

**Las actividades de dramatización en la enseñanza del español  
como lengua extranjera: beneficios en el desarrollo de la  
competencia comunicativa**

Ville Salopelto  
Trabajo de fin de máster  
Departamento de Español  
Programa de Enseñanza y Aprendizaje  
Instituto de Lenguas y Traducción  
Facultad de Humanidades  
UNIVERSIDAD DE TURKU  
Noviembre de 2020

*The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.*

UNIVERSIDAD DE TURKU

Instituto de Lenguas y Traducción/Facultad de Humanidades

SALOPELTO, VILLE: Las actividades de dramatización en la enseñanza del español como lengua extranjera: beneficios en el desarrollo de la competencia comunicativa

Trabajo de fin de máster, 50 págs., 7 págs. de apéndices

Departamento de Español, Programa de Enseñanza y Aprendizaje

Noviembre de 2020

---

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso consciente que requiere esfuerzo por parte del aprendiz. La motivación, que puede verse como uno de los factores más importantes que tienen efecto en el aprendizaje, puede ser aumentada por el método de enseñanza. Asimismo, consideramos que –actualmente– el aprendizaje de una lengua extranjera tiene como objetivo la competencia comunicativa: el objetivo no es solo dominar las estructuras lingüísticas, sino también la habilidad de comunicar en la lengua y utilizarla para propósitos diferentes.

Estudiamos las actividades de dramatización en la enseñanza del español como lengua extranjera y sus beneficios en el desarrollo de la competencia comunicativa de 12 informantes universitarios de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Haaga-Helia. Grabamos en vídeo diversas situaciones de aprendizaje y con la ayuda de un *pretest* y un *posttest* contrastamos el momento inicial con los resultados finales.

En los resultados hemos observado que el alumnado ha desarrollado su competencia comunicativa en cada aspecto estudiado –la pronunciación, la gramática, el vocabulario y el lenguaje corporal. Entre los cuatro aspectos estudiados el vocabulario es el aspecto en el que el desarrollo de los estudiantes ha sido más obvio.

Palabras clave: second language learning, kinesthetic learning, motivation, drama-based pedagogy, *Process Drama*

# ÍNDICE

1. Introducción.....	6
2. Aprendizaje de una lengua extranjera .....	9
2.1. Lengua materna vs. lengua extranjera .....	9
2.2. Factores en el proceso de aprendizaje.....	10
2.3. Estrategias de aprendizaje.....	14
2.3.1. Estrategias metacognitivas .....	14
2.3.2. Estrategias cognitivas.....	15
2.3.3. Estrategias socioafectivas .....	15
2.4. Enfoque natural.....	16
2.4.1. Primer principio .....	17
2.4.2. Segundo principio .....	17
2.4.3. Tercer principio.....	18
2.4.4. Cuarto principio .....	19
2.5. Aprendizaje kinestésico .....	19
3. Motivación.....	20
3.1. Motivación intrínseca vs. extrínseca.....	21
3.2. Motivación en el aula.....	21
3.2.1. Gestión en el aula.....	23
3.2.2. Métodos de enseñanza .....	25
4. Drama en la enseñanza .....	27
4.1. Características del drama .....	27
4.2. <i>Process Drama</i> .....	28
4.2.1. ¿Qué es el <i>Process Drama</i> ? .....	28
4.2.2. Planificación .....	29
5. Presente estudio – Efectos de las actividades de dramatización en la competencia comunicativa.....	31
5.1. Actitudes de los estudiantes universitarios de E/LE sobre el uso del drama .....	32
5.2. Metodología .....	34
5.3. Informantes .....	36
5.4. Análisis y resultados .....	37
5.5. Discusión .....	42
5.6. Entrevista .....	44

6. Conclusiones.....	46
Bibliografía.....	48
Apéndice 1 – Formulario de antecedentes en español.....	51
Apéndice 2 – Entrevista.....	52
Apéndice 3 – Suomenkielinen lyhennelmä .....	53

## 1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera (LE)<sup>1</sup> es un proceso consciente que exige esfuerzo y motivación por parte del aprendiz. El aprendizaje de LE puede ser tanto formal como informal y, con frecuencia, los dos están incluidos en el proceso. Sin embargo, en este trabajo nos centramos en el aprendizaje formal, o sea, el aprendizaje en el aula, en vez del informal, es decir, el aprendizaje en un entorno natural de la lengua. Asimismo, consideramos el hecho de que actualmente el aprendizaje de LE tiene como objetivo la competencia comunicativa: el objetivo no es solo dominar las estructuras lingüísticas, sino también la habilidad de comunicar en la lengua y utilizarla para propósitos diferentes (Pietilä y Lintunen, 2014: 21).

Son varios los factores que tienen efecto en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. La motivación puede verse como uno de los más importantes, ya que incluso los aprendices adultos han podido adquirir la pronunciación parecida al nivel nativo –la que típicamente resulta difícil a los adultos– si adquirir el nivel nativo ha sido considerado importante por el aprendiz (Saville-Troike, 2006: 87). Efectivamente, en palabras de Saville-Troike, en muchas ocasiones, la motivación es la clave para el nivel máximo de competencia lingüística (op. cit.: 86).

El aprendizaje de LE, por la naturaleza del proceso, requiere esfuerzos cognitivos. Los estilos cognitivos se refieren a la manera preferida del individuo de procesar la información. Los estilos cognitivos también están relacionados con las características personales y las estrategias de aprendizaje (Saville-Troike, 2006: 87). Según Saville-Troike (ibíd.), no se ha establecido un paralelismo entre un determinado estilo cognitivo y el resultado del aprendizaje. No obstante, últimamente se ha reconocido el valor de la competencia metacognitiva en el aprendizaje. Es decir, hoy en día se subraya la capacidad de aprender a aprender, o sea, la capacidad del alumno de proseguir, persistir y organizar su aprendizaje (Pietilä, 2014: 65-66).

Es responsabilidad del profesor de elegir el estilo de enseñanza en el aula, teniendo en cuenta la variación en los caracteres de su alumnado. Por ejemplo, Liu<sup>2</sup> (2002: citado por Kao *et al.* 2014: 18) propone que las actividades de dramatización en el aula crean un ambiente beneficioso entre los alumnos a la hora de practicar distintos niveles de habilidades lingüísticas, ya sean aspectos cognitivos, sociales o afectivos. Ahora que ya hemos comprobado en nuestro trabajo de fin de grado (*Las actitudes de los estudiantes universitarios de E/LE<sup>3</sup> sobre el uso*

---

<sup>1</sup> A lo largo del trabajo, al referirnos a una lengua extranjera, usaremos la abreviatura LE.

<sup>2</sup> Liu, J. 2002. Process drama in second- and foreign-language classrooms. En *Body and language: Intercultural learning through drama*. Ed. G. Brauer. Westport, CT: Ablex Publishing. 51-70.

<sup>3</sup> Con la abreviatura E/LE nos referimos al español como lengua extranjera.

*del drama*) que el drama es un método apreciado entre los estudiantes universitarios, queremos concentrarnos en sus efectos en la competencia comunicativa.

Puesto que en nuestro trabajo de fin de grado hemos señalado los aspectos de la lengua y las situaciones de uso que más se benefician de las actividades de dramatización, podemos centrarnos en esos casos. Con referencia a los resultados de nuestro trabajo de fin de grado, queremos destacar que los efectos de los ejercicios de dramatización en la vida laboral y en la confianza de hablar en público fueron considerados especialmente beneficiosos, ya que en el curso al que asistieron los estudiantes se practicaban situaciones que se pueden presentar en el mundo laboral. Por citar un caso más, todos los alumnos reconocen que estas actividades les ayudan a mejorar el dominio de la lengua española en general, pero a los estudiantes les resultan de mucha utilidad, especialmente, con respecto al aprendizaje del vocabulario. A continuación, en nuestro trabajo de fin de máster, queremos ver si las opiniones de los estudiantes corresponden a la realidad, es decir, si la enseñanza basada en actividades de dramatización produce buenos resultados en el aprendizaje. Nuestro objetivo es demostrar los beneficios de las actividades de dramatización en el desarrollo de la competencia comunicativa. Además, queremos justificar nuestro propio argumento, según el cual los estudiantes se sienten más motivados cuando están haciendo este tipo de actividades en el aula.

Existen ya varios estudios en este campo desde distintos puntos de vista. Por ejemplo, Corral Fullà (2013) introduce en su artículo científico dos formas de utilizar el drama en la enseñanza de lenguas: por un lado, la representación y los juegos de rol, donde el estudiante tiene un papel activo. Por otro lado, el método donde el estudiante tiene el papel del receptor, es decir, sigue, por ejemplo, una serie de televisión que tiene como objetivo la enseñanza de LE. Además, Even (2008) presenta la pedagogía teatral para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y expone distintas técnicas para el uso del drama en el aula. Asimismo, en su estudio Kao y O'Neill (1998) han descubierto que el drama es eficaz para despertar la iniciación y participación de los estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL<sup>4</sup>) en la lengua meta en el aula. Lo que será diferente en nuestra investigación y los estudios citados más arriba, es que haremos una observación en el aula de E/LE y grabaremos en vídeo diversas situaciones de aprendizaje, tanto al principio como al final del curso, para que luego podamos analizar mejor los resultados.

Como ya hemos mencionado, nos centramos en los beneficios de las actividades de dramatización en el desarrollo de la competencia comunicativa. Para obtener los resultados,

---

<sup>4</sup> Las iniciales *EFL* se refieren a la expresión inglesa *English as a Foreign Language*.

estudiamos el progreso de un grupo de estudiantes universitarios de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Haaga-Helia<sup>5</sup> en Helsinki con la ayuda de un *pretest* y un *posttest*, que nos servirán para contrastar el momento inicial con los resultados finales. El grupo precitado participa en un curso de español oral que consiste en el mundo de los negocios y la atención al cliente. En este curso se practican situaciones que se pueden presentar en el mundo laboral a base de las actividades de dramatización. Las preguntas de investigación de este trabajo son las siguientes:

- 1) ¿Cuál es el efecto de las actividades de dramatización en la motivación de los estudiantes?
- 2) ¿Cuál es el efecto de las actividades de dramatización en la competencia comunicativa de E/LE?

Según nuestra hipótesis inicial, las actividades de dramatización en el aula de E/LE mejoran significativamente la competencia comunicativa y, asimismo, motivan a los estudiantes tanto a usar como a estudiar la lengua.

Nuestro trabajo investigativo lo dividimos en dos partes: la parte teórica y la parte empírica. La teórica la comenzamos con una discusión sobre el aprendizaje de LE desde dos puntos de vista: qué elementos intervienen y qué requiere el proceso. Seguimos con la motivación y discutimos sobre cómo la motivación afecta a las actividades humanas y, por otro lado, sobre el modo cómo encontrar y mantener la motivación en el aula. A continuación, presentamos las características del drama en la enseñanza, especialmente, del *Process Drama*<sup>6</sup>. A lo largo del trabajo, utilizaremos varios ejemplos que guardan estrecha relación con el aprendizaje del lenguaje oral, en particular, mediante las actividades de dramatización. En la parte empírica, analizamos el contenido de los vídeos grabados. Primero, comparamos las producciones del *pretest* y el *posttest* y después concluiremos con aquellos aspectos de la competencia comunicativa en que se advierten avances. Segundo, presentamos los resultados y aclararemos posibles razones detrás de ellos. Complementamos las observaciones presentadas en la discusión con una entrevista con el profesor del curso en que participan los informantes de este estudio. Por último, discutiremos sobre las conclusiones de la investigación.

---

<sup>5</sup> En el presente trabajo, como en nuestro trabajo de fin de grado, hemos colaborado con la Universidad de Ciencias Aplicadas de Haaga-Helia.

<sup>6</sup> Para facilitar la tarea del lector, utilizaremos el término *Process Drama* en inglés, ya que no existe un equivalente definitivo en español.



## 2. APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Empezamos la parte teórica con una comparación entre el aprendizaje de la lengua materna y LE. A continuación, presentamos el proceso de aprendizaje de LE y algunos factores que intervienen. Asimismo, tratamos algunas estrategias que pueden ser utilizadas por los alumnos durante el proceso. Además, queremos presentar los cuatro principios del enfoque natural de Krashen (1985), y, a la vez, demostrar la correspondencia de la teoría con el uso de las actividades de dramatización en la enseñanza, es decir, cuáles son las características que podemos encontrar en uno y en otro. Finalmente, nos centramos en el aprendizaje kinestésico, que hace referencia a un área didáctica que incorpora las acciones no-verbales, por ejemplo, la expresión facial y los gestos.

### 2.1. LENGUA MATERNA VS. LENGUA EXTRANJERA

Con frecuencia, se hace diferencia entre la adquisición de la lengua materna, un proceso subconsciente, y el aprendizaje de una lengua extranjera, un proceso consciente (Ellis, 2015: 6-7). El factor fundamental es el *input* lingüístico, que hace referencia a las muestras de la lengua meta, tanto orales como escritas<sup>7</sup>, que se encuentra durante ambos procesos. Aparte de la importancia del *input* lingüístico, los procesos son sumamente diferentes.

La adquisición de la lengua materna es un proceso natural que no exige un esfuerzo especial, es decir, cada individuo tiene una capacidad innata de poder aprender su lengua materna (Baralo, 2004: 15). La edad del individuo es un factor importante en el desarrollo de la lengua materna. Según la hipótesis del período crítico<sup>8</sup>, para alcanzar el nivel nativo, la lengua materna tiene que ser adquirida antes del fin de ese período, que suele situarse al comienzo de la pubertad (Ellis, 2015: 27). La hipótesis del período crítico es aplicada, también, al aprendizaje de LE y la tratamos desde ese punto de vista en el § 2.2.

