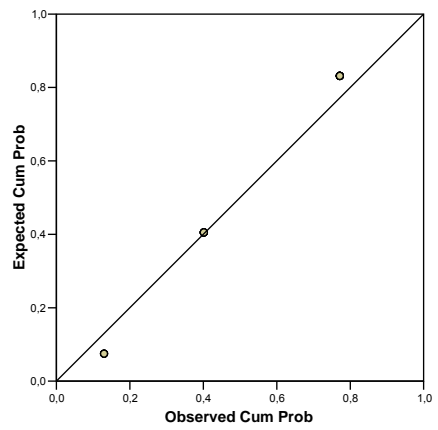
Normal P-P Plot of Post-Test: Gramatical



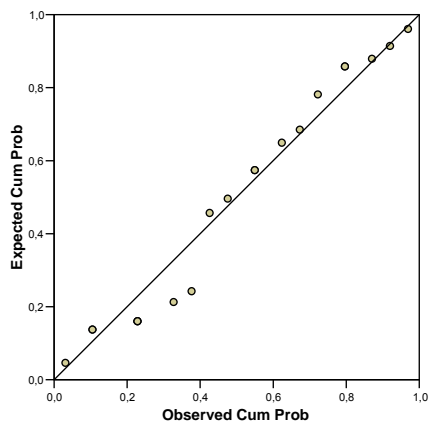
Normal P-P Plot of Post-Test: Lexicosemántica



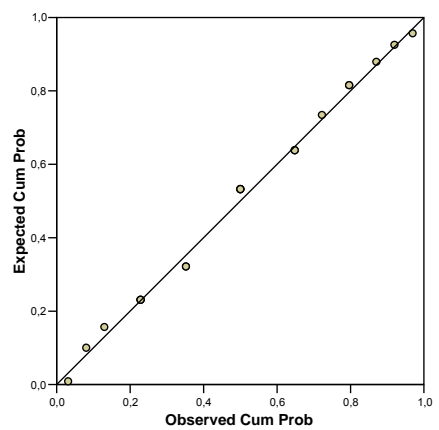
Normal P-P Plot of Post-Test: Sociolingüística



Normal P-P Plot of Post-Test: Pragmática



Normal P-P Plot of Post-Test: Estratégica



6.9. ANEXO IX

6.9.1. RESULTADOS DEL PROGRAMA: MUESTRA DE MUJERES

6.9.1.1. RESULTADOS DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA EN LA SUB-COMPETENCIA FONOLÓGICA

Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Fonológica

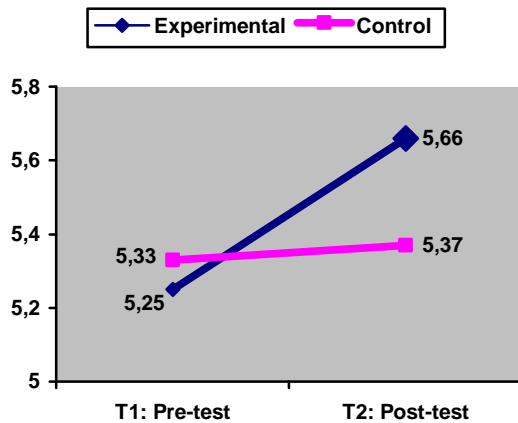
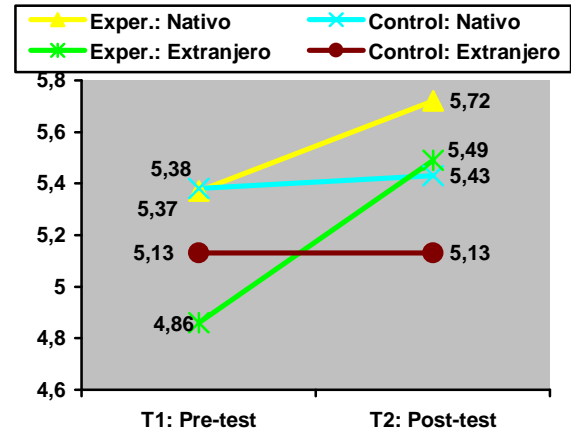


Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Fonológica: Nativos versus Extranjeros



Grupo	$F_{(1,57)}=0,155, p>.10$	$\eta^2=0,003$
Nacionalidad	$F_{(1,57)}=2,203, p>.10$	$\eta^2=0,037$
Grupo x Nacionalidad	$F_{(1,57)}= 0,048, p>.10$	$\eta^2=0,001$
Tiempo	$F_{(1,57)}=25,608, p<.0001$	$\eta^2=0,310$
Tiempo x Grupo	$F_{(1,57)}=20,871, p<.0001$	$\eta^2=0,268$
Tiempo x Nacionalidad	$F_{(1,57)}=1,265, p>.10$	$\eta^2=0,022$
Tiempo x Grupo x Nacionalidad	$F_{(1,57)}=2,613, p>.10$	$\eta^2=0,044$

6.9.1.1. RESULTADOS DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA EN LA SUB-COMPETENCIA GRAMATICAL

Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Gramatical

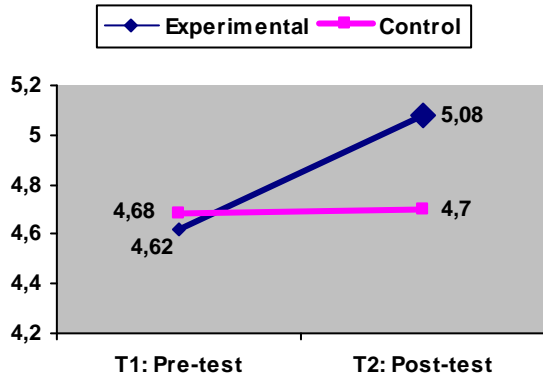
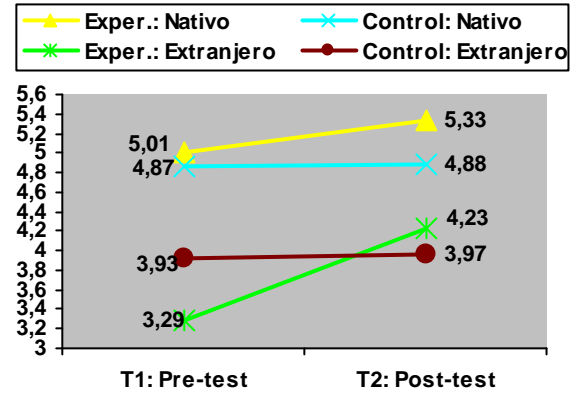


Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Gramatical: Nativos versus Extranjeros



Grupo	$F_{(57,1)}=0,053, p>.10$	$\eta^2=0,001$
Nacionalidad	$F_{(57,1)}=27,171, p<.0001$	$\eta^2=0,323$
Grupo x Nacionalidad	$F_{(57,1)}=1,186, p>.10$	$\eta^2=0,020$
Tiempo	$F_{(57,1)}=32,859, p<.0001$	$\eta^2=0,366$
Tiempo x Grupo	$F_{(57,1)}=28,061, p<.0001$	$\eta^2=0,330$
Tiempo x Nacionalidad	$F_{(57,1)}=7,617, p<.010$	$\eta^2=0,118$
Tiempo x Grupo x Nacionalidad	$F_{(57,1)}=6,838, p<.050$	$\eta^2=0,107$

6.9.1.3. RESULTADOS DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA EN LA SUB-COMPETENCIA LÉXICOSEMÁNTICA

Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Léxica-Semántica

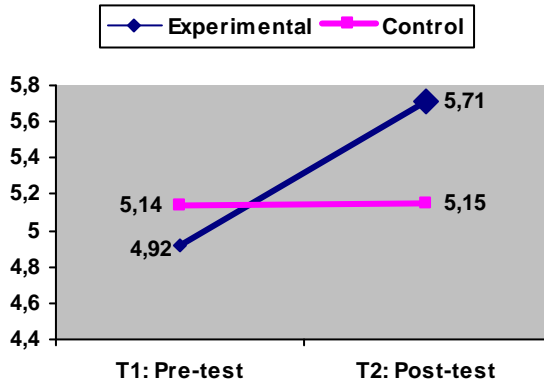
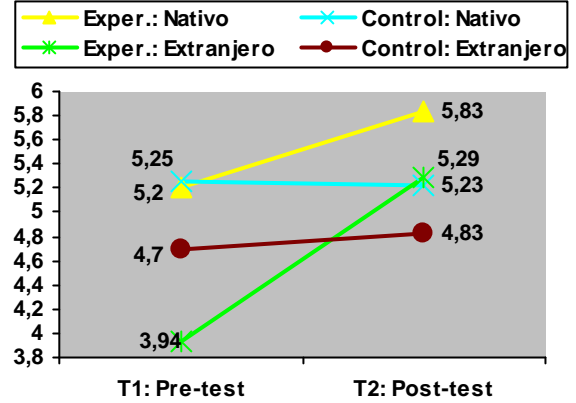


Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Léxica-Semántica: Nativos versus Extranjeros



Grupo	$F_{(57,1)}=0,064, p>.10$	$\eta^2=0,001$
Nacionalidad	$F_{(57,1)}=8,060, p<.010$	$\eta^2=0,124$
Grupo x Nacionalidad	$F_{(57,1)}=0,776, p>.10$	$\eta^2=0,013$
Tiempo	$F_{(57,1)}=77,151, p<.0001$	$\eta^2=0,575$
Tiempo x Grupo	$F_{(57,1)}=60,907, p<.0001$	$\eta^2=0,517$
Tiempo x Nacionalidad	$F_{(57,1)}=13,013, p<.010$	$\eta^2=0,186$
Tiempo x Grupo x Nacionalidad	$F_{(57,1)}=5,514, p<.050$	$\eta^2=0,088$

6.9.1.4. RESULTADOS DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA EN LA SUB-COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Sociolingüística

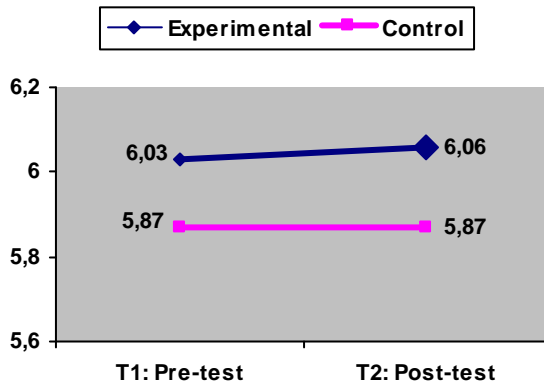
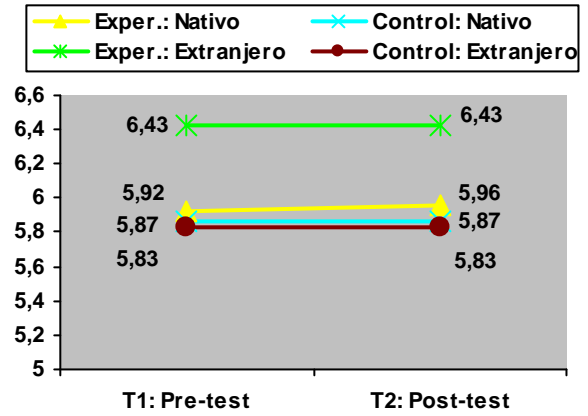


Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Sociolingüística: Nativos versus Extranjeros



Grupo	$F_{(57,1)}=1,466, p>.10$	$\eta^2=0,025$
Nacionalidad	$F_{(57,1)}=0,684, p>.10$	$\eta^2=0,012$
Grupo x Nacionalidad	$F_{(57,1)}= 0,961, p>.10$	$\eta^2=0,017$
Tiempo	$F_{(57,1)}=0,085, p>.10$	$\eta^2=0,001$
Tiempo x Grupo	$F_{(57,1)}=0,085, p>.10$	$\eta^2=0,001$
Tiempo x Nacionalidad	$F_{(57,1)}= 0,085, p>.10$	$\eta^2=0,001$
Tiempo x Grupo x Nacionalidad	$F_{(57,1)}= 0,085, p>.10$	$\eta^2=0,001$

6.9.1.5. RESULTADOS DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA EN LA SUB-COMPETENCIA PRAGMÁTICA

Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Pragmática

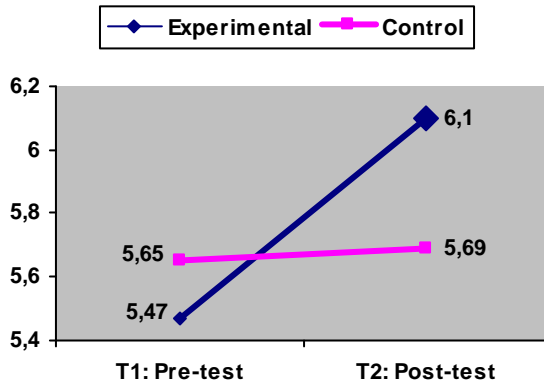
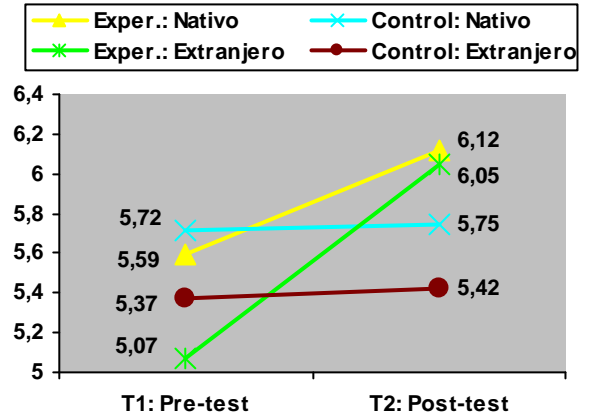


Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Pragmática: Nativos versus Extranjeros



Grupo	$F_{(57,1)}=0,741, p>.10$	$\eta^2=0,013$
Nacionalidad	$F_{(57,1)}=3,709, p<.10$	$\eta^2=0,061$
Grupo x Nacionalidad	$F_{(57,1)}=0,017, p>.10$	$\eta^2=0,000$
Tiempo	$F_{(57,1)}=74,7081, p<.0001$	$\eta^2=0,567$
Tiempo x Grupo	$F_{(57,1)}=59,430, p<.0001$	$\eta^2=0,510$
Tiempo x Nacionalidad	$F_{(57,1)}=6,697, p<.050$	$\eta^2=0,105$
Tiempo x Grupo x Nacionalidad	$F_{(57,1)}=5,831, p<.050$	$\eta^2=0,093$

6.9.1.6. RESULTADOS DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA EN LA SUB-COMPETENCIA ESTRATÉGICA

Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Estratégica

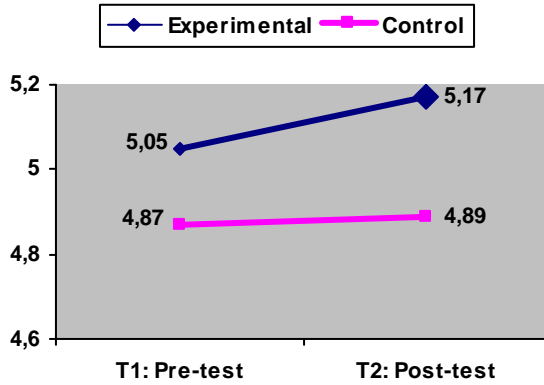
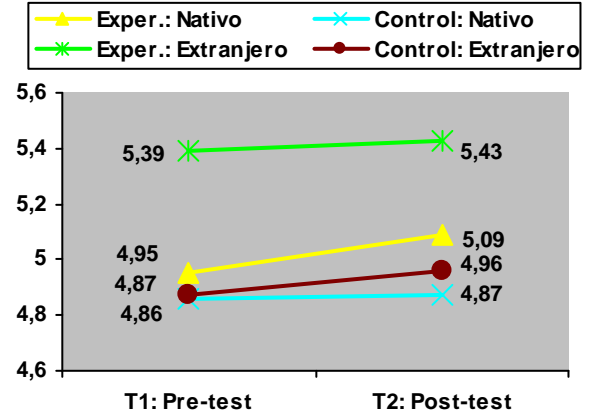


Gráfico X: Eficacia del Programa en la Subcompetencia Estratégica: Nativos versus Extranjeros



Grupo	$F_{(57,1)}=1,653, p>.10$	$\eta^2=0,028$
Nacionalidad	$F_{(57,1)}=0,758, p>.10$	$\eta^2=0,013$
Grupo x Nacionalidad	$F_{(57,1)}=0,467, p>.10$	$\eta^2=0,008$
Tiempo	$F_{(57,1)}=4,757, p<.050$	$\eta^2=0,077$
Tiempo x Grupo	$F_{(57,1)}=0,484, p>.10$	$\eta^2=0,008$
Tiempo x Nacionalidad	$F_{(57,1)}=0,087, p>.10$	$\eta^2=0,002$
Tiempo x Grupo x Nacionalidad	$F_{(57,1)}=2,103, p>.10$	$\eta^2=0,036$

VII. Bibliografía

7.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE AUTORES

- ABRAHAM, Werner (1981): *Diccionario de Terminología Lingüística actual*. Gredos. Madrid.
- ACOSTA, Víctor M. (dir.) (2002): *La evaluación del lenguaje*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- AJA, E.; *et alter* (2000): *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Colección estudios sociales. Núm. 1-2000. Fundación La Caixa. Barcelona.
- ALARCÓN PÉREZ, Clara (2007): “Evaluar la expresión oral: propuesta contra los viejos inconvenientes”. En BALMASEDA MAESTU (Ed.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2/LE* Vol. 1, pp.191-204, Universidad de la Rioja ASELE. Logroño.
- ALCALDE LÓPEZ, José Antonio (1997): “Extroversión en la adquisición de una L2: ¿ventajas y/o desventajas?” en MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Antonio (Coord.) *Enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 231-234. Universidad de Granada. Granada.
- ALONSO, C., GALLEGO D. y HONEY, P. (1994): *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (ACTFL) (1999): *Proficiency guidelines speaking*.
<http://www.actfl.org/files/public/Guidelinespeak.pdf>
- ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS IN EUROPE (ALTE) (2001): *Principios de buena práctica para las pruebas de ALTE. Estudio preliminar revisado*.
- ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS IN EUROPE (ALTE) *Código de Práctica*
http://alte.columnsdesign.com/quality_assurance/code/code_practice_es.pdf
- ALUJA, A., GARCÍA, O., ROSSIER, J., Luis F. GARCÍA, L.F. (2005): “Comparison of the NEO-FFI, the NEO-FFI-R and an alternative short version of the NEO-PI-R (NEO-60) in Swiss and Spanish samples”. *Personality and Individual Differences*, nº 38, pp. 591–604.
- ÁLVAREZ CASTRO, Encarnación (2008) “Gramática: ¿Un medio o un fin en la enseñanza de una lengua?” *Revista Digital Enfoques educativos*, nº 25, pp.4-10.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (1998): “La evaluación en la enseñanza de la lengua”. *Didáctica (Lengua y literatura)*, nº 10, pp. 189-214.
- ANG, R., NEUBRONNER, M., OH, S. y LEONG, V. (2006): “Dimensionality of Rosenberg’s Self-esteem Scale among Normal-Technical Stream Students in Singapore”. *Current Psychology*. Vol 25, Issue 2, pp. 120-131.

- ARMONY, Víctor (1997): “El análisis de datos cualitativos en ciencias sociales: nuevos enfoques y herramientas”. *Revista de investigaciones folklóricas*, nº 12, pp.9-16.
- ARQUERO, J.L. (2006): “Estilos de aprendizaje y tolerancia a la ambigüedad de los estudiantes universitarios. Diagnóstico y reflexiones ante el EEES”. *Revista de enseñanza universitaria*, nº 28, pp. 7-17.
- ARROYO AMAYA, Catalina (2003): *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid. Madrid.
- AVEDAÑO, F. y MIRETTI, ML (2007): *El desarrollo de la lengua oral en el aula. Estrategias para enseñar a escuchar y a hablar*. Eduforma. Sevilla.
- BAKER, Colin (1997): *Fundamentos de educación Bilingüe y bilingüismo*. Cátedra. Madrid.
- BALLUERKA, N. y VERGARA, A.I. (2002): *Diseños de Investigación Experimental en Psicología*. Prentice Hall. Madrid.
- BARALO, Marta (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Arco Libros. Madrid.
- BARRIENTOS, Agustín *et alter* (Eds.) (2009): *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso internacional ASELE*. Vol. 1. Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones. Cáceres.
- BARROSO GARCÍA, Carlos y FONTECHA LÓPEZ, Mercedes (1999) “La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: Una propuesta concreta de trabajo en clase”. ASELE Actas X. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf
- BARTKO JJ. (1966): “The intraclass correlation coefficient as a measure of reliability”. *Psychol Rep*, nº. 19, pp. 3-11.
- BAYKUL, Y., GÜRSEL, M., SULAK, H. ERTEKIN, E., YAZICI, E., DÜLGER, O., ASLAN, Y. y BÜYÜKKARCI, K. (2010): “A Validity and Reliability Study of Grasha-Riechmann Student Learning Style Scale”. *International Journal of Human and Social Sciences*. Vol. 5, nº 3, pp. 177-184.
- BERNAUS, M. (Ed.), (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Síntesis Educación. Madrid.
- BERRY, G. y ARMITAGE, P. (1994): *Statistical Methods in Medical Research*. Blackwell Science. Oxford.
- BLANCO, Amalio y RODRÍGUEZ, Jesús (Coords.) (2007): *Intervención Psicosocial*. Pearson Prentice Hall. Madrid.