El aprendizaje de LE, en cambio, contiene varios procesos y exige que ciertos requisitos se cumplan. Aun así, su culminación puede ser inalcanzable. Las razones pueden ser varias – individuales, biológicas y contextuales–; una de ellas es la edad del aprendiz. Tratamos estos factores más detalladamente en el § 2.2. Lo que distingue el aprendizaje de la lengua materna del de la LE es que esta puede ser aprendida en diferentes contextos. Por ejemplo, la LE puede ser aprendida tanto en una situación formal en un aula como en un entorno informal sin instrucción explícita. Asimismo, el contexto puede variar de manera que la lengua meta puede

---

<sup>7</sup> Centro Virtual Cervantes, 2020, *Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. *input*.

<sup>8</sup> En inglés se utiliza el término Critical Period Hypothesis (CPH).

tener estatus oficial en la sociedad donde vive el aprendiz, sin que por ello sea la lengua de su entorno más inmediato (Baralo, 2004: 22-23).

## 2.2. FACTORES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

En este epígrafe nos centramos en los factores que tienen efecto en el aprendizaje de LE. Uno de los factores más importantes es la lengua materna del aprendiz, ya que el sistema de la primera lengua determina el punto de partida sobre el que se puede empezar a desarrollar conocimientos en otras lenguas. De este modo, la lengua materna a menudo influye en el desarrollo de LE. El fenómeno de utilizar una lengua según las reglas lingüísticas de otra se llama transferencia lingüística (Ellis, 2015: 118). La transferencia puede suceder tanto de manera positiva como negativa, dependiendo del grado de similitud entre las lenguas. En otras palabras, si la lengua materna y la extranjera son similares, la transferencia positiva facilita el aprendizaje, pero, si las dos lenguas no se parecen estructuralmente, la transferencia negativa dificulta el aprendizaje (Pietilä y Lintunen, 2014: 18). Pietilä y Lintunen (op. cit.: 19) destacan que cuanto más se puede reforzar las semejanzas entre las lenguas, más eficaz será el aprendizaje. La transferencia no sucede solo desde la lengua materna hacia la extranjera, sino que todas las lenguas que el aprendiz conoce tienen efecto en la lengua que aprende en ese momento (Ellis, 2015: 119).

Asimismo, se ha estudiado ampliamente la influencia de la edad en el aprendizaje de LE y, en efecto, una de las diferencias más obvias entre los alumnos de LE es su edad inicial (Ellis, 2015: 25). Pietilä (2014: 58) afirma que un aprendiz mayor es más rápido mientras que un aprendiz menor es mejor por los motivos que vamos a exponer a continuación. Podemos observar cómo esta aserción describe las diferencias más importantes en el éxito de los alumnos de diferentes edades. Esto es, los niños y los adultos tienen diferentes niveles de desarrollo cognitivo (Ellis, 2015: 28). Por esa razón, los adultos aprenden las estructuras de la lengua más rápido, porque pueden utilizar gran variedad de herramientas cognitivas, como la capacidad de pensar de manera abstracta (Pietilä, 2014: 58). Por el contrario, los niños aventajan a los adultos en la pronunciación. En palabras de Baralo (2004: 25), los alumnos adultos de LE tienen acentos más marcados en comparación con los alumnos que aprenden una LE a una edad temprana. Incluso, Pietilä (2014: 59) enfatiza que comenzar lo antes posible resulta en un mayor nivel de competencia de LE. Como prueba, es probable que los estudiantes que comienzan a aprender el idioma antes de los seis años logren una pronunciación nativa (Ellis, 2015: 300). Además, como ya hemos mencionado, la hipótesis del período crítico se aplica, también, al aprendizaje de LE. La hipótesis afirma que hay un período durante el cual los aprendices pueden adquirir

una LE con facilidad y de manera implícita hasta alcanzar la competencia del hablante nativo (Ellis, 2015: 27). Después del período crítico la adquisición de LE llega a ser más difícil y con poca frecuencia es completamente exitosa.

Los dos factores en el proceso de aprendizaje de LE que ya hemos comentado, o sea, la lengua materna y la edad, son factores generales, es decir, que conciernen a todos los aprendices. Por el contrario, los factores que tratamos a continuación dependen de las características individuales. Empezamos con la aptitud para la lengua. Con la aptitud para la lengua nos referimos a un talento lingüístico especial, una capacidad innata para aprender una LE que, según Carroll y Sapon<sup>9</sup> (1959: citado por Pietilä, 2014: 46), consiste en cuatro componentes:

- 1) Capacidad de codificación fonológica
- 2) Sensibilidad gramatical
- 3) Capacidad inductiva de aprendizaje de idiomas
- 4) Memoria asociativa

Para comenzar, la capacidad de codificación fonológica está relacionada con el procesamiento del *input* lingüístico (Pietilä, 2014: 46). Luego, la sensibilidad gramatical significa la capacidad de identificar las funciones gramaticales de las palabras en oraciones (Ellis, 2015: 40). Según Pietilä (2014: 47), la capacidad inductiva de aprendizaje de idiomas se refiere a la habilidad de sacar conclusiones a base del material lingüístico limitado. En palabras de Ellis (2015: 40), la memoria asociativa significa la habilidad de formar y recordar asociaciones entre los elementos del vocabulario en la lengua materna y extranjera. Como es sabido, la memoria es importante para adquirir nuevos conocimientos y recordarlos durante el proceso de aprendizaje (Pietilä, 2014: 47).

La aptitud para la lengua es, sobre todo, una hipótesis que supone éxito en los estudios de LE si el aprendiz posee algún grado de la aptitud para la lengua (Saville-Troike, 2006: 85). Como ya hemos observado, la aptitud para la lengua consta de varios componentes. No es necesario dominar todos los componentes para tener éxito en el aprendizaje de LE. Saville-Troike hace notar que algunos alumnos aprenden mejor por sus capacidades analítico-lingüísticas, mientras otros se apoyan en la memoria (ibíd.). Por dicho motivo, el profesor debe

---

<sup>9</sup> Carroll, J. y S. Sapon. 1959. *Modern Language Aptitude Test—Form A*. New York: The Psychological Corporation.

saber la gran diversidad que existe entre sus alumnos, es decir, conocer sus debilidades y fortalezas (Terrádez Gurrea, 2007: 229). Cambiando los métodos de enseñanza, el profesor puede tener en cuenta las diferencias entre su alumnado (Pietilä, 2014: 47).

Con respecto a la naturaleza de la aptitud para la lengua, Carroll<sup>10</sup> (1990: citado por Ellis, 2015: 41) considera que es una habilidad fija independiente de la práctica. También, Pietilä (2014: 49) afirma que la aptitud para la lengua es una característica innata. No obstante, Pietilä continúa que esto no significa que el individuo sea incapaz de aprender la lengua meta, aunque no sea especialmente talentoso, ya que esto puede ser compensado por otros factores, como la motivación (íbid.).

Un factor adicional ligado a las características individuales es el miedo a las lenguas extranjeras. Consiste en la ansiedad que resulta de las respuestas emocionales de los alumnos a las situaciones de aprendizaje que experimentan (Ellis, 2015: 55). Cabe añadir que el miedo a las lenguas extranjeras está relacionado con la ansiedad innata, o sea, la tendencia general del aprendiz a estar ansioso por naturaleza (op. cit.: 56). El miedo a las lenguas extranjeras puede ser considerado como un aspecto de motivación, ya que ejerce una influencia negativa en la motivación de los alumnos para aprender (op. cit.: 57). Asimismo, desde otro punto de vista, el miedo a las lenguas extranjeras puede ser considerado como una variable de la personalidad. Valga como ilustración que Piazzoli (2014: 81) ha observado en su investigación que el miedo a las lenguas extranjeras es más común entre los estudiantes adultos. Como en nuestro estudio, los informantes son estudiantes adultos del nivel universitario. Y lo que es más, ya que estudiamos el uso de las actividades de dramatización en la enseñanza de E/LE y los beneficios para la competencia comunicativa, conviene agregar que Piazzoli (íbid.) afirma que el uso del drama en la enseñanza reduce el nivel del miedo a las lenguas extranjeras.

Siguiendo con el tema de los factores afectivos dependientes de las características del individuo, la personalidad está incluida entre ellos. En nuestra opinión, merece la pena tratar, también, la personalidad, ya que el individuo está presente con todo su carácter cuando está comunicando, y su forma de hablar refleja su personalidad. Como prueba, Ellis (2015: 39) hace referencia a cuatro rasgos de la personalidad:

---

<sup>10</sup> Carroll, J. 1990. "Cognitive abilities in foreign language aptitude: then and now". En Parry, T. y C. Stansfield (eds.): *Language Aptitude Reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- 1) Extroversión o introversión
- 2) Disposición favorable al riesgo
- 3) Autoestima
- 4) Grado de receptividad ante una experiencia

En relación con el éxito en el aprendizaje de LE, la extroversión o la introversión es el rasgo más obvio. Por lo general, los extrovertidos son sociables e impulsivos. Desde luego, la percepción general es que los extrovertidos son los que tienen más facilidad para aprender lenguas extranjeras. No obstante, Pietilä (2014: 55) advierte que el asunto no es tan sencillo. Es verdad que los extrovertidos se encuentran fácilmente en situaciones en las que pueden conocer a nuevas personas, utilizar la LE y, de esta manera, practicar. Todo esto parece confirmar que entre los extrovertidos las habilidades de comunicación son más avanzadas (ibíd.). En cambio, los introvertidos tienen más éxito en las tareas lingüísticas, y es sabido que son más capaces de memorizar temas (ibíd.). En resumidas cuentas, generalmente los extrovertidos tienen mejores habilidades básicas de comunicación interpersonal, mientras que los introvertidos tienen mejores capacidades cognitivas.

Otro rasgo de personalidad que influencia el aprendizaje de LE es la disposición favorable al riesgo. Con riesgos nos referimos a las situaciones en las que un individuo utiliza una lengua extranjera aun cuando es consciente de que tiene conocimientos insuficientes de la lengua. Según Pietilä (op. cit.: 56), un individuo que está preparado para arriesgarse no solo consigue una oportunidad para practicar, sino también *input* lingüístico importante. En otras palabras, la persona que asume el riesgo oye más habla extranjera que alguien que no se atreve a entrar en situaciones de comunicación por considerar que sus habilidades lingüísticas son limitadas.

A continuación, tratamos la importancia de la autoestima en el aprendizaje de LE. En palabras de Pietilä (op. cit.: 57), la autoestima situacional tiene más importancia en el aprendizaje de LE. Es decir, la confianza en sí mismo en una tarea concreta es más importante que tener alta autoestima en general. Con respecto a la autoestima situacional, nadie ignora que el profesor puede tener mucho efecto en ella.

Además, el grado de receptividad ante una experiencia es otro factor en el que los aprendices de LE se diferencian entre sí. Su grado de receptividad refleja en su disposición a la comunicación. La confianza del aprendiz en sí mismo como comunicador y el interés por las lenguas extranjeras y por contactos internacionales aumentan el grado de disposición a

comunicarse en una LE (Pietilä, 2014: 58). Por otro lado, el miedo a las lenguas extranjeras, que hemos indicado arriba, puede disminuir el grado de disposición.

Lo cierto es que los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje son varios. Si bien no es nuestra intención elaborar una lista completa, queremos añadir a los factores precitados, otros dos: la cognición y la motivación. Tratamos los dos factores más detalladamente en los § 2.3.2. y 3.

### 2.3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Una estrategia de aprendizaje es un conjunto de uno o más procedimientos que el aprendiz adquiere para facilitar su actuación en una tarea de aprendizaje (Riding y Rayner, 1998: 80). Las diferencias en el éxito en dichas tareas pueden ser explicadas por las estrategias utilizadas por los aprendices (Saville-Troike, 2006: 91). Según Ellis (2015: 57), algunas pueden ser inconscientes y otras conscientes. Ellis (íbid.) destaca que algunas estrategias conscientes pueden, después del uso continuo, convertirse en actos inconscientes. En este epígrafe presentamos algunas estrategias de aprendizaje que los aprendices pueden utilizar para alcanzar mejores resultados en los estudios. Adaptamos la clasificación de O'Malley y Chamot<sup>11</sup> (1990: citado por Ellis, 2015: 57) que consiste en tres categorías de estrategias: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas.

#### 2.3.1. Estrategias metacognitivas

Para comenzar, creemos que conviene explicar brevemente el término “metacognición”. La metacognición<sup>12</sup> se refiere a la conciencia de los procesos cognitivos, por ejemplo, el aprendizaje o el pensamiento. Asimismo, la metacognición está relacionada con la expresión *aprender a aprender* que, por su parte, hace referencia a las capacidades del aprendiz para reconocer las maneras más eficaces para su aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas son aquellas que tratan de dirigir el aprendizaje de la lengua por medio de planificación y control (Saville-Troike, 2006: 91). Queremos ilustrar lo dicho con algunos ejemplos. El alumno puede sentarse en la primera fila para ver y oír mejor (Pietilä, 2014: 65), familiarizarse de antemano con el tema, practicar componentes lingüísticos requeridos en la tarea entrante u observar y evaluar su propio progreso (Saville-Troike, 2006: 91). Otro ejemplo ilustrativo es, según Saville-Troike (op. cit.: 92), que hasta niños de tres años

---

<sup>11</sup> O'Malley, J. y A. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>12</sup> Centro Virtual Cervantes, 2020, *Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. *metacognición*.

utilizan estrategias metacognitivas en situaciones en que practican de antemano lo que quieren decir en la LE. Además, Ellis (1994: 546) destaca que la conciencia del proceso de aprendizaje es uno de los rasgos relacionados con el aprendizaje exitoso.