- BLANCO, Ana María (2009): *Ansiedad y autoestima en el aprendizaje del español como segunda lengua en contexto reglado*. Dosieres segundas lenguas e inmigración, nº 23. Memoria de máster 2005/2006.
- BLASCOVICH, J. y TOMAKA, J. (1991): "Measures of self-esteem". En ROBINSON, J; SHAVER, P; y WRIGHTSMAN, L (Eds.), *Measures of personality and social psychology attitudes*. Academic Press. London.
- BLECUA, José Manuel (2001): "Unidad, variedad y enseñanza" II Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid.
http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/blecua_j.htm
- BOADA, Humbert (1992): *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Anthropos editorial del hombre. Barcelona.
- BOE 293 (7 de diciembre de 2006): *Real Decreto 1513/2006*
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>
- BOE 312, (29 de diciembre 2007): *ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*.
- BOE 312 (29 de diciembre 2007): *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*.
- BREINER – SANDERS, Karen E.; LOWE, Pardee; MILES, John y Swender, Elvira (2000): "ACTFL Guidelines - Speaking Revised 1999". *Foreign language annals*. Vol. 33, nº 1, pp.13-18.
- BRONCKART, J. P. (1985): *Teorías del lenguaje*. Biblioteca de Psicología, nº 70. Editorial Herder. Barcelona.
- BROWN, M.B., y FORSYTHE, A.B. (1974): "The small sample behavior of some statistics which test the equality of several means". *Technometrics*, nº 16, pp. 129-132.
- BUCHANAN, Matt (sf): *Why teach drama? A defense of the craft*
<http://www.childdrama.com/why.html>
- BUNGE, Mario (1983): *Lingüística y filosofía*. Ariel. Barcelona.
- CABAÑAS, M.J. (2008): *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Madrid.

- CABRERA ALBERT, Juan Silvio (2005): “El papel de los estilos de aprendizaje”
Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, nº 15, pp. 14-24.
- CALVO PÉREZ, Julio (1994): *Introducción a la pragmática del español*. Cátedra. Madrid.
- CAÑAS, José (1999): *Actuando. Guía didáctica para jugar contigo al teatro*. Octaedro. Barcelona.
- CAREY, J.C., FOX, E.A. y SPRAGGINS, E.F. (1988): “Replication of structure findings regarding the Interpersonal Reactivity Index”. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, nº 21, pp.102-105.
- CASSANY, Daniel *et alter* (1998): *Enseñar lengua*. Grao. Barcelona.
- CELAYA, María Luz (1989): “The Role of the L1 in the acquisition and use of the L2: New Perspectives”. *BELLS: Barcelona English language and literature studies*, nº 2, pp. 73-80.
- CERVERA, Juan (1984): *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Editorial Cincel. Madrid.
- CESTERO MANCERA, Ana María (2006): *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. Madrid.
- CHIA-HUEI, Wu (2008): “An examination of the wording effect in the Rosenberg Self- esteem Scale among culturally Chinese people”. *The Journal of Social Psychology*. Alerts 148. Vol 5, pp. 535-552.
- CHILLÓN FERNÁNDEZ, José Luis y FRIERA SUÁREZ, Florencio (1998): “Dramatización y empatía en la enseñanza”. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 15, pp. 114-122.
- CIDE (2006): El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1995-2006)”. *Boletín CIDE de temas educativos*, nº 15,
- CLEMENTE ESTEVAN, Rosa Ana (1995): *Desarrollo de lenguaje. Manual para profesores de la intervención en ambientes educativos*. Octaedro. Barcelona.
- CLIFFORDSON, C. (2001): “Parent’s judgments and student’s self-judgments of empathy”. *European Journal of Psychological Assessment*, nº 17, pp. 36-47.
- COHEN, J. (1977): *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Academic Press. San Diego C.A.
- COMAJOAN, Llorenç (2003): “Adquisició de primeres i segones llengües: perspectiva històrica i qüestions actuals”. *Caplletra: revista internacional de filologia*, nº 35, pp. 15-46.

- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Instituto Cervantes. Anaya. Madrid.
- CORREDERA, R.M. (2006): “La adquisición de una segunda lengua: factores psicológicos, factores afectivos / emocionales”. *Aldadis.net La revista de educación*, nº 9, pp. 50-57.
- CORWIN, R. (2000): “The factor structure of global self-esteem among adolescent and adults”. *Journal of Research in Personality*, nº 34, pp.357-379.
- COSERIU, E. (1967): “Determinación y entorno” en *Teoría del lenguaje y lingüística general*, pp. 282-323. Gredos. Madrid.
- COSTA, P. T. Jr. y MCCRAE, R. R. (1985): *The NEO Personality Inventory manual*. Psychological Assessment Resources. Odessa, FL.
- COSTA, P. T. Jr. y MCCRAE, R. R. (1989): *The NEO-PI/NEO-FFI manual supplement*. Psychological Assessment Resources. Odessa, FL.
- COSTA, P. T. Jr. y MCCRAE, R. R. (1992): *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Psychological Assessment Resources. Odessa, FL.
- CRONBACH L J. (1951): “Coefficient Alpha and the internal structure of tests”. *Psychometrika*, nº 16, pp. 297-334.
- CUBA RAIME, Claret y DEGLANE GÓMEZ, Carol (2004): “Variantes léxicas en el habla de los estudiantes universitarios de la UNSA y UCSM” en SOLÍS FONSECA, Gustavo (Comp.) (2001): *Cuestiones de lingüística general, hispánica y aplicada Compilación del Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*. UNMSM, Fondo Editorial. Lima.
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/linguistica/cuesti_ling/var_1.pdf
- CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Ediciones Morata. Madrid.
- CUTILLAS SÁNCHEZ, Vicente (2005): *La enseñanza de la dramatización y el teatro: Propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia. Servei de Publicacions. Valencia.
- DACOSTA CEA, Vanessa (2007) “Hacia una evaluación motivadora (I): La insuficiencia del modelo evaluador actual”. En BALMASEDA MAESTU (Ed.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2/LE* Vol. 1, pp.455-467. Universidad de la Rioja ASELE. Logroño.

- DAVIS, C., KELLETT, S. y BEAIL, N. (2009): "Utility of the Rosenberg Self-Esteem Scale". *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114, 3, pp. 172-178.
- DAVIS, M.H. (1980): "A multidimensional approach to individual differences in empathy". *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, p. 85, pp. 1-17.
- DAVIS, M.H. (1983): "Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach". *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 44, pp. 113-126.
- DAVIS, M.H. y FRANZOI, S.L. (1991): "Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy". *Journal of Research in Personality*, nº 25, pp. 70-87.
- DAVIS, M.H. (1996): *Empathy. A social psychological approach*. Westview Press. Boulder, CO.
- DAYTON, Tian "Drama Games: Techniques for Self-Development"
- DECI, E. L., EGHRARI, H., PATRICK, B. C. y LEONE, D. (1994): "Facilitating internalization: The self-determination theory perspective". *Journal of Personality*, nº 62, pp.119-142.
- DÖRNYEI, Zoltan (2008): *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. UOC. Barcelona.
- DORREGO, Luis y ORTEGA, Milagros (1997): *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español. Estudios sobre teoría y crítica teatral*. Servicio de publicaciones Universidad de Alcalá de Henares. Madrid.
- DORREGO, Luis; HOYO, M^a Ángeles del y ORTEGA, Milagros (2006): *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE. + de 80 juegos y actividades teatrales*. Edelsa, Grupo Didascalía. Madrid.
- DUBOIS, Jean y otros (1992): *Diccionario de Lingüística*. Alianza diccionarios. Madrid.
- DYMOND, R.F. (1949): "A scale for the measurement of empathic ability". *Journal of Consulting Psychology*, nº 13, pp.127-133.
- DYMOND, R.F. (1950): "Personality and empathy". *Journal of Consulting Psychology*, nº 14, pp. 343-350.
- EGAN, V., DEARY, I. y AUSTIN, E. (2000): "The NEO-FFI: Emerging British norms and an item-level analysis suggest N, A, and C are more reliable than O and E". *Personality and Individual Differences*, nº 29, pp. 907-920.
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria (1996): *Introducción a la pragmática*. Ariel Lingüística. Barcelona.

- EURYDICE, UNIDAD EUROPEA (2001): *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el Contexto Escolar Europeo*. Direc. General de Educación y Cultura. Bruselas
- EURYDICE, UNIDAD EUROPEA (2005): *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Direc. General de Educación y Cultura. Madrid.
- FEATHER, N. y MCKEE, I. (1993): "Global Self-esteem and attitudes toward the high achiever for Australian and Japanese students". *Social Psychology Quarterly*, 56, 1, pp. 65-76.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, Carmen M^a; TORÍO LÓPEZ, Susana; VIÑUELA HERNÁNDEZ, M^a Paulina; MOLINA MARTÍN Susana y BERMÚDEZ REY, Teresa (2008): "La comunicación oral como competencia transversal de los estudiantes de pedagogía y magisterio: presentación del diseño metodológico de una innovación para su trabajo en el aula". *Revista de enseñanza universitaria*, n^o 31, pp. 26-38.
- FERNÁNDEZ LOZANO, Pilar (1996): "Modelos sobre la adquisición del lenguaje". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, n^o 8, pp. 105-116.
- FREUND, J.F., MILLER, I. y MILLER, M. (2000): *Estadística matemática con aplicaciones*. Pearson Educación. México.
- GALEOTE MORENO, Miguel (2007): *Adquisición del lenguaje*. Editorial Psicología pirámide. Madrid.
- GARCÍA CUÉ, J.L. (2006): *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado*. Tesis Doctoral. Dirigida por Catalina Alonso García. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- GARCÍA DE RIVERA HURTADO, Marian (2000): "El teatro a escena o técnicas de expresión oral y escrita". *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, n^o 2, pp. 71-80.
- GARCÍA DEL TORO, Antonio (2004): *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Grao. Barcelona.
- GARCÍA HOZ, Víctor (dir.) (1992): *Enseñanza de la lengua y la literatura en Educación Secundaria* RIALP. Madrid.
- GARGALLO LÓPEZ, Bernardo (2007): "Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad". *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 19, n^o 47, pp. 121-138.
- GARTON, Alison F. (2001): *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Temas de educación Paidós. Barcelona.

- GOLDSMITH, R. (1986): "Dimensionality of Rosenberg Self-esteem Scale". *Journal of social behaviour and personality*, nº 1, pp. 253-264.
- GÓMEZ DEL VALLE, Manuel y otros (2003): "Identificación de los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz". *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 6, nº 2, pp.1-4.
- GONZÁLEZ BACHILLER, Fabián (2007): "Evaluación de la expresión oral". En BALMASEDA MAESTU, Enrique (Coord.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2/LE*. Vol. 1, pp. 85. 88. Universidad de la Rioja ASELE. Logroño.
- GONZÁLEZ LAS, Catalina (Ed.) (2009): *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas. Documentos de trabajo y conclusiones del III encuentro de especialistas en la enseñanza de L2 a inmigrantes*. Port-royal ediciones. Granada.
- GONZÁLEZ RIAÑO, Xosé Antón y HUGUET CANALÍS, Ángel (2002): "Estudio comparado de las actitudes lingüísticas de los escolares en contextos de minorización lingüística". *Estudios de sociolingüística: Lenguas, sociedades e culturas*. Vol. 3, (1), pp. 249-276.
- GONZÁLEZ RÍO, M J (1997): *Metodología de la investigación social*. Aguacalera. Alicante.
- GRASHA A. y RIECHMANN S. (1974): Institute for Research and Teaching in Higher Education, Cincinnati University, Ohio, U.S. (<http://longleaf.net/learningstyle.html>).
- GRASHA, T. (1996): *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. San Bernadino: Alliance Publishers. (<http://www.ltseries.com/LTS/sitepgs/GRSLSS/styles.htm>).
- GREENBERGER, E., CHEN, C., DMITRIEVA, J. y FARRUGIA, J. (2003): "Item wording and the dimensionality of the Rosenberg Self-esteem Scale do they matter?" *Personality and Individual Differences*. Vol. 35. Issue6, pp.1241-1254.
- GRIMM, L.G. y YARNOLD, P.R. (2006): *Reading and Understanding Multivariate Statistics*. American Psychological Association. Washington.
- GUILD, P. y GARGER, S. (1998): *Marching to Different Drummers*. ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development. Virginia, EE.UU.
- GUIORA, Alexander; BRANNON, Robert y DULL, Cecelia (1972): "Empathy and second language learning". *Language learning*, nº 22, pp. 111-130.
- HADFIELD, Jill (1987): *Advanced communication games*. Nelson. Hong Kong.

- HADFIELD, Jill (1992): *Classroom dynamics*. Oxford University Press. China.
- HADFIELD, Jill y HADFIELD Charles (1995): *Writing games*. Longman. China.
- HAGBORG, W. (1993): "The Rosenberg Self-Esteem Scale: a concurrent validity study". *Psychology in School*, nº 30, pp.132-136.
- HALAMA, P. (2008): "Confirmatory factor analysis of the Rosenberg Self-Esteem Scale in a sample of Slovak high students and university students". *Studia Psychologica*. Vol 50, nº 3, pp. 255-265.
- HAMIDAH, J.S., SARINA, M.N. y JUSOFF, K. (2009): "The social interaction learning styles of science and social science students". *Asian Social Science*, 5, 7, pp. 58-64.
- HENSON, ROBIN K. y ROBERTS, J.K. (2006): "Use of Exploratory Factor Analysis in Published Research: Common Errors and Some Comment on Improved Practice". *Educational and Psychological Measurement*, nº 66, pp. 393-416.
- HERNÁNDEZ ALONSO, César (2001): "¿Qué norma enseñar?" *El español en la sociedad de la información*. II Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid.
http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/hernandez_c.htm
- HERNÁNDEZ PINA, María Fuensanta y HERVÁS AVILÉS, Rosa María (2005): "Enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior". *Revista española de orientación y psicopedagogía*. Vol.16, nº 2, pp. 283-299.
- HIGUERAS, Marta (1996): "Aprender y enseñar léxico" *Monográficos marcoELE*, nº 9, (2009). *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Expolingua*, pp. 111-126.
- HOCHMAN, Stanley (1984): *Encyclopedia of World drama*. Volumen 5. McGraw-Hill. United States of America.
- HOLDEN, R.R. y FEKKEN, G.C. (1994): "The NEO Five-Factor Inventory in a Canadian context: psychometric properties for a sample of university women". *Personality and Individual Differences*, nº 17, pp. 441- 444.
- HREBÍCKOVÁ, M., URBANEK, T., CERMAK, I., SZAROTÁ, P., FICKOVÁ, E. y ORLICKÁ, L. (2002): "The NEO Five-Factor Inventory in Czech, Polish, and Slovak contexts". En R. R. MCCRAE y J. ALLIK (Eds.), *The Five-Factor Model of personality across cultures*, pp. 53-78. Kluwer Academic/Plenum Publishers. Nueva York.
- IGLESIAS, Isabel y PRIETO, María (1998): *Hagan juego*. Edinumen. Madrid.

- IRAURGI, I. (2009): "Evaluación de los resultados clínicos II: las medidas de la significación clínica o los tamaños del efecto". *Norte de Salud Mental*, nº 34, pp. 94-110.
- IRAURGI, I. y MARKEZ, I. (2009): "La investigación, la estadística y la tiranía de los valores-p". *Norte de Salud Mental*, nº 33, pp. 6-8.
- JACQUET, Jacqueline y CASULLERAS, Silvia (2004): *40 juegos para la clase de lengua*. Graó. Barcelona.
- JEREZ MARTÍNEZ, Isabel "La dramatización como pretexto. Propuesta de mejora de la expresión oral en Educación Primaria" Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia
<http://www.educarm.es/kidsmart/docs/dramatizacion.doc>
- KAMIYA, Masashito (sf.): "The role of communicative competence in L2 learning" en <http://www.jrc.sophia.ac.jp/kiyou/ki26/kamiya.pdf>
- KLEINBAUM, D.G., KUPPER, L.L. y MULLER, K.E. (1988): *Applied regression analysis and other multivariable methods*. PWS-KENT. Boston.
- KLINE, P. (1986): *A Handbook of Test Construction*. Methuen. Nueva York.
- KLINE, P. (1986): *A Handbook of Test Construction*. Methuen. Nueva York.
- KLINE, P. (1994): *An Easy Guide to Factor Analysis*. Sage. Newbury Park.
- KLINE, P. (1994): *An Easy Guide to Factor Analysis*. Sage. Newbury Park.
- KLIPPEL, Friederike (1984): *Keep talking*. Cambridge University Press. United Kingdom.
- KORNAKOV, Peter (2001): "Bilingualism in children: classifications, questions and problems. Bilinguals and bilingual interpreters". *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, nº 3, pp. 155-192.
- LAGUNA, Encarna (1995): *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*. Ediciones CEAC Aula Práctica. Barcelona.
- LARSEN FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos. Madrid.
- LAVILLA, Pepa (2006): *Taller de teatro: juegos teatrales para niños y adolescentes*. Alba Editorial. Barcelona.
- LEBRERO BAENA, M^a Paz (Direc.) (1997): *Especialización del profesorado de Educación Infantil (0 a 6 años) Módulo 1.1*. UNED MEC. Madrid.
- LEWANDOWSKI, Theodor (1982): *Diccionario de Lingüística*. Cátedra. Madrid.

- LICERAS, Juana (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática Universal*. Editorial Síntesis. Madrid.
- LICERAS, Juana (Comp.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor. Madrid.
- LIGHTBOWN, P. y SPADA, N. (1999): *How Languages are Learned*. University Press. Oxford.
- LITTLEWOOD, William (1998): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid.
- LLURDA GIMÉNEZ, Enric (2000-2001): "Are first and second language acquisition comparable processes? : arguments for the non-equivalence of L1 and L2 learning". *Revista española de lingüística aplicada*. Vol. 14, pp. 259-270.
- LOMAS, Carlos y Osoro, Andrés (2003): *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.
- LOPE BLANCH, Juan Miguel (2001): "La norma lingüística hispánica". II Congreso Internacional de la Lengua Española: El español en la sociedad de la información. Valladolid.
http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/lope_j.htm
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1994): *Métodos de investigación sociolingüística*. Ediciones Colegio de España. Salamanca.
- LÓPEZ VALERO, Amando y GUERRERO RUIZ, Pedro (1998): *El taller de lengua y literatura*. Bruño. Madrid.
- LÓPEZ VALERO, Amando; JEREZ MARTÍNEZ, Isabel y ENCABO FERNÁNDEZ Eduardo (2009): *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. Octaedro. Barcelona.
- LORENZO, Francisco (2006): *Motivación y segundas lenguas*. Arco libros Muralla. Madrid.
- LOZANO, A. (2000): *Estilos de Aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. ITESM Universidad Virtual - ILCE. Trillas. México.
- MALEY, Alan y DUFF, Alan (2005): *Drama techniques*. Cambridge University Press. Reino Unido.
- MANGA, D., RAMOS, F. y MORÁN, C. (2004): "The Spanish Norms of the NEO Five-Factor Inventory: New Data and Analyses for its Improvement". *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4(3), pp. 639-648.

- MANSO-PINTO (2010): “Análisis psicométrico de la escala de autoestima de Rosenberg en una muestra de estudiantes universitarios”. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, nº 8, pp.1-9.
- MARCER, Àngels (2004): *Taller de teatro. Cómo organizar un taller y una representación teatral*. Alba Editorial. Barcelona.
- MARINS DE ANDRADE, P.R. y GUIJARRO, J.R. (2010): “Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil”. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48, 1, pp. 51-74.
- MARLY, Hervé y DES PALLIÈRES, Philippe (2001): *Los hombres lobo de Castronegro*. Crómola. Madrid.
- MARTÍ CONTRERAS, Jorge (sf) “Motivación y juego en el aula: La implicación del alumno en las clases de ELE”. En <http://www.uv.es/foro/2Marti.pdf>
- MARTÍN MARTÍN, José Miguel (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Universidad de Sevilla Secretariado de Publicaciones. Sevilla.
- MARTIN, John (2004): “Drama improves pupils’ self – esteem, study finds”. <http://www.guardian.co.uk/education/2004/oct/06/schools.primaryeducation>
- MARTÍN, Xus (1992): “El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social”. *Comunicación, Lengua y educación*, nº 15, pp. 63-67.
- MARTÍN-ALBO, J., NÚÑEZ, J.L., NAVARRO, J.G. y GRIJALVA, F. (2007): “The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students”. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 2, pp. 458-467.
- MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios (2002): “Tendencias en los estilos de aprendizaje de una lengua extranjera”. *Didáctica (Lengua y la Literatura)*. Vol. 14, pp. 175-193.
- MARTÍNEZ BAZTÁN, Alfonso (2008): *La evaluación oral: una equivalencia entre la guidelines de ACTFL y algunas escalas del MCER*. Tesis doctoral. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. Granada.
- MARTÍNEZ BAZTÁN, Alfonso (sf): “Evaluación sf de la competencia lingüística”. Ponencia en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~eeooii/actasmotril/alfonso.doc>
- MARTÍNEZ BAZTÁN, Alfonso (2005): “Consideraciones sobre la evaluación del español como lengua de personas inmigradas adultas”. *Glosas Didácticas*, nº 15, pp.114-121.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Itziar y GARCÍA BECERRO, César A. (SF) “Dramatización y teatro: un abordaje diferente de las dificultades de relación”

- MARTÍNEZ I. *et alter* (2007): “Human hyoid bones from the middle Pleistocene site of Sima de los Huesos (Sierra de Atapuerca, Spain). *ScienceDirect. Journal Human Evolution*, nº XX, pp.1-7.
- MAYOR, M^a Ángeles “Evaluación del lenguaje oral”. En VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel (1994): *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica*, pp. 327- 422. Siglo XXI Editores. Madrid. En <http://sid.usal.es/versionimprimir.aspx?id=5041&fichero=8.11>
- MC. LAUGHLIN, Barry (2006): “Mitos y falsas creencias acerca del aprendizaje de una segunda lengua: lo que todo profesor debería olvidar”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 41, pp. 71-84.
- MCAULEY, E., DUNCAN, T. y TAMMEN, V. V. (1989): “Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis”. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, nº 60, pp. 48-58.
- MCCRAE, R.R. y COSTA P.T. (2004): “A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory”. *Personality and Individual Differences*, nº36, pp. 587-596.
- MEHRABIAN, A. y EPSTEIN, N. (1972): “A measure of emotional empathy”. *Journal of Personality*, nº 40, pp. 525-543.
- MENDIZÁBAL ITUARTE, Amaia (2001): “Pruebas sobre la ordenación de la dificultad de los morfemas gramaticales, perfil de adquisición, como un proceso equivalente en lengua materna y en segunda lengua”. *Revista de Psicodidáctica*, nº 11-12, pp. 43-58.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (Coord.) (2003): *Didáctica de la Lengua y la literatura*. Prentice Hall. Madrid.
- MILLÁN CHIVITE, Fernando (1980): “Trayectoria morfosintáctica en la adquisición del lenguaje infantil”. *Cauce: revista de filología y su didáctica*, nº 3, pp. 71-100.
- MIMURA, Ch. y GRIFFITHS, P. (2007): “A Japanese version of the Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and equivalence assessment”. *Journal of Psychosomatic Research*, 62, 5, pp. 589-594.
- MOLINA, César Antonio (Dir.) (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español B1-B2 y C1-C2*. Biblioteca Nueva. Madrid. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- MONEREO FONT, Carles (Coord.) (1997): *Estrategias de aprendizaje*. Visor. Madrid.