### **2.3.2. Estrategias cognitivas**

La cognición se refiere a la acción mental, es decir, los procesos cognitivos, que son, por ejemplo, atención, percepción, aprendizaje, memoria, resolución de problemas y pensamiento (Eysenck<sup>13</sup>, 2001 citado por Ellis, 2015: 171). Los procesos cognitivos tienen que ver con el procesamiento de la información y con la manera en que la información se desarrolla a lo largo del tiempo, o sea, con el aprendizaje de algo nuevo (Ellis, 2015: 171). Para el aprendizaje lo esencial es la atención. Como indica Schmidt<sup>14</sup> (2001, citado por Ellis, 2015: 181), sin atención hay poco o nulo aprendizaje. Los factores afectivos determinan a qué presta su atención el alumno y lo que es capaz de memorizar; es decir, antes de que su memoria se active el alumno tiene que considerar que el asunto estudiado es interesante e importante (Hentunen, 2003: 27). Con respecto a los factores afectivos, los tratamos con mayor detalle en el siguiente epígrafe.

Las estrategias cognitivas, en cambio, son aquellas que utilizan el análisis directo o la síntesis del material lingüístico (Saville-Troike, 2006: 91-92). Por tanto, están dirigidas expresamente a la situación o al material de aprendizaje (Pietilä, 2014: 65). Según Ellis (2015: 57), un ejemplo es cuando el aprendiz utiliza la información disponible para adivinar significados de nuevos elementos, predecir resultados o completar la información faltante. Asimismo, la repetición de modelos de la lengua meta y la traducción de la lengua materna a la extranjera están consideradas como estrategias cognitivas (Saville-Troike, 2006: 91).

### **2.3.3. Estrategias socioafectivas**

Empezamos indicando a lo que nos referimos con los factores sociales y, también, con los factores afectivos que juntos forman la tercera estrategia de aprendizaje. Primero, con respecto a los factores sociales, la interacción social es sumamente importante para el aprendizaje de LE. Según Ellis (2015: 206), el contexto social en que viven los aprendices tiene efecto en el éxito que tienen en el aprendizaje. Segundo, los factores afectivos determinan si los alumnos responden positiva o negativamente a situaciones de aprendizaje (op. cit.: 37). Por ejemplo, los

---

<sup>13</sup> Eysenck, M. 2001. *Principles of Cognitive Psychology*. Hove: Psychology Press.

<sup>14</sup> Schmidt, R. 2001. "Attention". En P. Robinson (ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: University Press.

alumnos pueden diferenciarse entre sí en la medida en que experimentan el miedo a las lenguas extranjeras.

Las estrategias socioafectivas incluyen la interacción con otros (Saville-Troike, 2006: 92). Según Saville-Troike (op. cit.: 91), un ejemplo ilustrativo es cuando el alumno busca oportunidades de interactuar con hablantes nativos. Además, según Pietilä (2014: 65), las estrategias socioafectivas significan, por ejemplo, que los alumnos colaboran con otros, piden ayuda o consultan con alguien.

#### 2.4. ENFOQUE NATURAL

El enfoque natural se basa en la teoría de la adquisición de LE de Krashen según la cual la mejor manera de adquirir una lengua es que el aprendiz esté expuesto a ella y reciba *input* lingüístico (Krashen, 1985: 9). Según Krashen y Terrell (1983: 1), la comprensión de los mensajes es suficiente para la adquisición de la lengua. Esto es, se hace diferencia entre la adquisición, que es un proceso subconsciente, y el aprendizaje, que es un proceso consciente. Por consiguiente, según Krashen y Terrell (op. cit.: 19), la adquisición es más importante que el aprendizaje para desarrollar las capacidades comunicativas, y se adquiere cuando se utiliza la lengua para comunicar ideas reales. Además, Järvinen (2014b: 100) destaca que en el enfoque natural, el ambiente es tolerante, es decir, no se requiere que el aprendiz produzca el idioma hasta que esté preparado y los errores son vistos como una parte natural del proceso de aprendizaje de la lengua.

Existen varias teorías de la adquisición de LE. Baralo (2004: 68) afirma que no hay una teoría absoluta de la adquisición de LE que pueda explicar todos los fenómenos del proceso y que sirva para explicar la adquisición de todos los aspectos de la lengua. Asimismo, los diversos factores que influyen en la clase y en la situación de enseñanza, como pueden ser el rol del profesor y los ejercicios que elija para su alumnado, no son explicables con una sola teoría (ibíd.). Hemos elegido la teoría de Krashen (1985) porque las características de su teoría, sobre todo, la exposición a la lengua, el ambiente tolerante y la forma natural de aprendizaje, corresponden al uso de las actividades de dramatización en la enseñanza. No obstante, aunque Krashen enfatiza la importancia del *input*, no podemos negar que el *output*<sup>15</sup>, es decir, la lengua que el aprendiz produce, también es importante.

En esta parte del trabajo presentamos los cuatro principios del enfoque natural de Krashen uno por uno (Krashen y Terrell, 1983: 20-21). Con estos principios queremos

---

<sup>15</sup> Centro Virtual Cervantes, 2020, *Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. *output*.



demostrar la correspondencia de la teoría con el uso de las actividades de dramatización en la enseñanza, o sea, cuáles son las características que podemos encontrar tanto en uno como en otro.

#### **2.4.1. Primer principio**

El primer principio del enfoque natural es que la comprensión precede a la producción, esto es, la comprensión auditiva precede al habla (Krashen y Terrell, 1983: 20). Como ya hemos mencionado en el § 2.4., la adquisición es la base de la capacidad de producción de la lengua, y para que la adquisición se realice, el aprendiz debe comprender los mensajes. Así, por lo que respecta a la instrucción, el punto de partida es ayudar a los aprendices a comprender lo que se les dice, tanto en el aula como fuera del aula (ibíd.).

Según Krashen y Terrell (ibíd.), algunas de las conclusiones del primer principio son que el profesor siempre utiliza la lengua meta, que el enfoque de la comunicación está en un tema que sea interesante para los alumnos y que el profesor está siempre dispuesto a ayudar cuando ellos lo necesiten. Podemos suponer que los temas interesantes aumentan la motivación del alumnado e, igualmente, el *feedback* positivo y constructivo de parte del profesor puede alimentar la motivación de los alumnos.

#### **2.4.2. Segundo principio**

El segundo principio del enfoque natural es que la producción de la lengua emerge en fases. Krashen y Terrell (1983: 20) nombran seis fases que son las siguientes:

- 1) Respuestas en que se utiliza comunicación no-verbal
- 2) Respuestas de una sola palabra (p. ej., *sí, no, tú, yo, corre*, etc.)
- 3) Combinaciones de dos o tres palabras (p. ej., *yo no ir, dónde libro, papel encima mesa*, etc.)
- 4) Frases (p. ej., *Quiero quedarme. ¿A dónde vas? El chico corriendo*, etc.)
- 5) Oraciones
- 6) Discurso más complejo

La precisión gramatical es muy baja en las primeras fases y aumenta lentamente con mayores oportunidades de interacción comunicativa (ibíd.). Por dicha razón, en el enfoque natural no se requiere que los alumnos produzcan el idioma hasta que estén preparados, así como no se corrigen los errores que no interfieran en la comunicación; es decir, aunque la

corrección de errores pueda ayudar en el aprendizaje, la competencia adquirida resulta del *input* lingüístico comprensible (Krashen y Terrell, 1983: 20).

Para determinar el orden de adquisición, según Ellis (2015: 64), es necesario investigar cuándo los alumnos consiguen el dominio de diferentes rasgos lingüísticos. El dominio se define según la capacidad del aprendiz de producir formas gramaticales específicas con precisión, esto es, en conformidad con las normas de la lengua meta (ibíd.). Ellis (ibíd.) puntualiza que los hablantes nativos, en general, no consiguen el 100 % de precisión siempre cuando hablan y, por dicha razón, los investigadores han decidido que el nivel de criterio del 80 % o 90 % sea el indicador del dominio.

Con referencia al orden de adquisición, según los estudios de morfemas algunas estructuras lingüísticas aparecen más temprano que otras y el mismo fenómeno ocurre tanto en la adquisición de la lengua materna como en el aprendizaje de LE (Baralo, 2004: 63). Asimismo, los aprendices de LE demuestran un orden de adquisición similar, independientemente de la edad y su lengua materna (Ellis, 2015: 74).

### **2.4.3. Tercer principio**

El tercer principio de la teoría es que el programa del curso consiste en objetivos comunicativos (Krashen y Terrell, 1983: 20). Esto es, cada actividad que se realiza en el aula está organizada por el tema, no por la estructura gramatical y, por lo tanto, un objetivo para los alumnos puede ser aprender a comunicarse en las situaciones que se pueden presentar en el mundo laboral, como una conversación telefónica o una entrevista de trabajo. El motivo por el cual hemos elegido estos ejemplos es este tipo de situaciones el que se practica en el curso de español oral en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Haaga-Helia (véase el § 1.).

Krashen y Terrell (op. cit.: 21) argumentan que la gramática también será adquirida si los objetivos del curso son comunicativos. Por otro lado, si los objetivos son gramaticales, el grado de aprendizaje será mayor que el de la adquisición. No obstante, Krashen y Terrell no quieren subestimar la importancia de la gramática, sino que prefieren enfatizar las capacidades comunicativas y no la precisión gramatical en las primeras fases de la producción.

Igual que el enfoque natural, desde el punto de vista social, relacionar la competencia lingüística con la gramática es inadecuado, ya que la lengua es aprendida con fines comunicativos (Saville-Troike, 2006: 100). Por consiguiente, la competencia comunicativa está considerada más importante. En palabras de Saville-Troike (ibíd.), la competencia comunicativa es lo que el hablante tiene que saber para comunicarse apropiadamente dentro de una comunidad lingüística. No es suficiente conocer las estructuras lingüísticas, sino que en

cada situación hay que saber cuándo hablar (o no), qué decir, a quién y cómo decirlo en cierta situación (Saville-Troike, 2006: 100).

#### 2.4.4. Cuarto principio

Para finalizar, el cuarto principio del enfoque natural es que las actividades realizadas en el aula deben fomentar la disminución del filtro afectivo de los alumnos (Krashen y Terrell, 1983: 21). A modo de introducción, el filtro afectivo es, según Saville-Troike (2006: 45), la idea de Krashen de un mecanismo que permite o restringe el procesamiento del *input* lingüístico. En suma, cuando el filtro afectivo del aprendiz está activo, no procesa bien el *input*. El hecho de que el filtro afectivo del aprendiz esté activo y restrinja el procesamiento del *input*, puede deberse a factores como la falta de motivación, el miedo a las lenguas extranjeras o una baja autoestima (Krashen, 1985: 10).

Según Stevick<sup>16</sup> (1976: citado por Krashen, 1985: 10), muchos alumnos se ponen a la defensiva en el aula, es decir, piensan que la finalidad del aula es poner al descubierto sus debilidades, no mejorar su competencia lingüística. Obviamente, esto hace que el filtro afectivo esté activo. Para desactivar el filtro, el profesor, que sabe la gran diversidad que existe entre su alumnado, debe ser el motivador y debe también elegir el estilo de enseñanza correcto. De esta manera, se puede crear un ambiente alentador y tolerante que, sobre todo, estimule a los alumnos a interactuar en el aula.

## 2.5. APRENDIZAJE KINESTÉSICO

El término “estilo de aprendizaje” hace referencia a la manera cómo el individuo reacciona ante los problemas en general, pero también a la manera cómo aprende (Terrádez Gurrea, 2007: 227). Los estilos de aprendizaje son varios y están categorizados en distintos grupos. La clasificación más frecuente es la siguiente: visual, auditivo, kinestésico<sup>17</sup> y táctil (Pietilä, 2014: 61-62). En este epígrafe presentamos el estilo de aprendizaje kinestésico más profundamente por ser el estilo que está relacionado con las actividades de dramatización en la enseñanza.

El estilo kinestésico se centra en el movimiento y la actividad física (op. cit.: 62). Los aprendices kinestésicos suelen recordar bien los eventos y asociar sentimientos y experiencias físicas a la memoria (Pritchard, 2009: 46). Asimismo, Lengel y Kuczala (2010: 24, 29)

---

<sup>16</sup> Stevick, E. 1976. *Memory, Meaning and Method*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

<sup>17</sup> Diccionario de la lengua española (RAE) reconoce el término *kinésico*, sin embargo, en nuestra opinión, es justificado utilizar el término *kinestésico*, ya que aparece en varias obras científicas del mismo campo. Además, el estudio sobre el tema es escaso en español, lo que explica la ambigüedad sobre el término.

reconocen que el movimiento es una herramienta eficaz para el aprendizaje implícito, ya que mejora la memoria: a través del movimiento es posible que el cerebro cree imágenes mentales del aprendizaje que pueden mejorar la capacidad de los alumnos de recordar información. Los aprendices kinestésicos pueden aprovechar las actividades de dramatización, puesto que estas actividades incluyen características tanto verbales como no verbales; es decir, además del habla, se centra en el lenguaje corporal en el que se incluyen gestos, movimientos y expresiones faciales. Las actividades de dramatización tratan de incorporar costumbres de la cultura meta en la situación de comunicación (Even, 2008: 169).

Los alumnos suelen utilizar varios estilos en vez de apoyarse solo en uno de ellos (Pritchard, 2009: 46). Sin embargo, es de gran utilidad reconocer cuál es el estilo apropiado para cada individuo. Esto, además, es algo que no ocurre automáticamente, sino que exige práctica.

### 3. MOTIVACIÓN

La motivación está asociada a todas las acciones humanas, esto es, detrás de todo lo que hace un individuo hay alguna necesidad o interés. Especialmente, en el aprendizaje de LE –como en todo aprendizaje– la motivación está en una posición clave, en particular, en cuanto al ritmo de aprendizaje y el éxito final (Ellis, 2015: 46).

Podemos afirmar que la motivación se refiere al esfuerzo que el aprendiz hace por el aprendizaje de LE y que resulta de su necesidad o deseo de aprenderla (op. cit.: 321). Se ha observado que los estudiantes adultos han adquirido una pronunciación similar a la nativa, si esto ha sido considerado importante por ellos. Cabe añadir que el aprendizaje de la pronunciación nativa entre los aprendices adultos no es probable por razones neurológicas, algo que hemos tratado con más detalle en el § 2.2. Esta observación demuestra la influencia enorme de la motivación (Saville-Troike, 2006: 87). A este respecto, Schumann<sup>18</sup> (2001: citado por Saville-Troike, 2006: 86) defiende la idea de que la motivación para aprender la LE está controlada por mecanismos neurológicos. Esto significaría que habría un área específica en el cerebro que determinaría la relevancia motivacional del asunto estudiado y, de igual manera, determinaría cómo reaccionar ante él.

---

<sup>18</sup> Schumann, J. H. 2001. "Appraisal psychology, neurobiology, and language". En *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol. 21. 23-42.

### 3.1. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA VS. EXTRÍNSECA

Comenzamos presentando la distinción entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca (Noels *et al.*<sup>19</sup>, 2000: citado por Ellis, 2015: 49). La conducta motivada extrínsecamente es la que se lleva a cabo para conseguir algún objetivo instrumental. En cuanto al aprendizaje de LE, un buen ejemplo sería obtener buenas notas. En cambio, la motivación intrínseca está definida como la motivación hacia participar en una actividad porque, simplemente, es un placer. En resumidas cuentas, es comprensible que la motivación intrínseca produce mejores resultados de aprendizaje que la extrínseca, ya que la intrínseca se origina en la propia voluntad del aprendiz (Pietilä, 2014: 51). No obstante, Noels *et al.*<sup>19</sup> (2000: citado por Ellis, 2015: 49) ha observado que ambos tipos de motivación ayudan a aprender una LE.

La distinción entre la motivación integrativa e instrumental tiene más larga tradición que la que se establece entre la motivación intrínseca y extrínseca (Gardner y Lambert<sup>20</sup>, 1972: citado por Pietilä, 2014: 50). Según Pietilä (2014: 51), la motivación integrativa está relacionada –hasta cierta medida– con la motivación intrínseca, mientras que la motivación instrumental suele guardar relación con la motivación extrínseca, aunque son casos distintos. Además, queremos destacar que, según Gardner y Lambert (1972: citado por Pietilä, 2014: 50-51), la motivación consiste en tres elementos: el esfuerzo, el placer y la inversión personal.

### 3.2. MOTIVACIÓN EN EL AULA

La educación determina por medio del aula, el profesor y los alumnos el tipo de motivos que actúan en el aula y ayuda a determinar el tipo de motivos que tienen influencia en el aprendiz (White, 1977: 147). Por su naturaleza, la motivación es dinámica y ello requiere un esfuerzo para mantenerla (Ellis, 2015: 38). Tanto el profesor como el alumno pueden utilizar estrategias motivacionales. En este trabajo, nos centramos en las estrategias empleadas por el profesor.

Según diferentes investigadores, existen varias divisiones en cuanto a las técnicas de motivación. Dörnyei (2001: 29) categoriza las estrategias motivacionales en las cuatro dimensiones siguientes:

---

<sup>19</sup> Noels *et al.* 2000. "Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory". En *Language Learning*. Vol. 50. 57-85.

<sup>20</sup> Gardner, R. y W. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

- 1) Crear condiciones motivacionales básicas
- 2) Generar motivación inicial
- 3) Mantener y proteger la motivación
- 4) Animar a la autoevaluación retrospectiva positiva

Para empezar, la primera dimensión es el punto de partida en cada aula. Es responsabilidad del profesor crear las condiciones motivacionales básicas. Consisten, por ejemplo, en establecer una buena relación con su alumnado y hacer posible que la comprensión mutua surja, en crear un ambiente agradable e inspirador y en generar un grupo de aprendizaje cohesivo, con unas normas apropiadas (Dörnyei, 2001: 29). En cuanto a la relación entre el profesor y el alumno, nuestra opinión es que merece ser tratado más profundamente en el § 3.2.1.

En cuanto a la segunda dimensión –la de la generación de la motivación inicial– el profesor utiliza estrategias designadas para aumentar las expectativas de éxito de los alumnos y, al mismo tiempo, promover las actitudes favorables hacia el curso de lengua y el aprendizaje de la lengua en general (ibíd.). El interés hacia el aprendizaje de LE se despierta frecuentemente en la fase inicial. En palabras de Dörnyei (op. cit.: 53), si el profesor consigue despertar el interés de los alumnos, puede tener como consecuencia el aprecio hacia el aprendizaje de LE, lo que, a su vez, puede aumentar la motivación. Con dicho propósito en mente, Dörnyei (ibíd.) ha presentado el concepto del valor intrínseco.

Con respecto a la tercera dimensión, el profesor puede mantener y proteger la motivación promoviendo aquella centrada en la tarea según la situación específica, por ejemplo, mediante el uso de tareas estimulantes, agradables y relevantes (op. cit.: 29). Asimismo, para que se cumpla el requisito del mantenimiento de la motivación de los alumnos, el profesor puede facilitar experiencias de éxito a sus estudiantes, permitir que mantengan una imagen social positiva hasta en las tareas en que tienen que comunicarse con conocimientos lingüísticos limitados y promover la autonomía del alumno (ibíd.).

Finalizamos con la cuarta dimensión, conforme a la cual una de las responsabilidades del profesor es animar a la autoevaluación retrospectiva positiva. En efecto, el profesor puede proporcionar una retroalimentación efectiva y alentadora, aumentar el grado de satisfacción de los alumnos y evaluar de una manera motivadora (ibíd.).

### 3.2.1. Gestión en el aula

A menudo en conjunción con la motivación uno tiene en consideración, también, la gestión en el aula. Empecemos indicando la definición de la gestión en el aula. Según Doyle<sup>21</sup> (1986: citado por Emmer y Sabornie, 2015: 6), el concepto de la gestión en el aula no se refiere solamente a la disciplina en el aula, sino también a la variedad de actividades que los profesores utilizan para ganar la cooperación de los estudiantes y para establecer orden en el aula. En este epígrafe, tratamos la gestión en el aula desde el punto de vista de la comunicación y las habilidades interpersonales, es decir, cómo el profesor puede proporcionar las experiencias educativas que los alumnos necesitan. Ilustramos lo dicho con cuatro posibilidades de influencia del profesor en su alumnado: la relación entre profesor y alumno, la escucha activa, la comprensión y el respeto.

Según la primera dimensión de Dörnyei, presentada en el § 3.2., una de las estrategias motivadoras es el establecimiento de una buena relación entre el profesor y el alumno, tanto a nivel personal como académico (Dörnyei, 2001: 36). La tarea fundamental del profesor es ayudar a sus estudiantes a aprender, crecer y convertirse en personas responsables (Raczynski y Horne, 2015: 389). Por lo que respecta a las actividades de dramatización, una buena relación entre el profesor y el alumno es fundamental, ya que las actividades de dramatización no funcionan a menos que haya un ambiente relajado en el aula (Maley y Duff, 1982: 22). Gazda *et al.*<sup>22</sup> (2005: citado por Raczynski y Horne, 2015: 389-390) plantea ocho condiciones esenciales de una relación que favorece el desarrollo del aprendiz:

- 1) Empatía
- 2) Respeto
- 3) Calidez humana
- 4) Especificidad
- 5) Sinceridad
- 6) Autorrevelación
- 7) Confrontación
- 8) Inmediatez

---

<sup>21</sup> Doyle, W. 1986. "Classroom Organization and Management". En M.C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan. 392-431.

<sup>22</sup> Gazda, G. M. *et al.* 2005. *Human relations development: A manual for educators*. New York: Pearson.

Continuamos presentando estas condiciones una por una. Para crear una buena relación, el profesor tiene que comprender las experiencias emocionales de los alumnos, es decir, conocer sus antecedentes y entender la influencia que hayan podido tener en la conducta de los estudiantes (Raczynski y Horne, 2015: 389). El profesor tiene respeto a su alumnado cuando se informa sobre las características y capacidades individuales (ibíd.). En cuanto a la calidez humana, el profesor se preocupa por sus alumnos y por su bienestar. Cabe destacar que es importante crear una relación respetuosa con todos los estudiantes, incluso con los que causan dificultades (ibíd.).

La cuarta condición, “especificidad”, se refiere a la capacidad del profesor de ser específico con su alumnado. Esto es, en palabras de Raczynski y Horne (op. cit.: 390), el profesor puede ofrecer técnicas específicas para ciertas situaciones de aprendizaje; por ejemplo, instrucciones de cómo crear un personaje creíble para una actividad de dramatización. Asimismo, el profesor tiene que ser sincero con sus alumnos, ya que estos detectan fácilmente la falta de sinceridad (ibíd.). Con respecto a autorrevelación, el profesor puede reforzar la relación con sus alumnos compartiendo experiencias propias (ibíd.). El profesor puede, por ejemplo, disminuir la ansiedad que pueda generar una actividad de dramatización contando antes alguna anécdota acerca de la primera vez que tuvo que ponerse delante de una clase.

Junto con las condiciones de “empatía”, “respeto” y “calidez humana”, la “confrontación” ayuda a producir una relación estable entre el profesor y los alumnos (ibíd.). La confrontación significa que el profesor tiene que ser estricto, si es necesario. Hay que establecer ciertas reglas que todos respeten para que el orden se mantenga. La última condición, la de “inmediatez”, se refiere a la habilidad del profesor de estar presente en el momento y reaccionar ante las situaciones cuando ocurran (ibíd.).

Además de la relación entre profesor y alumno, otra manera que el profesor tiene de influir en su alumnado es la escucha activa; es decir, no es solo escuchar, sino escuchar con respeto, dignidad y empatía (op. cit.: 391). Según Raczynski y Horne (ibíd.), para que pueda comunicarse efectivamente con su alumnado, el profesor debe escuchar, interpretar y entender lo que los alumnos dicen. No debemos olvidar que el lenguaje corporal dice mucho. Esto es, un lenguaje corporal cálido y acogedor –manteniendo el contacto visual con el alumno al hablar, inclinándose hacia adelante y utilizando expresiones faciales empáticas– puede resultar en que los alumnos se tranquilicen (ibíd.). Además, una sonrisa al final de la conversación entre el profesor y el alumno refuerza la actitud afectuosa, así como la voluntad de hablar en el futuro (ibíd.). Del mismo modo, los sonidos no-verbales, por ejemplo, *mm*, *hm*, *ah*, forman una parte



esencial de la escucha activa en el sentido de que pueden alentar a los estudiantes a seguir hablando sobre el problema, sin que el profesor les critique (Raczynski y Horne, 2015: 391).

Asimismo, una forma en que el profesor puede influir en la cooperación de los estudiantes es la comprensión. Efectivamente, la comprensión surge mediante del habla. Gordon<sup>23</sup> (1974: citado por Raczynski y Horne, 2015: 392) hace una distinción entre los problemas que ocupan al profesor y, por otro lado, los problemas que ocupan al alumno. No consideramos que sea relevante tratar los problemas del profesor en este caso. En vez de ello, vamos a centrar nuestra atención en los problemas del alumno, que son aquellos que el profesor no conoce, a menos que el alumno hable sobre ellos. Cuando se trata del aprendizaje de LE, dichos problemas pueden incluir, por ejemplo, baja autoestima, miedo a las lenguas extranjeras o falta de motivación. La conducta ejemplar del profesor puede tener como consecuencia que el alumno sea más abierto y que hable sobre sus preocupaciones (Raczynski y Horne, 2015: 393). Cuanto mejor conozca el profesor a sus alumnos, mejor estará dispuesto para ayudarles en cualquier asunto.

Aparte de las tres posibilidades de influencia que ya hemos mencionado, o sea, la relación entre profesor y alumno, la escucha activa y la comprensión, queremos tratar, también, el rol del respeto en este contexto particular. Con referencia a las ocho condiciones esenciales de una relación que favorece el desarrollo del aprendiz, ya hemos indicado que el profesor tiene respeto a su alumnado cuando se informa sobre las características y capacidades individuales suyas. Queremos enfatizar que el comportamiento respetuoso ayuda a crear un ambiente escolar positivo. Los aprendices que se sienten conectados con la educación, apoyados por el profesor y aceptados por sus compañeros, en su caso, es más probable que tengan éxito en los estudios (Pianta<sup>24</sup>, 2000: citado por Raczynski y Horne, 2015: 403). Asimismo, en un ambiente escolar caracterizado por el respeto, los alumnos tienen la posibilidad de aprender valiosas habilidades sociales (Raczynski y Horne, 2015: 403).