- MORALES DE WALTERS, Amparo (1997): "Bilingüismo y adquisición de la lengua materna: algunos casos particulares". *Revista de estudios hispánicos*. Vol. 24, nº 1, pp. 255-272.
- MORALES, Amparo (1999): "Adquisición y aprendizaje de la lengua materna: algunas precisiones". *Reale: revista de estudio de adquisición de la lengua española*, nº 12, pp. 45-58.
- MORAS, Antonio y GASOL, Anna (2003): *100 juegos de teatro en la Educación Infantil*. CEAC. Barcelona.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2002): *Producción, expresión e interacción oral*. Arco libros. Madrid.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel lingüística. Barcelona.
- MORENO MANSO, J.M. y RABAZO MÉNDEZ, M^a. J. (2003): "Evaluación del lenguaje oral en el contexto escolar". *Campo abierto. Revista de Educación*, nº 24, pp. 51-70.
- MORENO RAMOS, Jesús (2004): "Enseñar lengua desde un enfoque léxico". *Glosas didácticas*, nº 11, pp.162-168.
- MORENO RÍOS, Sergio (2005): *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje*. Manuales Universidad. Biblioteca Nueva. Madrid.
- MOTOS, Tomás y TEJEDO Francisco (1996): *Prácticas de dramatización*. La avispa. Madrid.
- MUÑOZ, Carmen (1992): "La repetición: aprender a hablar y a comunicarse en L1 y L2". *Anuari de Filologia. Secció A, Filologia anglesa i alemana*. Vol. XV, nº 3, pp. 67-76.
- MUÑOZ, Carmen (Ed.) (2000): *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Ariel Lingüística. Barcelona.
- MUÑOZ, Carmen. (2002): *Aprender idiomas*. Barcelona, Paidós.
- NAVARRO SOLANO, M^a Rosario (2003): "La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula". *Enseñanza*, nº 21, pp. 181-198.
- NAVARRO SOLANO, M^a Rosario (2006): "El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado". *Creatividad y Sociedad*, nº 9, pp. 11- 18.

- NAVARRO SOLANO, M^a Rosario (2006/2007): "Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional". *Cuestiones Pedagógicas*, n^o 18, pp. 161-172.
- NICODEMUS, C.F. (2003): *An investigation of learning styles of distance learners and face-to-face learners in a graduate program in rehabilitation counselling*. Published doctoral dissertation. University of Northern Colorado.
- NOLASCO, Rob y ARTHUR, Lois (1987): *Conversation*. Oxford University Press. China.
- NUNNALLY, J.C. (1978): *Psychometric Theory*. McGraw-Hill. Nueva York.
- O'SHANAHAN JUAN, Isabel (1996): *Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de la Laguna.
- ÖSTERBERG, Rakel (2008): *Motivación, aptitud y desarrollo estructural. Un estudio sobre la actuación lingüística en aprendientes suecos de español L2*. Tesis doctoral Universidad de Estocolmo. Estocolmo.
<http://www.språkförsvaret.se/sf/fileadmin/PDF/rakelosterberg.pdf>
- OWEN, T. (1994): "Two dimensions of self-esteem". *American Sociological Review*, n^o 59, pp. 391-407.
- OWENS, Robert (2006): *Desarrollo del lenguaje*. Pearson Prentice Hall. Madrid.
- PADILLA GARCÍA, Xose A. y BAIXAULI FORTEA, Inmaculada (2000): "Dos procesos en contraste: Adquisición de L1 y L2". *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*. Vol. 5, pp. 249-258.
- PALENCIA, Ramón (1990): *Te toca a ti: 50 juegos para la práctica comunicativa de la lengua y cultura españolas*. Ministerio de Cultura, Dirección General e Cooperación Cultural. Madrid.
- PALOU, Juli y BOSCH, Carmina (Coords.) (2005): *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Grao. Barcelona.
- PASCUAL DÍEZ, Julián (2000): *Evaluar la lengua en el aula*. Servicio de publicaciones Universidad de Oviedo. Oviedo.
- PASTOR CESTEROS, Susana (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones Universidad de Alicante. Alicante.
- PÉREZ ALBÉNIZ, Alicia; PAÚL, Joaquín de; ECHEVERRÍA, Juan, MONTES, M^a Paz y TORRES, Esther (2003): "Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español". *Psicothema*. Vol. 15, n^o 2, pp. 267-272.

- PÉREZ GUTIÉRREZ, Manuel (2004): “La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas”. *Glosas Didácticas Revista electrónica internacional*, nº 12, pp. 70-80.
- PÉREZ MONTERO, Carmen (1995): *Evaluación del lenguaje oral en la etapa 0-6 años*. Siglo XXI. Madrid.
- PÉREZ ZORRILLA, María Jesús (2006): *Evaluación de la Expresión Oral. Educación Primaria 2003*. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación.
- PÉREZ-ALBÉNIZ, A., DE PAÚL, J., ETXEBERRÍA, J., MONTES, M.P. y TORRES, E. (2003): “Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español”. *Psicothema*, 15, 2, pp. 267-272.
- PERNIL ALARCÓN, Pilar (2001): *La expresión oral en la educación infantil (0 a 6 años)*. UNED Educación Permanente. Formación del profesorado. Madrid.
- PÉRTEGA DÍAZ, S. y PITA FERNÁNDEZ, S. (2001): La distribución normal. *Cuadernos de Atención Primaria*, nº 8, pp. 268-274.
- PÉRTEGA DÍAZ, S. y PITA FERNÁNDEZ, S. (2001): Métodos paramétricos para la comparación de dos medias, t de Student. *Cadernos de Atención Primaria*, nº 8, pp. 37-41.
- PHILLIPS, Sarah (2010): *Drama with children*. Resource Books for Teachers series. Oxford University Press. Oxford.
- PIAGET, Jean *et alter* (1987): *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Editorial Paidós educador. Barcelona.
- PLANT, R. W. y RYAN, R. M. (1985): “Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally-controlling styles”. *Journal of Personality*, nº 53, pp. 435-449.
- PORTER LADOUSSE, Gillian (1987): *Role Play*. Resource Books for Teachers series. Oxford University Press. Oxford.
- PORTILLO MAYORGA, M^a Rosario (2003): “Reflexión sobre la adquisición desde la perspectiva lingüística”. *Cauce. Revista de filología y su didáctica*, nº 26, pp. 415-428.
- PRENDIVILLE, Francis y TOYE, Nigel (2007): *Speaking and listening trough drama*. Paul Chapman Publishing (PCP). Gran Bretaña.
- PRESTON Dennis R. y YOUNG Richard (2000): *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Arco libros S.L. Madrid.

- PREZZA, M., TROMBACCIA, F.R. y ARMENTO, L. (1997): "La scala dell'autostima di Rosenberg: traduzione e validazione italiana". *Bollettino di Psicologia Applicata*, n° 223, pp. 35-44.
- PUYUELO M. *et alter* (2005): *Evaluación del lenguaje*. Masson. Barcelona.
- PUYUELO SANCLEMENTE, Miguel (1995): "Revisión sobre los procedimientos de evaluación del lenguaje. Historia y actualidad de los métodos de evaluación". *Revista Logopedia*. Vol. XV, n. ° 2, pp.76-93.
- PUYUELO, M. (1995): "Revisión sobre los procedimientos de evaluación del lenguaje. Historia y actualidad de los métodos de evaluación." *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*. Vol. XV, n. ° 2, pp.76-93.
- QUILES CABRERA, M^a Del Carmen (2006): *La comunicación oral. Propuestas didácticas para la educación primaria*. Octaedro. Barcelona.
- QUILIS Antonio y FERNÁNDEZ Joseph A. (1996): *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*. CSIC. Madrid.
- QUILIS, Antonio (1980): "La entonación en el proceso de la adquisición del lenguaje". *Cauce. Revista de filología y su didáctica*, n° 3, pp.101-105.
- RAMÍREZ MARTÍNEZ, Jesús (2002): "La expresión oral". *Contextos educativos*, n° 5, pp. 57-72.
- RECASENS, Margarita (2003): *Comprensión y expresión oral. Actividades para niños de 6 a 12 años*. Aula Práctica de Primaria. Ediciones CEAC. Barcelona.
- REYZÁBAL, M^a. Victoria (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. La muralla. Madrid.
- RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Theodore S. (1998): *Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press. Madrid.
- RICHARDSON, C., RATNER, P. y ZUMBO, B. (2009): "Further support for multidimensionality within the Rosenberg Self-Esteem Scale". *Current psychology*, n° 28, pp. 98-114.
- RICHELE, Marc (1978): *La adquisición del lenguaje*. Biblioteca de Psicología n° 24. Editorial Herder. Barcelona.
- RIDING, R. y RAYNER, S. (1999): "*Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behaviour*". David Fulton Publishers. London.
- RIGGIO, R.E., TUCKER, J. y COFFARO, D. (1989): "Social Skills and Empathy". *Personality and Individual Differences*, 10, pp. 93-99.

- RINCÓN, Thania (2003): “¿Cómo abordar la enseñanza de español en las aulas?”. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*. Año 4, n° 1, pp. 43-64.
- RINVOLUCRI, Mario (2008): *Cambridge Grammar games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge University Press. Reino Unido.
- RÍO María José del (1993): *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Cuadernos de comunicación n° 12. Ice - Horsori. Barcelona.
- ROBINS, R.W., HENDIN, H.M. y TRZESNIEWSKI, K.H. (2001): “Measuring Global Self-Esteem: Construct Validation of a Single-Item Measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale”. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 27, 2, pp.151-161.
- RODARI, Gianni (1996): *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Ediciones del Bronce. Barcelona.
- RODRÍGUEZ TORRAS, Fernanda (1986): “Valoración de las destrezas lingüístico - cognitivas en la L1 del niño en la adquisición de la L2 como lengua extranjera”. Separata no editorial del Boletín *Universitas Tarraconnensis*. Vol. 327, n° X, pp.163-176.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ José Luis *et alter* (2005): *Prueba de evaluación de la expresión oral: Expresa 2004* Enseñanza 23, pp. 323-338.
- ROJAS-BARAHONA, C., ZEGERS, B. y FORSTER, M. (2009): “La Escala de Autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes y adultos mayores”. *Revista Médica de Chile*, n° 137, pp. 791-800.
- ROLLAND, J.P., PARKER, W.D. y STUMPF, H. (1998): “A Psychometric Examination of the French Translations of the NEO-PI-R and NEO-FFI”. *Journal of Personality Assessment*, 71(2), pp. 269-291.
- ROOYACKERS, Paul (2007): *101 juegos de dramatización para niños. Diversión y aprendizaje a través de la interpretación y la simulación*. Neo Pearson Ediciones. Madrid.
- ROSALES LÓPEZ, Carlos (1992): “Metodología de investigación de la comunicación oral”. *Lenguaje y Textos*, n° 2, pp. 57-71.
- ROSENBERG, M. (1965): *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press. Princeton, NJ.
- ROSENBERG, M. (1989): *Society and the adolescent self-image*. (Rev. ed.). Wesleyan University Press. Middeltown, CT.