### **3.2.2. Métodos de enseñanza**

A través de los métodos de enseñanza el profesor trata de, por un lado, motivar a los estudiantes y, por otro, proporcionarles la posibilidad de realizar sus estudios de la mejor manera posible. En este epígrafe, presentamos la zona de desarrollo próximo y, además, discutimos la

---

<sup>23</sup> Gordon, T. 1974. *Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers Press.

<sup>24</sup> Pianta, R. 2000. *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

importancia de la cooperación entre los alumnos. Ambos temas están íntimamente relacionados con el uso de las actividades de dramatización en la enseñanza.

Ante todo, en nuestra opinión, es importante destacar que el individuo tiene dos niveles de desarrollo: el nivel de desarrollo actual, o sea, los conocimientos que el individuo ya posee y el nivel de desarrollo potencial (Vygotsky, 1978: 86). Por lo tanto, la zona de desarrollo próximo es la distancia entre los niveles referidos. Según Vygotsky (ibíd.), el aprendizaje surge cuando un experto, por ejemplo, un profesor, interactúa con un novicio, esto es, un alumno, para que el novicio pueda aprender algo nuevo. Así pues, cuando una interacción de este tipo surge, el profesor, juntamente con el novicio, crea una zona de desarrollo próximo. En efecto, esta descripción demuestra el carácter social del aprendizaje. Ilustramos lo dicho con una clase de español oral que consiste en actividades de dramatización; dichas actividades son lo suficientemente exigentes para que el alumno no pueda realizarlas sin la ayuda del profesor. El profesor puede, por ejemplo, ayudar a crear una estructura gramatical que el alumno quiere utilizar en su actuación.

Con referencia al experto que forma parte de la zona de desarrollo próximo, en vez del profesor, igual puede ser un compañero de estudio más capaz. Mediante la interacción y el aprendizaje cooperativo se crea una relación positiva entre los estudiantes. Asimismo, según Dörnyei (2001: 100), la cooperación entre los alumnos es un medio eficaz para aumentar la motivación de los estudiantes. Según White (1977: 165), los aspectos sociales de la aceptación grupal pueden proporcionar la motivación social que una tarea lingüística realizada en el aula por sí sola no puede. La relación positiva entre los alumnos surge cuando los alumnos trabajan juntos, se ayudan el uno al otro y obtienen mejores resultados.

Efectivamente, para que las actividades de dramatización salgan bien, la cooperación entre los estudiantes es un requisito esencial. Sin ir más lejos, en el curso de español oral en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Haaga-Helia los alumnos trabajan en grupos. A nuestro juicio, las actividades de dramatización motivan y fomentan el espíritu de equipo y promueven el aprendizaje. Justificamos nuestro argumento por haber participado en un curso de español oral similar al referido. Del mismo modo, nuestro argumento está apoyado por Boquete Martín (2014: 271), quien afirma que las actividades de dramatización ayudan a crear una dinámica eficaz de grupo. En este sentido, Dörnyei (2001: 101) destaca que, si a los aprendices se les permite cooperar entre sí, es probable que su expectativa de éxito sea mayor en comparación con la situación en que trabajan individualmente. Esto es porque los alumnos saben que pueden confiar en sus compañeros de estudio. En resumidas cuentas, un grupo cooperador es un recurso efectivo (ibíd.).

#### 4. DRAMA EN LA ENSEÑANZA

Antes que nada, queremos definir a lo que referimos con el término “drama” en la enseñanza. En este caso, el drama se refiere a las actividades en el aula centradas en actuar. Es decir, los estudiantes trabajan con diferentes temas y, de este modo, llegan a conocer las características de la lengua meta mediante la interacción, durante la cual pueden utilizar varios elementos de la comunicación oral, tanto verbal como no-verbal (Holden, 1981: 8). En esta parte del trabajo vamos a centrarnos en el uso del drama en la enseñanza de LE. Con la ayuda del drama se puede practicar diferentes aspectos de la lengua. El que a nosotros más nos interesa, por el tema que estamos tratando, es la competencia comunicativa.

##### 4.1. CARACTERÍSTICAS DEL DRAMA

En cuanto a las características principales del drama, queremos destacar cuatro elementos que enfatizan tanto la finalidad como la eficacia del drama en la enseñanza de LE: el rol activo del alumno, las características verbales y no-verbales, el rol del profesor y los ejercicios. En este epígrafe, los vamos a tratar uno por uno.

En primer lugar, es obvio que el rol del alumno cambia: no es solo el receptor, sino también el emisor. Esto es, las actividades de dramatización implican una mayor participación del alumno (Corral Fullà, 2013: 119). En vez del profesor, es el estudiante quien está en el centro de los acontecimientos. Mientras tanto, el profesor queda en un segundo plano con respecto a lo que sucede en el aula, controlando, pero no dirigiendo, para que el alumno no pierda la oportunidad de reflexionar por sí mismo e interactuar espontáneamente (Maley y Duff, 1982: 22).

En segundo lugar, en nuestra opinión, es importante destacar que el drama consiste tanto en las características verbales como en las no-verbales. Es decir, no es solo comunicar a través de las palabras, sino también a través de los gestos, los movimientos y las expresiones faciales (Holden, 1981: 7). En efecto, mediante el drama se puede practicar ambas características.

En tercer lugar, hay que añadir, también, el rol del profesor. Es responsabilidad del profesor convertir a los alumnos pasivos en alumnos activos. Como también lo es motivarlos para que se dediquen a las actividades de dramatización realizadas en el aula y puedan, así, seguir mejorando. En el § 3.2. hemos presentado las cuatro estrategias motivacionales empleadas por el profesor. Por lo que respecta a las actividades de dramatización, las estrategias precitadas son de suma importancia.

Finalmente, queremos tratar los tipos de ejercicios que se pueden utilizar en el aula cuando la enseñanza tenga lugar mediante el drama. Stinson y Winston (2014: 3) presentan una

división en tres partes: interpretación de textos y ejecución, improvisaciones y juego de rol y *Process Drama*. La interpretación de textos y realización hacen uso de las habilidades de aparecer en público y enfatizan la comunicación mediante la caracterización y la destreza vocal y física, mientras que la improvisación y juego de rol implican interacción espontánea y activa que simula situaciones de la vida real (Stinson y Winston, 2014: 3). El *Process Drama*, por su parte, puede incluir tanto interpretación de texto como actividad de improvisación, pero la actividad en sí tiene lugar en un contexto dramático coherente que delinea el mundo imaginario dentro del cual interactúan los alumnos (ibíd.). No consideramos que sea necesario tratar el primero ni el segundo tipo de ejercicio más detalladamente, puesto que los ejercicios del curso de español oral en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Haaga-Helia están basados en el uso del *Process Drama*. Profundizamos en este concepto en el siguiente epígrafe.

#### 4.2. *PROCESS DRAMA*

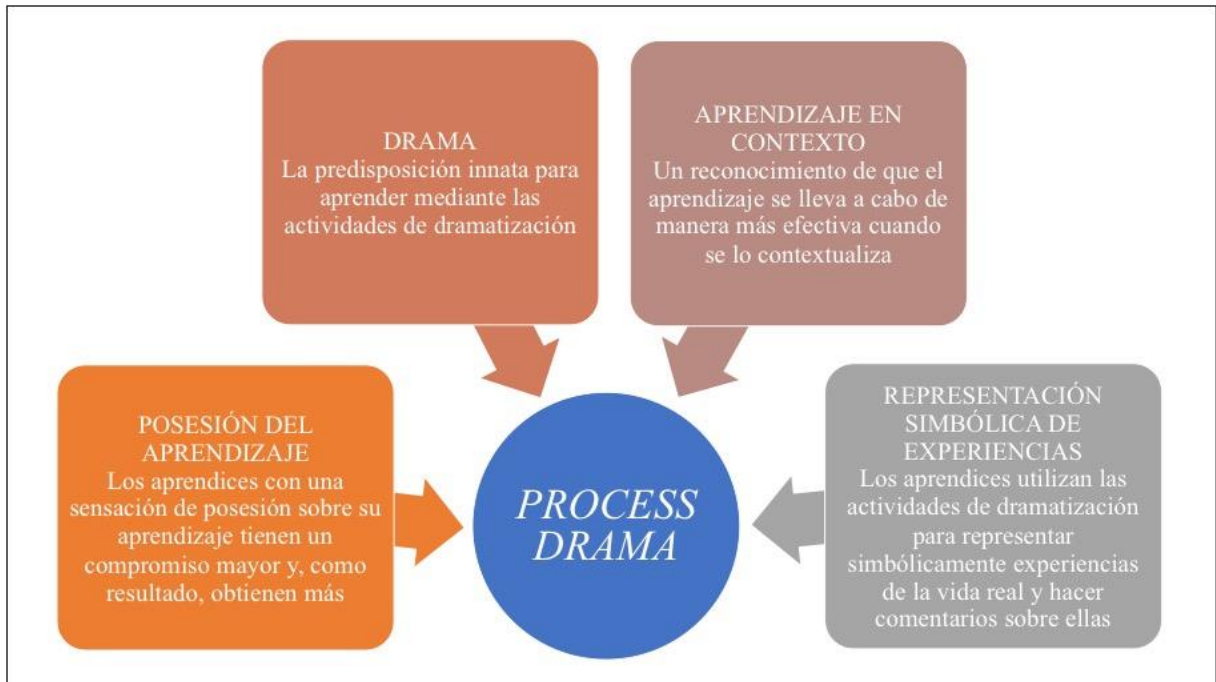
Ahora que ya hemos demostrado la importancia del *Process Drama* para nuestra investigación, vamos a continuar centrándonos en los detalles. Primero, aclaramos de qué se trata; cuáles son sus características fundamentales y las razones detrás de su uso en la enseñanza de LE. Segundo, nos centramos en las etapas del proceso de planificación del *Process Drama* que conducen al aprendizaje. Los § 4.2.1. y 4.2.2. se basan en las ideas de Howell y Heap (2005).

##### 4.2.1. **¿Qué es el *Process Drama*?**

Como ya hemos comentado en el § 4.1., el *Process Drama* puede incluir tanto interpretación de texto como actividad de improvisación, con la diferencia de que el *Process Drama* es un proceso creado por todo el grupo. Prueba de ello es que el proceso implica una representación teatral delante de los otros miembros del grupo. De este modo, todos colaboran.

Otro ejemplo ilustrativo es cuando los alumnos actúan, lo importante es describir la vida real. En efecto, la situación ideal será cuando se puede trasladar, metafóricamente, la vida real al aula. Esto es, no se trata de aprender y realizar una obra que ya está escrita, sino que los alumnos escriben su propio drama (Howell y Heap, 2005: 16). En el *Process Drama* los estudiantes, con la ayuda del profesor, crean un conjunto que es significativo para ellos; por ejemplo, dicho conjunto puede consistir en diversas situaciones que se pueden presentar en el mundo laboral. Este tipo de conjuntos son creados en el curso de español oral en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Haaga-Helia. A este respecto, el “producto final” del *Process Drama* es, en palabras de Kao y O’Neill (1998: 12), la experiencia misma y la reflexión que puede generar.

El *Process Drama* se basa en diferentes características. En nuestra opinión, es importante reconocerlas, ya que contribuyen a la planificación de las actividades de dramatización. En la siguiente imagen, presentamos las características fundamentales del *Process Drama*. Luego, tratamos las etapas de su proceso de planificación en el § 4.2.2.

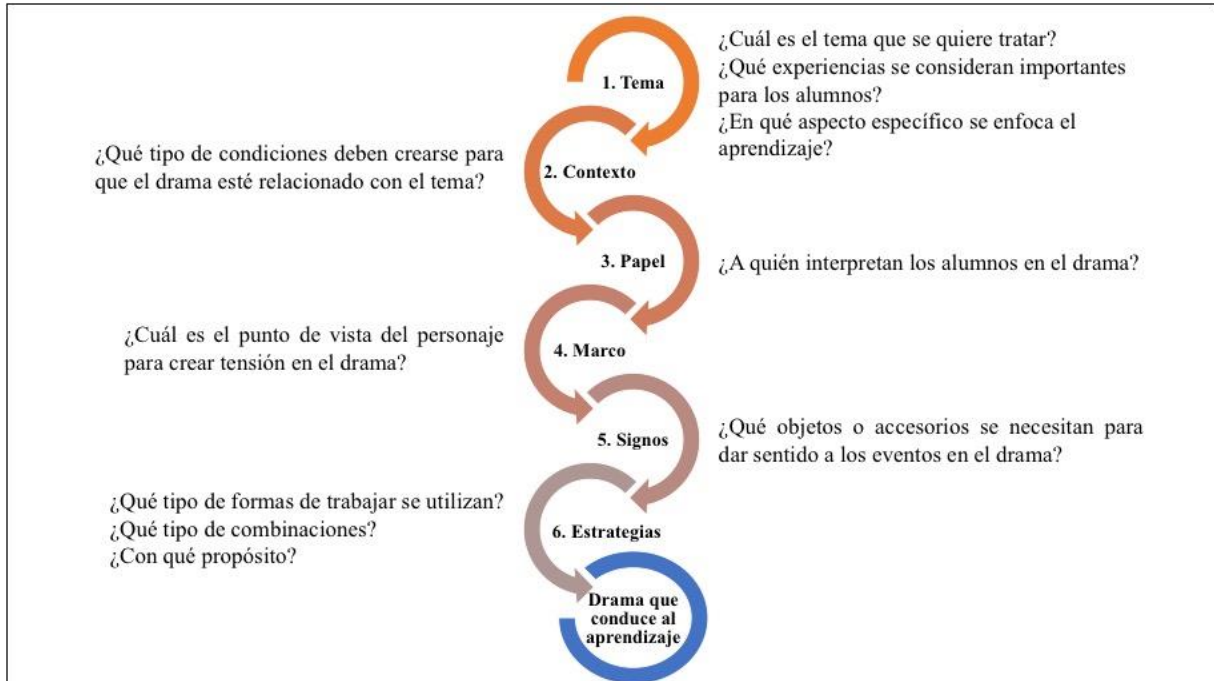


**Imagen 1. Las características fundamentales del *Process Drama***

*Fuente: Bowell y Heap (2005: 17)*

#### 4.2.2. Planificación

Nadie ignora que las actividades de dramatización, así como todas las demás materias, deben estar bien planificadas si el profesor quiere que los alumnos lleguen a aprender. En palabras de Bowell y Heap (2005: 18), la planificación del *Process Drama* es igual sin distinción de edad. Por consiguiente, las etapas del proceso de planificación son aplicables a la enseñanza de todas las edades. En la siguiente imagen, podemos observar cómo las seis etapas están relacionadas entre sí y cómo se integran los elementos teatrales necesarios en el proceso que finalmente conduce al aprendizaje.



**Imagen 2. Las etapas del proceso de planificación del *Process Drama***

*Fuente: Bowell y Heap (2005: 20)*

Con respecto a la Imagen 2, podemos ver cómo se puede plantear cada etapa del proceso de planificación en forma de preguntas. No olvidemos que es responsabilidad del profesor encontrar las respuestas a estas preguntas. A continuación, vamos a considerar cada etapa y las preguntas correspondientes.

Es esencial que el profesor tenga una idea clara de los objetivos de aprendizaje para su alumnado desde el principio del proceso de planificación. De cara al entorno que enfatiza la efectividad en la educación (Opetushallitus, 2019: 7), los profesores deben poder redactar objetivos didácticos para cada clase. Debido a que el *Process Drama* trata temas que son humanamente importantes, según Bowell y Heap (2005: 20), el profesor, también, debe definir el tema a través de la humanidad.

El contexto dramático proporciona el mundo imaginario dentro del cual los alumnos interactúan y tienen la oportunidad de explorar el tema de una manera bien adaptada al propósito. Según Bowell y Heap (ibíd.), los alumnos pueden entender el tema si se les presenta de manera concreta y en un marco comprensible a nivel físico, temporal y situacional donde la acción sucede.

Las actividades de dramatización implican que el alumno asuma un papel que le pide que se proyecte a sí mismo, imaginativamente, en otra situación, fuera del aula o con la identidad de otra persona (Holden, 1981: 1). Cuando el contexto dramático –el mundo

imaginario al que nos hemos referido— ha sido elegido, el profesor debe decidir los papeles que interpretan los alumnos. Así es, los personajes deben coincidir con el tiempo y el lugar elegidos (Bowell y Heap, 2005: 21). En nuestro caso, el aprendiz se imagina a sí mismo, por ejemplo, en la posición de un gerente de recursos humanos entrevistando a un candidato para el puesto de asistente de dirección.

Con referencia a la cuarta etapa “marco”, el *Process Drama* hace que sea necesario hablar. Por esa razón, es importante crear situaciones en las que el habla tenga un propósito. En el *Process Drama*, según Bowell y Heap (ibíd.), el habla está relacionada con la perspectiva del personaje sobre lo que realmente está sucediendo. El marco, en particular, les da a los alumnos algo de qué hablar y el habla en estos sucesos crea tensión en el drama y también impulsa el drama hacia adelante (ibíd.).

La quinta etapa “signos” se refiere a los objetos o accesorios que se necesitan para dar sentido a los acontecimientos en el drama. Se trata de crear una experiencia de aprendizaje interesante e inspiradora para que los alumnos puedan participar en varios niveles y practicar diferentes aspectos de la lengua. No obstante, al mismo tiempo, hay que tener en cuenta en qué aspecto específico se enfoca el aprendizaje y cuáles son los objetivos en que los alumnos deben centrarse. Bowell y Heap (ibíd.) afirman que el uso de los “signos” ayuda a lograr este objetivo. Distintos objetos y accesorios representan los personajes o los acontecimientos del drama y dirigen la atención de los estudiantes hacia el objetivo de la clase (ibíd.).

Por último, son las diferentes formas de trabajar lo que da vida al drama. En el *Process Drama*, en palabras de Bowell y Heap (op. cit.: 19), el uso de diferentes estrategias permite que el profesor y los aprendices exploren el tiempo, el lugar y los eventos desde distintos puntos de vista. Asimismo, la elección consciente de las estrategias por parte del profesor permite que los alumnos aprendan sobre el drama como una forma de arte, pero, también, como un método de enseñanza. Por consiguiente, los estudiantes recibirán herramientas para que puedan realizar el drama y, a través de ello, puedan reflexionar sobre las situaciones de la vida real (op. cit.: 21).

## 5. PRESENTE ESTUDIO – EFECTOS DE LAS ACTIVIDADES DE DRAMATIZACIÓN EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

En esta parte presentamos nuestra investigación sobre los beneficios de las actividades de dramatización en el desarrollo de la competencia comunicativa. Queremos saber si la enseñanza realizada a través de actividades de este tipo produce buenos resultados en el aprendizaje. Con la ayuda del *pretest* y el *posttest* hemos podido sacar conclusiones fiables del desarrollo del alumnado en varios aspectos de la lengua los que concretamos en el § 5.2. En apoyo de lo que

hemos observado en las producciones de los alumnos, hemos realizado una entrevista con el profesor del curso. Para empezar, presentamos el estudio sobre el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado y, para terminar, tratamos el contenido de la entrevista. De este modo, podemos comparar las opiniones del profesor con los resultados del estudio.

### 5.1. ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE E/LE SOBRE EL USO DEL DRAMA

Antes de que avancemos al presente estudio, opinamos que es relevante presentar los rasgos principales de nuestro trabajo de fin de grado (*Las actitudes de los estudiantes universitarios de E/LE sobre el uso del drama*), ya que nos ha servido como estudio piloto para nuestro trabajo de fin de máster. También consideramos que los resultados del trabajo de fin de grado apoyan tanto el marco teórico (los § 2. y 3.) como la parte empírica del presente trabajo. Como ya hemos mencionado en la parte introductoria, en ambas investigaciones hemos colaborado con la Universidad de Ciencias Aplicadas de Haaga-Helia.

En relación con nuestro trabajo de fin de grado, realizamos una encuesta a un grupo de estudiantes de turismo de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Haaga-Helia en Helsinki en mayo de 2019. Dicho grupo participaba en un curso de español oral sobre el mundo de los negocios y la atención al cliente. En este curso se practican las situaciones que se pueden presentar en el mundo laboral, a base del drama. Tratamos de averiguar cuáles son las actitudes de los alumnos sobre el uso del drama en la enseñanza de E/LE. Según nuestra hipótesis, a los estudiantes las actividades de dramatización les resultan no solo motivadoras, sino también eficientes de cara al aprendizaje de diferentes aspectos de la lengua.

El cuestionario consistía en 18 ítems para los cuales los estudiantes tuvieron que elegir la opción apropiada entre cinco opciones de la escala Likert: 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (ni de acuerdo, ni en desacuerdo), 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). Aparte de las frases, elaboramos unas preguntas abiertas donde pedimos a los alumnos que escribieran comentarios generales.

Asistieron siete estudiantes, seis de los cuales participaron en nuestro estudio. La edad de los informantes estaba comprendida entre 18 y 47 años. La mitad eran hombres y la otra mitad, mujeres. Los conocimientos lingüísticos de los informantes variaban mucho, pero la mayoría de ellos hablaban finés como su lengua materna. Cada informante hablaba varios idiomas y esto parece confirmar que todos tenían mucha facilidad para las lenguas. El tiempo dedicado a los estudios de español antes del curso presentaba alguna variación. Uno de los informantes comentó que no había estudiado español antes del curso. Entre los otros informantes, la duración de los estudios de español variaba entre 1 y 5 años.



A pesar de que la muestra era bastante reducida, los resultados parecieron confirmar que los aprendices consideraban que el drama no es solo motivador, sino que también garantiza un aprendizaje eficiente. Opinamos que es importante destacar que el efecto de las actividades de dramatización sobre la vida laboral y sobre la confianza de hablar en público es considerado especialmente beneficioso, ya que en el curso al que asistieron los informantes se practicaban situaciones que se pueden presentar en el mundo laboral. Asimismo, todos los informantes reconocieron que estas actividades les ayudaban a mejorar el dominio de la lengua española en general, además de resultarles de gran utilidad, en concreto, con respecto al aprendizaje del vocabulario. Además, afirmaron que se sentían motivados cuando estaban haciendo las actividades de dramatización en el aula. Pensaban que el drama debería ser utilizado más en la enseñanza.

Para observar los resultados con más detalle, añadimos las estadísticas para los ítems del cuestionario (véase la Tabla 1). Primero, cuantificamos las puntuaciones mínima (1) y máxima (5) para cada ítem en relación con el grado de acuerdo. Segundo, calculamos la media para cada ítem y mostramos la desviación típica derivada de cada uno de ellos.

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Dev. típica
1. Las actividades de drama de este curso me ayudan a mejorar mi vocabulario.	1	5	4,83	0,28
2. Las actividades de drama me ayudan a mejorar mis conocimientos de gramática.	1	5	4,33	0,67
3. Las actividades de drama del curso me ayudan a mejorar mi español en general.	1	5	5,00	0,00
4. Las actividades de drama del curso me ayudan a mejorar mis habilidades expresivas.	1	5	4,66	0,45
5. Las actividades de drama me permiten expresarme mejor.	1	5	4,50	0,50
6. Las actividades de drama son divertidas.	1	5	4,50	0,50
7. Las actividades de drama de este curso me ayudan en mi vida diaria.	1	5	4,83	0,28
8. Las actividades de drama de este curso me van a ayudar en la vida laboral.	1	5	4,83	0,28
9. Las actividades de drama me dan más confianza para hablar en público.	1	5	5,00	0,00
10. Las actividades de drama de este curso me ayudan a relacionarme mejor con otros compañeros de clase.	1	5	4,66	0,45
11. Las actividades de drama de este curso me permiten conocerme mejor.	1	5	4,66	0,45
12. Creo que cada actividad de drama del curso tiene un objetivo claro.	1	5	4,66	0,45
13. Pienso que los objetivos de las actividades se cumplen.	1	5	4,33	0,44
14. Creo que estoy aprendiendo español en este curso.	1	5	4,33	0,67
15. Creo que el drama es un buen método de aprendizaje para un estudiante de español.	1	5	4,83	0,28
16. En mi opinión, se debería utilizar más el drama en la enseñanza.	1	5	4,50	0,67
17. Me siento motivado/a cuando estoy haciendo las actividades de drama.	1	5	4,50	0,50
18. El ambiente de la clase es alegre cuando hacemos las actividades de drama.	1	5	4,50	0,50

**Tabla 1. Las estadísticas para los ítems del cuestionario**

*Fuente: Salopelto (2019: 17)*

Como hemos estado diciendo, nuestro trabajo de fin de grado nos ha servido como estudio piloto para el presente trabajo. Ahora que ya hemos averiguado las actitudes de los

estudiantes universitarios sobre el drama, que son generalmente positivas, nos centramos en el presente estudio para ver si las opiniones de los estudiantes corresponden a la realidad, es decir, si la enseñanza basada en actividades de dramatización produce buenos resultados en el desarrollo de la competencia comunicativa.

## 5.2. METODOLOGÍA

El objetivo del presente estudio es averiguar qué efecto tienen las actividades de dramatización en el desarrollo de la competencia comunicativa. Llegamos a la conclusión que el uso del *pretest* y el *posttest* es la forma más adecuada para este tipo de estudio. De esta manera, podemos comparar las producciones de los estudiantes al principio y al final del curso. Los cambios en la producción señalan el desarrollo en el nivel de lengua. Las producciones fueron grabadas en vídeo para poder estudiarlas repetidas veces y, de este modo, garantizar la precisión de los resultados.

Para clarificar los métodos de trabajo del curso, los alumnos avanzaron desde aprender el vocabulario y crear un diálogo hasta actuar la situación delante de la clase. Las clases fueron impartidas por un profesor nativo y en la lengua meta. Los estudiantes trabajaron en grupos de dos a cuatro personas. Tenían una clase de una hora y media a la semana y cada semana recibieron una nueva tarea con otro tema. Luego, tenían una semana para preparar la actuación para la próxima clase. Los temas avanzaron desde lo más fácil hasta lo más difícil. En el primer período del semestre los temas trataron situaciones cotidianas. Por citar algunos casos, los alumnos actuaron situaciones en la agencia de viajes, en el hotel y en el restaurante. Luego, en el segundo período del semestre los temas se refirieron a la vida laboral. Las situaciones, que los alumnos actuaron, incluyeron, entre otros, entrevistas de trabajo, conversaciones telefónicas y reuniones. Los informantes tuvieron mucha libertad cómo realizar la presentación delante del grupo, por ejemplo, hemos visto varias actuaciones con rasgos cómicos.