- ROTH, M., DECKER, O., HERZBERG, Ph. y BRAHLER, E. (2008): "Dimensionality and Norms of the Rosenberg Self-esteem scale in a German General Sample". *European Journal of Psychological Assessment*, 24, 3, pp.190-197.
- RUIZ BIKANDI, Uri (2003): "¿Cómo se aprenden las lenguas?" *Cuadernos de pedagogía*, nº 330, pp. 38-41.
- RUIZ DOMÍNGUEZ, M^a del Mar (2000): *Cómo analizar la expresión oral de los niños y las niñas*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- RYAN, R. M. (1982): "Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory". *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 43, pp. 450-461.
- RYAN, R. M., CONNELL, J. P. y PLANT, R. W. (1990): "Emotions in non-directed text learning". *Learning and Individual Differences*, nº 2, pp. 1-17.
- RYAN, R. M., KOESTNER, R. y DECI, E. L. (1991): "Varied forms of persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated". *Motivation and Emotion*, nº 15, pp.185-205.
- RYAN, R. M., MIMS, V. y KOESTNER, R. (1983): "Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory". *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 45, pp. 736-750.
- SAFFRAN, Jenny R.; SENGHAS, Ann y TRUESWELL John C. (2001): "The acquisition of language by children". *From the Academy*. Vol. 98, nº 23, pp. 12874-12875.
- SÁNCHEZ SARMIENTO, Rafael (2005): "El reflejo de la competencia socio-pragmática en materiales de ELE" ASELE Actas XVI, pp.586-593.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/ Lengua Extranjera (LE)*. SGEL. Madrid.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco Libros. Madrid.
- SCHMIT, D., y ALLIK, J. (2005): "Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Steem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem". *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 89, pp. 623-642.
- SCHMITZ, N., HARTKAMP, N., BALDINI, C., ROLLNIK, J. y TRESS, W. (2001): "Psychometric properties of the German version of the NEO-FFI in

- psychosomatic outpatients”. *Personality and Individual Differences*, nº 31, pp. 713–722.
- SERRA, Miquel *et alter* (2000): *La adquisición del lenguaje*. Ariel Psicología. Barcelona.
- SERRADILLA CASTAÑO, Ana (1999): “La enseñanza de la pronunciación en el aula: una experiencia con estudiantes anglohablantes” ASELE ACTAS X, pp.655- 661.
- SERRAT, Elisabet (2003): “Explicar cómo se adquiere la gramática: experimentación, cambio y diálogo”. *Cognitiva*, nº 15 (2), pp.215-220.
- SHAHANI, C, DIPBOYE, R. y PHILLIS, A. (1990): “Global Self-esteem as a correlate of work-related attitudes: a question of dimensionality”. *Journal of Personality assessment*, nº 54, pp. 276-288.
- SHAUGHNESSY, J.J. y ZECHMEISTER, F.B. (1990): *Research methods in psychology*. McGraw-Hill. Nueva York.
- SHORT, G.F.L. (2001): *Learning, Teaching, and Supervisory Styles in field education: The working alliance*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Carolina.
- SIEGEL, Jeff (1985): «Koinés and koineization», *Language in Society*, 14: 357-378.
- SIGUÁN SOLER, Miguel (2003): “Tres perspectivas en l'estudi del llenguatge infantil”. *Caplletra: revista internacional de filologia*, nº 35, pp. 47-58.
- SIGUÁN, Miguel (Dir.) (1984): *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Editorial Pirámide. Madrid.
- SIGUÁN, Miguel y MACKEY, William (1986): *Educación y Bilingüismo*. Aula XXI Santillana UNESCO. Madrid.
- SLADE, Peter (1983): *Expresión dramática infantil*. Aula XXI Santillana. Madrid.
- SUÁREZ SUBERVIOLA, Elena y VARELA MÉNDEZ, Raquel (2002): “Vocabulary acquisition strategies”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*. Vol. 14, pp. 233-250.
- TAFARODI, R. y SWAN, W. (2001): “Two-dimensional self-esteem: theory and measurement”. *Personality and individual differences*, nº 31, pp. 653-673.
- TATAR, E., TÜYSÜZ, C. y İLHAN, N. (2008): *Kimya öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin akademik başarıyla ilişkisi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(10).
- TEJERINA, Isabel (1994): *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo XXI. Madrid.
- THORNDIKE, R.L. (1982): *Applied Psychometrics*. Houghton-Mifflin. Boston.
- TOMÁS, J. y OLIVER, A. (1999): “Rosenberg’s Self-Esteem Scale: Two factors or method effect”. *Estructural Equations Modeling*, nº 6, pp. 84-98.

- TORRES ÁGUILA, José Ramón (2005): “El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación en un idioma extranjero” *Phonica*. Vol. 1, pp. 1-9
- TRIADÓ, C. y FORNS, M. (1992): *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Ánthropos. Barcelona.
- TSIGILIS, N. y THEODOSIOU, A. (2003): “Temporal stability of the Intrinsic Motivation Inventory”. *Perceptual and Motor Skills*, nº 97, pp. 271-280.
- TUSÓN VALLS, Amparo (2003): *Análisis de la conversación*. Ariel practicum. Barcelona.
- UPTON, G., y COOK, I. (1996): *Understanding Statistics*. Oxford University Press. Oxford.
- UR, Penny (1997): *A course in language teaching*. Cambridge University Press. Reino Unido.
- VALDÉS VILLANUEVA, Luis Ml. (Ed.) (1991): *La búsqueda del significado: Lecturas de filosofía del lenguaje*. Tecnos. Universidad de Murcia. Madrid.
- VALERO GARCÉS, Carmen (1996): “L1 y L2 en el aula de idiomas: la lengua materna como complemento metodológico en la enseñanza de segundas lenguas”. *Babel A.F.I.A.L.: Aspectos de filología inglesa y alemana*, nº 3-5, pp. 187-198.
- VÁZQUEZ MARRUECOS, José L. y HUESO VILLEGAS, M^a Dolores (1989): “La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la segunda lengua” *Revista española de lingüística aplicada*, Vol 5, pp. 53-62.
- VILA MENDIBURU, Ignasi (2003): “Bilingüismo: perspectivas de futuro”. *Cuadernos de pedagogía*, nº 330, pp. 82-85.
- VILA Ignasi, SIGUAN Miquel y COLOMINA Rosa (1990): *Metodología para el estudio del lenguaje infantil*. Abril editorial. Capellades.
- VILA, Ignasi (1990): *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Grao. Barcelona.
- VILA, Ignasi (2002): “Reflexiones sobre interculturalidad”. *Mugak*, nº 21, 4º trimestre.
- VILA, Ignasi (2003): “Aspectos psicolingüísticos en el desarrollo bilingüe”. En Simposio La enseñanza bilingüe en EE.UU. Instituto Cervantes de Chicago, disponible en Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_eeuu/bilingue/ivila.htm
- VILA, Ignasi (2004): “Lengua escuela e inmigración”. *Amara Berri día a día* <http://amaraberri.org/topics/diadia/arín/nacho2>
- VILA, Montserrat y VILA, Ignasi (1994): “Acerca de la enseñanza de la lengua oral”. *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 23, pp.45-54.

- VV. AA. (1997): *Enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Granada grupo de Lingüística aplicada. Granada.
- VV. AA. (2000): *Competencia comunicativa. Documentos básicos para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa. Madrid.
- VV.AA. (2003): *Aula 3 Libro del profesor.B1*. Difusión. Barcelona.
- VV.AA. (2004): *Juegos de expresión oral y escrita*. Grao. Barcelona.
- VV.AA. (2005): *Curso avanzado de español lengua extranjera Abanico. Libro del alumno*. Difusión. Barcelona.
- VV.AA. (2005): *Curso avanzado de español lengua extranjera Abanico. Libro del profesor*. Difusión. Barcelona.
- VV.AA. (2006). *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia*. Universidad de Málaga. Málaga.
- VV.AA. (2007): *Método de español para extranjeros. Prisma del profesor. Nivel A2 Continúa*. Edinumen. Madrid.
- VV.AA. (2008): *Evaluación de programas sociales y sanitarios*. Síntesis. Madrid.
- VV.AA. (2011): *Aula 1 Curso de español. A1*. Difusión. Barcelona.
- VYGOTSKY, Lev S. (1978): *Pensamiento y lenguaje*. Editorial La pléyade. Buenos Aires.
- WESSELS, Charlyn (2003): *Drama*. Resource Books for Teachers series. Oxford University Press. Oxford.
- ZANÓN, Javier (1995) “La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas” *Signos teoría y práctica de la educación*, pp. 52-67.

7.2. DOCUMENTOS DE INTERNET Y CURSOS REALIZADOS

- Bases del Espacio Europeo de Educación Superior (II): movilidad, un eje en Bolonia (2008)
[http://noticias.universia.es/movilidad-academica/reportaje/2008/09/03/648768/bases-espacio-europeo-educacion-superior-\(ii\)-movilidad-eje-bolonia.html](http://noticias.universia.es/movilidad-academica/reportaje/2008/09/03/648768/bases-espacio-europeo-educacion-superior-(ii)-movilidad-eje-bolonia.html)
- Código Deontológico del Psicólogo. Colegio Oficial de Psicólogos. España.
<http://www.cop.es/cop/codigo.htm>
- Convivencia escolar y prevención de la violencia (Instituto de tecnologías educativas)
http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/4_6.htm
- Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Recomendaciones para guiar a los médicos en la investigación biomédica en personas en
http://www.cnrha.msssi.gob.es/bioetica/pdf/declaracion_Helsinki.pdf

Descubierto el gen que permitió crear el lenguaje en la vanguardia.com
<http://www.lavanguardia.com/ciudadanos/noticias/20091112/53823201580/descubierto-el-gen-que-nos-permitio-crear-el-lenguaje.html>

Descubren la mutación clave que permite hablar a los humanos en la vanguardia.com
<http://www.lavanguardia.com/vida/20091111/53822362496/descubren-la-mutacion-clave-que-permite-hablar-a-los-humanos.html>

Drama Games: Techniques for Self-Development
<http://www.enotalone.com/article/4226.html>

Drama improves pupils' self-esteem, study finds:
<http://www.guardian.co.uk/education/2004/oct/06/schools.primaryeducation>