Al principio del curso, el 4 de febrero de 2020, participamos en la clase y vimos a los informantes por primera vez. Esta vez no grabamos las producciones –el objetivo de la sesión fue más bien acostumbrar a los alumnos a nuestra presencia y familiarizarlos con el procedimiento del estudio. Seguimos la actuación del alumnado y al final de la clase presentamos los detalles de la investigación. Por lo que se refiere a los detalles, pensamos que fue importante contarles que en la próxima clase sus producciones iban a ser grabadas. Así, si alguien hubiese tenido algo en contra la grabación, habría podido negarse a participar en el estudio. Por nuestra suerte, el procedimiento del estudio fue positivamente acogido y todos los alumnos querían participar en ello.

La próxima semana, el 11 de febrero, grabamos las primeras producciones en el aula, es decir, el *pretest*. Antes de empezar, pedimos que los alumnos rellenaran un formulario de antecedentes. Tratamos los antecedentes más detalladamente en el § 5.3. La tarea de los alumnos en clase del 11 de febrero fue actuar una situación en un hotel. La duración media de las actuaciones fue de dos minutos.

Las actuaciones del examen final, que fue realizado el 19 de mayo, sirven de producciones del *posttest*. Para el examen final, los alumnos tuvieron que elegir tres temas tratados a lo largo del segundo período del curso y construir una obra en que los temas estuvieran relacionados entre sí y formasen un conjunto lógico. En este caso, la duración media de las actuaciones fue de ocho minutos y medio. Según nuestro plan original, la intención fue realizar las grabaciones del *posttest* de la misma manera que las del *pretest*, o sea, en el aula, cara a cara con los alumnos. No obstante, por fuerza de las circunstancias, tuvimos que cambiar nuestros planes. Como es sabido, la primavera 2020 fue excepcional; por los efectos de la pandemia del COVID-19 las instituciones educativas tuvieron que cerrar sus puertas y pasar a la enseñanza a distancia. También, tuvimos que adaptarnos a la situación y encontrar nuevas medidas para llevar a cabo la investigación según el calendario previsto. Por consiguiente, los estudiantes grabaron sus actuaciones por sí mismos utilizando alguna plataforma de videoconferencia, por ejemplo, Zoom o Microsoft Teams. Después le enviaron sus grabaciones al profesor. Aquí debemos repetir que habíamos pedido permiso para grabar las actuaciones en clase; pero, ya que la situación cambió, volvimos a pedir permiso para utilizar estas grabaciones en nuestro estudio para evitar cualquier malentendido.

Hay que reconocer que al principio nos preocupó la validez de las grabaciones del *posttest*. Al hacer las grabaciones a través de sus propios ordenadores –sin que el profesor evalúe a los alumnos en vivo– es posible utilizar notas o incluso textos enteros en vez de hablar libremente. Nuestras preocupaciones resultaron infundadas. Cuando recibimos las grabaciones, pudimos comprobar que las grabaciones eran válidas y sirvieron bien para la investigación.

Vamos a recordar una vez más que este estudio se basa en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Los aspectos en que nos centramos en las grabaciones son los siguientes:

- 1) Pronunciación
- 2) Gramática
- 3) Vocabulario
- 4) Lenguaje corporal

Dividimos cada aspecto en subcategorías con las cuales medimos la competencia de los informantes en cada uno de los aspectos. Primero, las subcategorías de la pronunciación son la entonación, el acento fónico y ciertas realizaciones fonéticas de los grafemas <g><sup>25</sup>, <j> y <c>. En cuanto a la entonación, nos centramos especialmente en la entonación en las oraciones interrogativas. Luego, en cuanto a los grafemas precitados, hemos elegido el grafema <g> ya que su realización fonética varía según la vocal siguiente: delante de las vocales <i> y <e> el grafema <g> corresponde con el fonema /ɣ/ que es extraño para un finlandés. Después, hemos elegido el grafema <j> porque es uno de los grafemas españoles que produce dificultades a un finlandés por la diferencia entre la forma escrita y la forma pronunciada. El grafema <j> solo tiene una realización fonética. Este grafema corresponde con el fonema /ɣ/, al igual que el grafema <g> delante de las vocales <i> y <e>. Por último, hemos elegido el grafema <c> y todas sus realizaciones fonéticas: la oclusiva /k/, la fricativa /θ/ y el sibilante /s/. De esta manera, podemos estudiar si los alumnos pronuncian de forma correcta y en el entorno oportuno el grafema <c> y sus realizaciones fonéticas. Asimismo, hemos tenido en consideración la variación dialectal entre la fricativa y el sibilante. Es normal que los estudiantes principiantes confundan la fricativa con el sibilante y queremos ver si los informantes llegan a ser consistentes en la pronunciación.

Segundo, las subcategorías de la gramática son el género, la conjugación, el uso de *ser/estar* y los artículos. Tercero, las subcategorías del vocabulario son las formas de tratamiento, las expresiones idiomáticas y la cortesía. Las formas de tratamiento hacen referencia a cómo se trata a su interlocutor, por ejemplo, la selección entre el tuteo y el tratar a alguien de usted. Finalmente, las subcategorías del lenguaje corporal son los gestos y la expresión facial.

### 5.3. INFORMANTES

Al curso mencionado asistieron 18 estudiantes. Estos 18 estudiantes estaban presentes en la sesión de *pretest* y, como ya lo hicimos notar, todos dieron su permiso para utilizar las grabaciones en nuestra investigación. Les pedimos a los alumnos que rellenaran un formulario de antecedentes antes de empezar la investigación y las grabaciones. En este formulario les preguntamos la edad y el sexo. Además, les preguntamos sobre sus conocimientos lingüísticos: cuál era su lengua materna; qué idiomas hablaban; y cuántos años habían estudiado español.

---

<sup>25</sup> Los paréntesis angulares, < >, se usan para referir a los grafemas.

Conviene añadir que al rellenar este formulario de antecedentes los alumnos permitieron que utilizemos la información y las grabaciones en nuestra investigación.

12 estudiantes de los 18 participaron en el examen final y entregaron su grabación a tiempo. Al analizar las grabaciones, solamente hemos tenido en cuenta los 12 participantes que estaban presentes tanto en el *pretest* como en el *posttest*. En otras palabras, nuestra investigación cuenta con 12 informantes.

La edad de los informantes varía de 20 a 33 años. Tres son hombres y nueve son mujeres. Los conocimientos lingüísticos de los informantes varían, pero la mayoría de ellos hablan finés como su lengua materna. Otras lenguas maternas son italiano, ruso y sueco. Cada informante habla varios idiomas y esto parece confirmar que todos tienen mucha facilidad para las lenguas. El tiempo dedicado a los estudios de español antes de este curso tiene alguna variación. Cuatro de los informantes comentaron que habían estudiado español durante menos de un año. Entre los otros informantes la duración de los estudios de español varió desde 1 hasta 6 años, pero la mayoría de ellos habían estudiado español desde uno hasta dos años.

#### 5.4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Analizamos los resultados obtenidos a partir de los cuatro aspectos principales que hemos dividido en subcategorías según demostrado en el § 5.2. Para cada informante cuantificamos la puntuación mínima y máxima en relación con su competencia en dicha subcategoría: 1 (no sabe nada), 2 (sabe algo), 3 (sabe bastante bien) y 4 (sabe muy bien). Para ilustrar mejor, en el caso de 1, el informante comete errores constantemente; en el caso de 2, el informante utiliza la forma correcta algunas veces, aunque errores siguen ocurriendo; en el caso de 3, el informante es consistente, pero algunos errores se le escapan; y en el caso de 4, el informante conoce la subcategoría en cuestión y sabe utilizarla en el habla. Si alguna de las subcategorías no aparece en el habla, o solo aparece una vez, está marcada con una raya (-). Pensamos que una sola aparición no es suficiente para que nosotros podamos evaluar —de una manera fiable— la competencia del informante. Además, calculamos la media para cada informante después de cada aspecto principal. La media hace posible la comparación entre el *pretest* y el *posttest* en cuanto a cada aspecto principal. A continuación, presentamos las tablas con las puntuaciones de las subcategorías junto con las medias de los aspectos principales. Más adelante, discutimos los resultados más profundamente en el § 5.5.

Pronunciación	Informante											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>Pretest</b>												
Entonación	4	4	4	2	1	4	3	4	2	4	2	3
Acento	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3
<g>	-	-	-	4	-	4	-	-	-	-	-	-
<j>	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
<c>	3	2	2	4	3	2	4	2	2	4	4	2
<b>Media</b>	3,67	3,33	3,33	3,25	2,33	3,25	3,33	3,00	2,25	4,00	3,00	2,67
<b>Posttest</b>												
Entonación	3	4	4	3	3	4	2	4	3	2	2	2
Acento	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3
<g>	4	4	4	-	4	2	3	3	4	4	4	4
<j>	4	-	2	4	4	4	4	4	4	2	4	4
<c>	3	4	2	4	4	4	4	3	2	4	4	3
<b>Media</b>	3,60	3,75	3,00	3,75	3,80	3,40	3,20	3,40	3,20	3,00	3,40	3,20

**Tabla 2. La puntuación en las subcategorías de la pronunciación**

En la Tabla 2, podemos observar la puntuación para cada informante en las subcategorías de la pronunciación. Como podemos ver, en el *pretest* en particular, la aparición de las realizaciones fonéticas de los grafemas <g> y <j> es muy reducida. Esto puede ser explicado por la duración limitada de las grabaciones del *pretest*. Luego, en el *posttest*, hemos podido evaluar, también, las realizaciones fonéticas de los grafemas <g> y <j>, puesto que la duración de las grabaciones ha aumentado notablemente. Hemos excluido la ausencia de dichos grafemas, o sea, las rayas en la tabla, de la media.

A continuación, pasamos a observar las medias de cada informante. Como la tabla indica, con pocas excepciones, la media de un informante ha aumentado desde el *pretest* hasta el *posttest*. Queremos subrayar algunos cambios notables que podemos observar en la tabla. Los informantes 2 y 6 han mejorado de dos a cuatro puntos su pronunciación de las realizaciones fonéticas del grafema <c>. El informante 5 ha mejorado de uno a tres puntos su entonación. El informante 9 ha mejorado de dos a cuatro puntos su pronunciación de la realización fonética del grafema <j>. Asimismo, cabe añadir que el desarrollo del informante 10 ha dirigido en dirección contraria: la puntuación de la entonación ha bajado de cuatro a dos puntos junto con la puntuación del acento fónico que ha bajado de cuatro a tres.

Gramática	Informante											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>Pretest</b>												
Género	2	4	2	2	3	2	4	4	4	2	4	4
Conjugación	3	-	2	2	4	2	3	3	3	-	3	2
Ser/estar	4	-	4	-	1	4	3	4	1	-	-	-
Artículos	2	-	1	1	2	2	3	2	1	2	4	4
<b>Media</b>	2,75	4,00	2,25	1,67	2,50	2,50	3,25	3,25	3,25	2,00	3,67	3,33
<b>Posttest</b>												
Género	3	3	3	3	3	3	2	4	3	3	3	3
Conjugación	3	4	2	4	4	3	3	3	4	4	3	3
Ser/estar	4	3	3	4	1	4	4	4	4	3	4	4
Artículos	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3
<b>Media</b>	3,25	3,50	2,75	3,50	3,00	3,50	3,00	3,75	3,75	3,50	3,50	3,25

**Tabla 3. La puntuación en las subcategorías de la gramática**

En la Tabla 3, podemos observar la puntuación para cada informante en las subcategorías de la gramática. Con una breve ojeada a la tabla, la gramática es un aspecto en que los informantes han desarrollado considerablemente. Especialmente, en cuanto al uso de *ser/estar* y los artículos, la cantidad de los errores, que los informantes han cometido en el *posttest*, es casi inexistente. Como en el caso de la pronunciación, la mayoría de las medias de los informantes ha aumentado desde el *pretest* hasta el *posttest*. En particular, queremos destacar el desarrollo del informante 9 cuya media ha aumentado de 2,00 a 3,50. Otro ejemplo ilustrativo es que siete de los informantes tienen una media de 3,50 o más en el *posttest*, mientras que en el *pretest* el número correspondiente era solamente dos.

Vocabulario	Informante											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>Pretest</b>												
Tratamiento	2	-	-	1	-	1	4	-	1	-	2	1
Expr. idiomáticas	3	4	2	1	2	2	2	2	2	2	3	2
Cortesía	4	-	-	2	2	1	4	2	3	3	3	2
<b>Media</b>	3,00	4,00	2,00	1,33	2,00	1,33	3,33	2,00	2,00	2,50	2,67	1,67
<b>Posttest</b>												
Tratamiento	4	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4
Expr. idiomáticas	4	4	4	3	2	3	3	4	3	3	4	3
Cortesía	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4
<b>Media</b>	4,00	4,00	3,67	3,33	3,33	3,33	3,33	4,00	3,33	3,00	3,67	3,67

**Tabla 4. La puntuación en las subcategorías del vocabulario**

En la Tabla 4, podemos ver la puntuación para cada informante en las subcategorías del vocabulario. Primero, lo que llama nuestra atención es que ninguna de las medias ha bajado desde el *pretest* hasta el *posttest*. Dos de las medias no han cambiado, mientras que las demás han aumentado. Segundo, los informantes han demostrado su alto nivel en el uso de las formas de tratamiento y la cortesía en el *posttest*.