Educadores y empleadores detectan carencias de léxico y comunicación oral en los jóvenes. (2008)
<http://www.lavanguardia.com/vida/20081115/53579527122/educadores-y-empleadores-detectan-carencias-de-lexico-y-comunicacion-oral-en-los-jovenes.html>

Enfoque cognitivo
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquec odigocognitivo.htm

Estilos de aprendizaje
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estilo

Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior
<http://www.ucm.es/info/mide/docs/introd.pdf>

Las nuevas demandas de la educación USTEC. STEs IAC
<http://www.sindicat.net/n.php?n=8884>

Leer más de tres líneas sin perderse
http://elpais.com/diario/2007/12/03/educacion/1196636402_850215.html o
http://www.elpais.com/articulo/educacion/Leer/lineas/perderse/elpepusocedu/20071203elpepiedu_2/Tes

Ley Orgánica 5/1992, de 29 de octubre, de Regulación de Tratamiento Automatizado de los datos de Carácter Personal.
http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r0-lo5-1992.html

Los primeros humanos no sabían hablar
<http://www.lavanguardia.com/vida/20091112/53822534394/los-primeros-humanos-no-sabian-hablar.html>

Principios éticos que deben regir la experimentación con sujetos humanos Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Sevilla

http://investigacion.us.es/docs/cetico/Principios_eticos_para_humanos.pdf

Process drama: its effect on the self-esteem and inclusion of primary fifth class boys and girls (abstract of research)

http://www.spd.dcu.ie/main/academic/edc/documents/hefferon_c_abstract_thesis.pdf

Protocolo de la Universidad pública de Navarra

<http://www1.unavarra.es/serviciocomunicacion/protocolo>

Teatro-terapia para favorecer la autoestima

<http://www.aprendemas.com/Breves/DetalleBreve.asp?Breve=7426>

Tuning educational structures in Europe

http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

Documental Channel five de Daniel Tammet

- Cursos

Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, (febrero de 2006): *La dramatización para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE*, Alcalá de Henares (Madrid).

Dpto. de formación de profesores del Instituto Cervantes, (marzo de 2009): *Acreditación de examinadores DELE: niveles inicial, intermedio y superior*. Alcalá de Henares (Madrid). Documentos utilizados:

- Diplomas de español como lengua extranjera. Guía para la obtención de los Diplomas de Español (D.E.L.E.) Nivel inicial.
- Diplomas de español como lengua extranjera. Guía para la obtención de los Diplomas de Español (D.E.L.E.) Nivel intermedio.
- Diplomas de español como lengua extranjera. Guía para la obtención de los Diplomas de Español (D.E.L.E.) Nivel superior.

Instituto de Formación del Profesorado de la UBU, (febrero 2009): *El docente ante la investigación en temas sensibles*. Burgos. Documentos utilizados:

- Protocolo de Harvard
- Consentimiento informado Universidad pública de Navarra

Instituto de Formación del Profesorado de la UBU, (abril- junio de 2008): *Investigar en educación*". Burgos.

7.3. PÁGINAS WEB

<http://www.ucm.es/info/mide/docs/introd.pdf> p.9

http://www.fis.ucm.es/?page_id=34

<http://www.uhu.es/enfe/contenidos/grado/acceso.html>

<http://www.nebrija.com/carreras->

universitarias/asignaturas/pdf/semestre2/Expresion_grafica_II.pdf

http://www.ubu.es/ubu/cm/titulaciones/tkContent?pgseed=1246863682368&idContent=118533&locale=es_ES&textOnly=false

<http://www.uem.es/es/conoce-la-uem/modelo-educativo/proceso-bolonia-en-la-uem-ees/que-significa-el-espacio-europeo-de-educacion-superior-para-ti>

<http://www.nebrija.com/carreras-universitarias/lenguas-aplicadas-al-marketing/index.htm>

http://www.uoc.edu/estudios/grados/comunicacion/plan_de_estudios/estructura/index.html

http://www.upf.edu/factii/es/factii_grau/pla/

http://www.uc3m.es/portal/page/portal/titulaciones_grado/com_aud/plan

http://www.uam.es/centros/filoyletras/nuevos_grados/Historia/guias_docentes/16870.pdf

<http://www.uma.es/ordenac/docs/Tramite/TrAudGrFilClasica.pdf>

http://www.musicologiahispana.com/estudios.php?sec_id=46

http://www.ubu.es/ubu/cm/ubu/tkContent?pgseed=1254901271815&idContent=113143&locale=es_ES&textOnly=false

<http://www.ucm.es/info/mide/docs/introd.pdf>

<http://parnaseo.uv.es/posgrado/Gu%C3%ADas%20curso%202008-2009/T%C3%A9cnicas%20dramatizaci%C3%B3n.pdf>

<http://www.uclm.es/to/cdeporte/gradoAFD/pdf/plan/39306.pdf>

<http://www.nebrija.com/carreras->

universitarias/asignaturas/pdf/semestre1/Introduccion_al_hecho_dramatico.pdf

http://www.us.es/estudios/titulaciones/planes/plan_92_8/asignatura_920019

<https://ucmnet.ucm.es/oferta/es/anyo200910/asignaturas/plan0051/asig115069.html>

http://www.uva.es/consultas/guia.php?menu=presentacion&ano_academico=0809&codigo_plan=195&codigo_asignatura=15695&grupo=1

<http://www.unileon.es/temario.php?cod=1003151>

http://www.ubu.es/ubu/cm/ubu/tkContent?pgseed=1253486626322&idContent=102152&locale=es_ES&textOnly=false

http://www.ubu.es/ubu/cm/ubu/tkContent?pgseed=1253486706571&idContent=102105&locale=es_ES&textOnly=false.

http://www.ubu.es/ubu/cm/ubu/tkContent?pgseed=1253486706559&idContent=102103&locale=es_ES&textOnly=false .

http://www.ubu.es/ubu/cm/ubu/tkContent?pgseed=1253486706559&idContent=102103&locale=es_ES&textOnly=false.

http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21-modular/modulo_2/modelo_grasha_riechmann.htm

VIII. Índices

8.1. ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Componentes de un método.....	12
Tabla 2.	Método hasta el siglo XX.....	15
Tabla 3.	Método en la primera mitad del siglo XX.....	19
Tabla 4.	Método en el enfoque comunicativo	27
Tabla 5.	Niveles de concreción: de la teoría al diseño de actividades(adaptado de del Río, 1993:53).....	235
Tabla 6.	Ejemplos de funciones y sus correspondientes exponentes (adaptado de del Río, 1993:63).....	236
Tabla 7.	Ejemplos de actividades precomunicativas y comunicativas, según los criterios de control y creatividad (Littlewood, 1998: 48).....	247
Tabla 8.	Evaluación del proceso por parte del profesor	283
Tabla 9.	Evaluación del proceso por parte de los discentes.....	284
Tabla 10.	Esquema de una sesión de dramatización según Laguna.....	287
Tabla 11.	Esquema de una sesión de dramatización según Marcer	287
Tabla 12.	Esquema de una sesión de dramatización según Lavilla.....	288
Tabla 13.	Esquema de una sesión de dramatización según Cañas.....	289
Tabla 14.	Clasificación de juegos según Rooyackers.....	289
Tabla 15.	Elementos de cada juego según Rooyackers.....	290
Tabla 16.	Recurso que se entrega a cada participante para hacer la actividad	296
Tabla 17.	Ejemplos que el guía ha preparado antes de hacer la actividad.....	306
Tabla 18.	Juego de tarjetas para fotocopiar, recortar y entregar a cada participante antes de hacer la actividad.....	317
Tabla 19.	Ejemplo del cuadro que el profesor hace en la pizarra y que se ha de completar con las aportaciones de todos los participantes	318
Tabla 20.	Ejemplo del cuadro de descripción que el profesor escribe en la pizarra y que completan entre todos	319
Tabla 21.	Ejemplo del cuadro que el profesor escribe en la pizarra y que se completa con las aportaciones de todos	334
Tabla 22.	Ejemplo de cuadro que el profesor escribe en la pizarra para que los alumnos piensen sobre esa información antes de intervenir	340
Tabla 23.	Esquema que se entrega a los alumnos para que cuenten la historia una vez que han pensado en un orden lógico	340
Tabla 24.	Tarjetas para recortar y repartir entre los asistentes	349
Tabla 25.	Tarjetas para recortar y repartir entre los miembros de cada grupo.....	353
Tabla 26.	Esquema que el profesor escribe en la pizarra para que los alumnos lo tengan presente en su intervención	355
Tabla 27.	Ejemplo de tarjeta que el profesor entrega a cada participante.....	360
Tabla 28.	Tarjetas para recortar y repartir entre los participantes	365
Tabla 29.	Tarjeta que el profesor entrega a cada participante.....	367
Tabla 30.	Ejemplo de oraciones que el profesor escribe en la pizarra.....	369
Tabla 31.	Hoja para imprimir y repartir entre los participantes	373
Tabla 32.	Tarjeta que han de completar los participantes	375
Tabla 33.	Tarjetas con los diferentes roles	376
Tabla 34.	Tarjetas con los diferentes roles	377
Tabla 35.	Tarjetas para recortar y repartir entre los participantes	378
Tabla 36.	Tarjetas para recortar y repartir entre los participantes	387
Tabla 37.	Consideraciones éticas tenidas en cuenta para la presente investigación	398
Tabla 38.	Protocolo de actuación a seguir en la investigación.....	399
Tabla 39.	Relación de preguntas planteadas para la detección de las necesidades	413

Tabla 40.	Relación de preguntas planteadas para la evaluación del diseño del programa	417
Tabla 41.	Relación de preguntas planteadas para la evaluación de la implementación del programa	421
Tabla 42.	Listado de asistencia de los sujetos del grupo experimental al Curso de dramatización. Tanda 1.....	423
Tabla 43.	Listado de asistencia de los sujetos del grupo experimental al Curso de dramatización. Tanda 2.....	423
Tabla 44.	Leyenda.....	424
Tabla 45.	Parejas de sujetos no nativos que se van a comparar entre sí.....	433
Tabla 46.	Parejas de sujetos nativos que se van a comparar entre sí.....	434
Tabla 47.	Sujetos nativos y no nativos por grupo experimental y control. Tanda 1.....	436
Tabla 48.	Sujetos nativos y no nativos por grupo experimental y control. Tanda 2.....	438
Tabla 49.	Ejemplo del procedimiento a seguir para la etiqueta de identificación.....	438
Tabla 50.	Esquema del procedimiento a seguir con cada grupo.....	439
Tabla 51.	Esquema de las actividades realizadas en cada sesión del Curso de dramatización	441
Tabla 52.	Distribución de tareas por nivel para la entrevista.	451
Tabla 53.	Primera propuesta de la herramienta de evaluación en función de los descriptores en los que se basa el diseño de la entrevista (Baztán: 2008: 328-339).....	469
Tabla 54.	Segunda propuesta de la herramienta de evaluación.....	471
Tabla 55.	Equivalencias entre ítems propuestos por los diferentes autores para la evaluación de la subcompetencia fonológica.	474
Tabla 56.	Propuesta definitiva de la herramienta de evaluación del lenguaje oral.....	477
Tabla 57.	Análisis factorial obtenido con los ítems de la escala de <i>Interpersonal Reactivity Index (IRI)</i>	501
Tabla 58.	Consistencia interna de los factores de la versión original y española y de nuestro estudio.....	503
Tabla 59.	Análisis de los ítems de la escala IRI:.....	504
Tabla 60.	Consistencia interna (coeficientes Cronbach's alpha, α) de los cinco factores de la personalidad utilizando el NEO-FFI en distintos estudios.....	506
Tabla 61.	Análisis de los ítems de la escala de extraversión del NEO-FFI: Medias, Desviaciones Típicas, Correlaciones y Coeficientes Alfa	507
Tabla 62.	Análisis de los ítems de la escala de Autoestima: Medias, Desviaciones Típicas, Correlaciones y Coeficientes Alfa	509
Tabla 63.	Relación de estilos y sucinta explicación (Adaptado por Lozano, 2000)	513
Tabla 64.	Consistencia interna (coeficientes Cronbach's alpha, α) de las seis dimensiones de la <i>Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales</i>	514
Tabla 65.	Análisis de los ítems de la escala de <i>Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales</i> : Medias, Desviaciones Típicas, Correlaciones y Coeficientes Alfa	516
Tabla 66.	Correspondencia entre los descriptores del MCER y los ítems de nuestra escala	518
Tabla 67.	Análisis de los ítems de la escala de <i>Intrinsic Motivation Inventory (IMI)</i> :.....	521
Tabla 68.	Cantidad de ítems por subcompetencia en nuestra escala.....	523
Tabla 69.	Análisis de los ítems de la escala de la evaluación de las muestras orales.....	525
Tabla 70.	Distribución de la muestra en función de la edad	527
Tabla 71.	Titulaciones de las que provenían los estudiantes.....	528
Tabla 72.	Tiempo dedicado al conocimiento previo del español.....	528
Tabla 73.	Nivel previo de conocimiento del español	529
Tabla 74.	Tiempo de estancia de los alumnos extranjeros en España (semanas).....	529
Tabla 75.	Autoevaluación sobre el Dominio de la Expresión Oral:.....	531

Tabla 76.	Factores Psicológicos: Comparación entre Nativos y Extranjeros	533
Tabla 77.	Cálculo de IQR/S de cada una de las subcompetencias en el pre-test y post-test.	540
Tabla 78.	Cálculo del Test de Kolmogorov-Smirnov Z de cada una de las subcompetencias en el pre-test y post-test: Muestra general	541
Tabla 79.	Cálculo del Test de Kolmogorov-Smirnov Z de cada una de las subcompetencias en el pre-test y post-test: Juez 1	542
Tabla 80.	Cálculo del Test de Kolmogorov-Smirnov Z de cada una de las subcompetencias en el pre-test y post-test: Juez 2	542
Tabla 81.	Cálculo de la Prueba de Rachas de cada una de las subcompetencias en el pre-test y post-test. Muestra Total y Jueces 1 y 2	543
Tabla 82.	Cálculo del Test de Levene de las sub-competencias lingüísticas en el pre-test y posttest.....	543
Tabla 83.	Diferencia de Medias de las puntuaciones medias asignadas por ambos jueces a las sub-competencias lingüísticas en el pre-test y pos-test: T-test para muestras independientes.....	545
Tabla 84.	Diferencia de Medias de las puntuaciones de cambio asignadas por ambos jueces a las subcompetencias lingüísticas: ANOVA y <i>Brown-Forsythe</i>	546
Tabla 85.	Cálculo del Test de Kolmogorov-Smirnov en el grupo experimental (N=32) de cada una de las subcompetencias en el pre-test y post-test.....	548
Tabla 86.	Cálculo del Test de Kolmogorov-Smirnov en el grupo control (N=32) de cada una de las subcompetencias en el pre-test y post-test	549
Tabla 87.	Cálculo del Test de Rachas en los grupos experimental (N=32) y control (N=32) de cada una de las subcompetencias en el pre-test y post-test.....	549
Tabla 88.	Cálculo del Test de Levene en el grupo experimental y control (N=64) de cada una de las subcompetencias en el pre-test y post-test.....	550
Tabla 89.	Diferencia de Medias de las puntuaciones medias obtenidas por los grupos experimental y control antes de la aplicación del programa: T de Student para muestras independientes y U de Mann-Whitney	552
Tabla 90.	Diferencia de Medias de las puntuaciones medias obtenidas por el grupo control (N=32) en el pretest y posttest: T de Student para muestras relacionadas y T de Wilcoxon.....	553
Tabla 91.	Diferencia de Medias de las puntuaciones medias obtenidas por el grupo experimental (N=32) en el pretest y posttest: T de Student para muestras relacionadas y T de Wilcoxon.....	554
Tabla 92.	Diferencia de Medias de las puntuaciones medias obtenidas por los grupos experimental y control después de la aplicación del programa: T de Student para muestras independientes y U de Mann-Whitney.....	554
Tabla 93.	MANOVA. Resultados de la eficacia del Programa en la subcompetencia Fonológica.....	559
Tabla 94.	MANOVA. Resultados de la eficacia del Programa en la subcompetencia Gramatical.....	561
Tabla 95.	MANOVA. Resultados de la eficacia del Programa en subcompetencia Léxicosemántica	564
Tabla 96.	MANOVA. Resultados de la eficacia del Programa en la subcompetencia Sociolingüística.....	565
Tabla 97.	MANOVA. Resultados de la eficacia del Programa en la subcompetencia Pragmática.....	567
Tabla 98.	MANOVA. Resultados de la eficacia del Programa en la subcompetencia Estratégica.....	569
Tabla 99.	Resumen de los datos obtenidos por subcompetencias y grupos (experimental y control) en el Pre-test y en el Post- test.....	570

Tabla 100. Influencia de la Formación Previa en la Eficacia del Programa de Dramatización: MANOVAs.....	572
Tabla 101. Correlaciones entre los Factores Psicológicos y las Variables Dependientes: Pre y Post.....	575
Tabla 102. Correlaciones entre factores de las covariables y subcompetencias	579
Tabla 103. Correlaciones entre los Factores Psicológicos y las Variables Dependientes: Puntuaciones de Cambio.....	582
Tabla 104. Correlaciones entre los Factores Psicológicos y la Variable Independiente.....	583
Tabla 105. MANCOVA. Resultados de la influencia de las covariables (fantasía, preocupación empática y estilo de aprendizaje participativo) en la eficacia del Programa: Subc. Fonológica.....	585
Tabla 106. MANCOVA. Resultados de la influencia de las covariables (extraversión) en la eficacia del Programa: Subcompetencia Gramatical.....	585
Tabla 107. MANCOVA. Resultados de la influencia de las covariables (malestar personal y extraversión) en la eficacia del Programa: Subcompetencia Léxico-Semántica	586
Tabla 108. MANCOVA. Resultados de la influencia de las covariables (malestar <i>personal</i>) en la eficacia del Programa: Subcompetencia Socio-Lingüística	587
Tabla 109. MANCOVA. Resultados de la influencia de las covariables (malestar <i>personal</i> , y extraversión) en la eficacia del Programa: Subcompetencia Pragmática.....	588
Tabla 110. MANCOVA. Resultados de la influencia de las covariables (extraversión y estilos de aprendizaje independiente, dependiente, participativo y colaborativo) en la eficacia del Programa: Subcompetencia Estratégica.....	589
Tabla 111. Motivación Intrínseca: Comparación entre Nativos y Extranjeros.....	590
Tabla 112. Correlaciones entre los Factores de la Motivación Intrínseca y las Variables Dependientes: Puntuaciones de Cambio	592
Tabla 113. Codificación de las respuestas dadas por los sujetos al ítem 2 del factor Valor Utilidad de la escala de Motivación Intrínseca.....	678
Tabla 114. Codificación de las respuestas dadas por los sujetos al ítem 3 del factor Valor Utilidad de la escala de Motivación Intrínseca.....	679
Tabla 115. Codificación de las respuestas dadas por los sujetos al ítem 5 del factor Valor Utilidad de la escala de Motivación Intrínseca.....	680

8.2. ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. MCER (Consejo de Europa: 2002:25).....	147
Figura 2. MCER (Ibíd.34).....	147
Figura 3. MCER (Ibíd.35).....	147
Figura 4. Desarrollo de la Interlengua (adaptado de Santos Gargallo, 1999:28).....	151
Figura 5. Tipos de actividades y progresión (W. Littlewood, 1998:83).....	237
Figura 6. Progresión de las actividades comunicativas propuestas por Littlewood	240
Figura 7. Recursos para la actividad Regalos para todos.....	298
Figura 8. Recursos para la actividad Regalos para todos.....	298
Figura 9. Recursos para la actividad Regalos para todos.....	299
Figura 10. Recursos para la actividad Regalos para todos.....	299
Figura 11. Recursos para la actividad Regalos para todos.....	300
Figura 12. Recursos para la actividad Regalos para todos.....	300
Figura 13. Fotograma de la Película <i>El Mago de Oz</i>	307
Figura 14. Fotograma de la película <i>El Mago de Oz</i>	307
Figura 15. Ejemplo de recurso para la actividad Instrucciones para hacer un Renoir ..	311
Figura 16. Ejemplo de recurso para la actividad Instrucciones para hacer un Renoir ..	312
Figura 17. Ejemplo de recurso para la actividad Instrucciones para hacer un Renoir ..	312
Figura 18. Ejemplo de recursos para la actividad ¿Quién soy?.....	319
Figura 19. Ejemplo de la actividad E nb usca de apoy (Maley y Duff , 2005:14)	326
Figura 20. Recurso para la actividad Encuentra las diferencias	329
Figura 21. Recursos para la actividad La inmobiliaria.....	331
Figura 22. Recursos para la actividad La inmobiliaria.....	332
Figura 23. Recursos para la actividad La inmobiliaria.....	333
Figura 24. Recurso para la actividad El cómic a ordenar.....	337
Figura 25. Recurso para la actividad El cómic a ordenar.....	338
Figura 26. Recurso para la actividad El cómic a ordenar.....	339
Figura 27. Ejemplo de fotogramas de películas para la actividad Máquinas	346
Figura 28. Recurso para la actividad Fin de semana (Klippel, 1984:45-46).....	352
Figura 29. Ejemplo de frases de los personajes para la actividad La bolsa sorpresa	356
Figura 30. Ejemplo de la actividad La botella borracha (Maley y Duff, 2005:15).....	358
Figura 31. Ejemplo de recurso para la actividad Guía turístico	362
Figura 32. Recurso para la actividad Decisión desesperada (Klippel, 1984:104).....	364
Figura 33. Cartas de los personajes del juego de rol <i>Los hombres lobo</i>	380
Figura 34. Modelo de cartas emitidas para solicitar colaboración en la investigación..	403
Figura 35. Certificado de asistencia que entregado los asistentes al Curso de dramatización	404
Figura 36. Programa de dramatización entregado a los alumnos	405
Figura 37. Consentimiento informado que firman los participantes en la investigación.....	408
Figura 38. Consentimiento informado de uso de los datos registrados	409
Figura 39. Respresentación Gráfica del Diseño cuasi-experimental de medidas repetidas (pre-test y post-test) con muestras apareadas.....	493