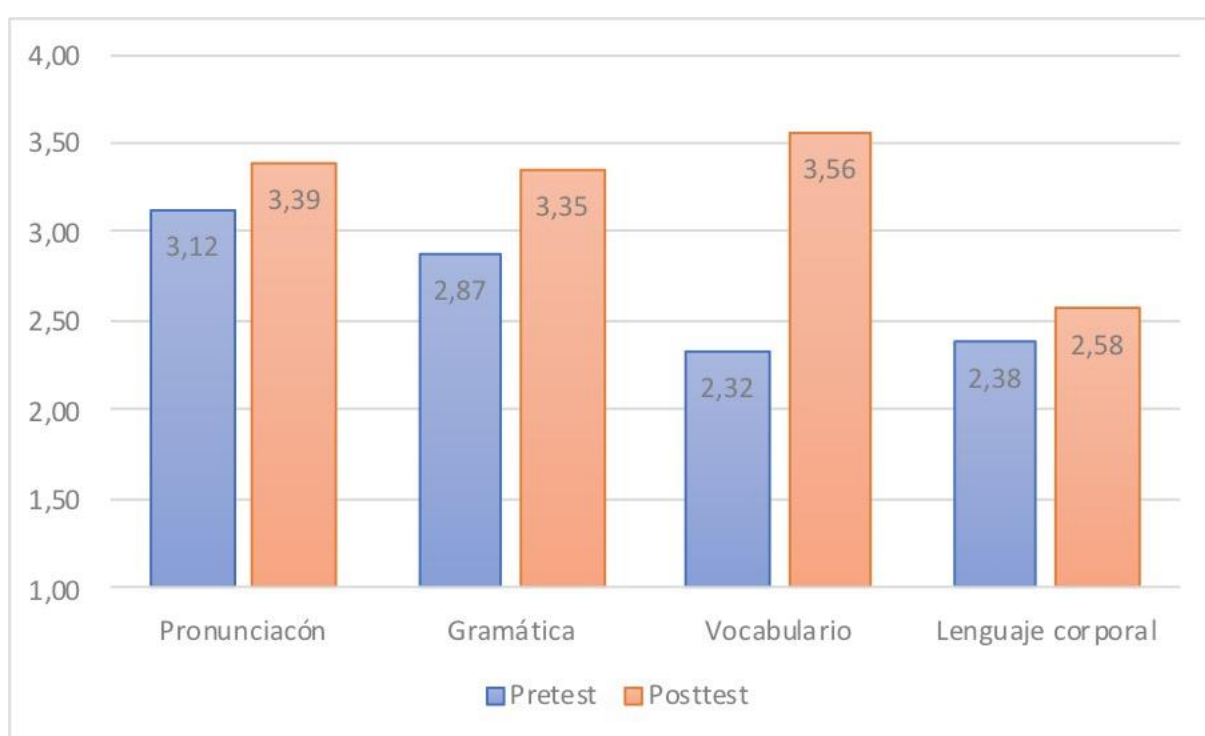
Lenguaje corporal	Informante											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>Pretest</b>												
Gestos	2	1	1	1	3	2	3	3	3	2	4	2
Expresión facial	3	2	1	1	4	2	3	4	2	3	3	2
<b>Media</b>	2,50	1,50	1,00	1,00	3,50	2,00	3,00	3,50	2,50	2,50	3,50	2,00
<b>Posttest</b>												
Gestos	2	2	1	1	2	1	3	4	3	2	4	3
Expresión facial	3	1	1	3	4	1	3	4	4	2	4	4
<b>Media</b>	2,50	1,50	1,00	2,00	3,00	1,00	3,00	4,00	3,50	2,00	4,00	3,50

**Tabla 5. La puntuación en las subcategorías del lenguaje corporal**

En la Tabla 5, podemos ver la puntuación para cada informante en las subcategorías del lenguaje corporal. Como la tabla indica, en cuanto a las medias, hay menos variación entre el *pretest* y el *posttest* en comparación con los aspectos anteriores. Tres de las doce medias han



disminuido, cinco han aumentado y las demás no han cambiado. La poca variación puede ser explicada por las circunstancias del *posttest*. En vez de estar presentes en el aula, los informantes interactuaron vía una plataforma interactiva de emisión de vídeo. Tratamos este asunto más detalladamente en el § 5.5. Para continuar, presentamos el desarrollo de la competencia del alumnado en los aspectos principales. Calculamos la media –tanto del *pretest* como el *posttest*– para cada aspecto principal. Dicha media consiste en todas las medias de los informantes individuales. De este modo, podemos ver el desarrollo del alumnado en un solo gráfico. Véase el Gráfico 1 abajo.



**Gráfico 1. El desarrollo de la competencia del alumnado en los aspectos principales**

En el Gráfico 1, podemos comparar los aspectos principales y su desarrollo. El gráfico parece confirmar que los informantes han desarrollado su competencia en todos los aspectos estudiados. Si nos centramos en el vocabulario, podemos observar un aumento considerable en la media. La gramática es la segunda en desarrollo. Luego, a pesar del alto nivel inicial, los informantes han seguido desarrollando su competencia de la pronunciación. No obstante, pese al bajo nivel inicial, los informantes no han logrado desarrollar su competencia del lenguaje corporal en la misma medida que la de los demás. A continuación, discutimos los resultados en el § 5.5.

## 5.5. DISCUSIÓN

En esta parte del trabajo, aclaramos los resultados conseguidos a través de las grabaciones del *pretest* y el *posttest*. Antes de empezar, pensamos que es importante destacar que la duración de las actuaciones en el *pretest* era más corta que la de las en el *posttest*. La duración media de las grabaciones en el *pretest* era de dos minutos, mientras que la duración media de las grabaciones en el *posttest* era de ocho minutos y medio. Volviendo a los *pretests*, algunas subcategorías investigadas quedaron sin representación suficiente por la duración limitada. Estas subcategorías faltantes están marcadas con una raya en las tablas presentadas en el § 5.4. Luego, en los *posttests* había más errores que en los *pretests*, pero en el análisis hemos proporcionado la cantidad de los errores a la duración de las grabaciones. También, hay que reconocer que las situaciones actuadas en el *pretest* eran más simples en comparación con las situaciones en el *posttest*. Esto es algo que hemos considerado al analizar los resultados.

Como hemos visto en el § 5.4., todos los aspectos principales han mejorado desde el *pretest* hasta el *posttest*. El desarrollo de la pronunciación y la gramática es más moderado que el del vocabulario, pero queremos hacer observar al lector que en el caso de la pronunciación y la gramática el nivel inicial de los informantes ya era bastante alto. Como nuestro estudio demuestra –y como es lógico– las actividades de dramatización del curso en cuestión hacen que especialmente el vocabulario se desarrolle. A lo largo del curso, los alumnos se familiarizaron con varios temas nuevos, cada uno de los cuales tenía un vocabulario distinto. Al actuar los temas, los aprendices asociaron los elementos del vocabulario a las experiencias físicas y, después de repetidas actuaciones, su vocabulario se hizo más amplio. Aquí cabe hacer recordar que según los resultados de nuestro trabajo de fin de grado (presentados en el § 5.1.), los estudiantes opinaron que las actividades de dramatización les resultaron de gran utilidad, en concreto, para el aprendizaje del vocabulario.

Luego, en cuanto al lenguaje corporal, hemos pensado en la influencia del método utilizado para la recogida del material del *posttest* sobre los resultados. No podemos excluir la posibilidad de que el desarrollo hubiese sido más obvio si hubiésemos organizado, también, el *posttest* en el aula. Según nuestro estudio, tres de los doce informantes han desmejorado su competencia del lenguaje corporal, y cuatro han demostrado el mismo nivel tanto en el *pretest* como en el *posttest*. La escena del *posttest*, donde los alumnos estaban sentados delante de sus ordenadores, automáticamente causó limitaciones en la manera cómo actuaron y se movieron. Sin embargo, la competencia del lenguaje corporal –como el Gráfico 1 indica– ha mejorado, aunque el margen del que se trata es muy pequeño.

A continuación, tratamos la competencia de la pronunciación cuyos resultados, también, demuestran un aumento desde el *pretest* hasta el *posttest*. Típicamente, la pronunciación es un aspecto de la lengua en el que el aprendiz puede concentrarse mejor cuanto menos hable. En cambio, cuanto más hable, es probable que la cantidad de los errores aumente; según el estudio de Kibishi *et al.* (2015: 69), los resultados de la pronunciación y la comprensibilidad desmejoran cuando el hablante pronuncia una oración complicada y palabras extrañas. Por consiguiente, ya que la duración de las grabaciones del *pretest* fue reducida y, de tal modo, un turno de habla individual se quedó corto, pensamos que este fenómeno puede ser una de las razones detrás de la puntuación alta de la pronunciación en el *pretest*. Por esta misma razón, pensamos que el *posttest* dio una imagen más realista de la competencia actual de la pronunciación en cuanto al uso real de la lengua.

La variabilidad en el *output* lingüístico, aunque sea en la dirección errónea, puede ser una muestra del aprendizaje. El aprendizaje en forma de *U*, según Järvinen (2014a: 86-87), es un ejemplo ilustrativo del aprendizaje dinámico. En lo que se refiere a este tipo de aprendizaje, primero el alumno aprende la forma correcta del elemento de la lengua aprendida: por ejemplo, el alumno aprende a utilizar, correctamente, el verbo *estar* en la oración interrogativa *¿Dónde está el supermercado?* Después, el alumno observa en su entorno la complejidad del uso de *ser/estar* y cae en utilizar la forma incorrecta: *\*¿Dónde es el supermercado?* Finalmente, el alumno elige la forma correcta y aprende a distinguir, permanentemente, la diferencia entre *ser* y *estar* con tal que reciba confirmación del uso correcto a través de la práctica. Este fenómeno, que acabamos de introducir, puede explicar –de forma parcial– las medias descendentes del *posttest*. Lo que también el aprendizaje en forma de *U* nos afirma es que los errores son una parte natural del proceso de aprendizaje de una lengua.

Este estudio parece confirmar que las actividades de dramatización mejoran la competencia comunicativa. Hemos observado que los alumnos han desarrollado su competencia en todos los aspectos de la lengua estudiados. Lo que nos interesa también es si las actividades de dramatización –en comparación con algún otro método de enseñanza– resultan ser de mayor beneficio. Este es un factor a tener en cuenta para seguir trabajando en este campo en el futuro. Digamos que realizaríamos un estudio comparativo en que compararíamos dos grupos a los que se enseñaría el mismo tema, pero se utilizaría distintos métodos de enseñanza: a un grupo se enseñaría en un estilo más tradicional, mientras que al otro se enseñaría lo mismo, pero a través de actividades de dramatización. Luego, compararíamos los resultados de aprendizaje entre sí.

Antes de concluir la presente investigación, tratamos de profundizar las observaciones presentadas en la discusión precedente. Para conseguir este fin, realizamos una entrevista con el profesor del curso de español oral en que participaron los informantes de este estudio. Así, llegamos a conocer su punto de vista también. Presentamos el procedimiento y los resultados de la entrevista en el § 5.6.

#### 5.6. ENTREVISTA

Completamos nuestra investigación con una entrevista con el profesor del curso a que asistieron los informantes. La entrevista consiste en nueve preguntas y las trataremos una por una. La entrevista fue realizada en forma escrita por lo cual no pudimos hacer preguntas adicionales. Véase el Apéndice 2 donde adjuntamos la entrevista en su totalidad.

Para comenzar, quisimos saber cuáles son –según el profesor del curso– los aspectos de la lengua en los que el desarrollo de los alumnos es más obvio. En su opinión, los alumnos advierten avances –ante todo– en la fonética general, la semántica, el dominio del vocabulario utilizado y, además, el uso pragmático de la lengua en distintos contextos sociales y países. Los aspectos estudiados, que hemos presentado en el § 5.2., parecen coincidir, en su mayor parte, en la misma opinión del profesor.

La segunda pregunta planteaba cuál es el peso que tiene el lenguaje corporal en la evaluación. En palabras del profesor, el lenguaje corporal es fundamental; los hispanohablantes están acostumbrados a utilizar todo el cuerpo a la hora de comunicarse. Incluso, el profesor subraya que “más que una lengua [el español] es una actitud ante la vida”. Por esa razón, los alumnos incorporan este elemento en sus prácticas orales. El peso que tiene el lenguaje corporal en la evaluación parece ser reconocido por los informantes de nuestro estudio. La mayoría de ellos incorporaron estos elementos ya en el *pretest*, hasta demostrar una mejora en el uso del lenguaje corporal en el *posttest*.

La tercera pregunta trataba las diferencias dialectales del español y quisimos saber si se requiere consistencia al respecto por parte de los alumnos. El profesor hace notar que, por ser una lengua hablada por millones de personas en distintos países, es inevitable que en algunos de ellos se introduzcan variantes dialectales, pero que la mayoría de ellas no afectan la comunicación entre los hispanohablantes. Por ese motivo, en las clases todas las formas del español son aceptadas y la consistencia no es un requisito absoluto. No obstante, según nuestro estudio, la mayoría de los informantes demostraron consistencia aumentada por ejemplo en cuanto a las realizaciones fonéticas del grafema <c> en el *posttest*.

El objetivo de la cuarta pregunta fue llegar a saber si al profesor se le ocurriera algún rasgo específico del aprendizaje en forma de *U*. Planteamos esta pregunta porque en los resultados del *posttest* de nuestro estudio observamos algunas medias descendentes que pueden ser explicadas, parcialmente, por este fenómeno, como hemos explicado en el § 5.5. Por fines de este estudio es lamentable que no conseguimos una respuesta válida que corresponda –precisamente– con el tema de la pregunta. En su respuesta, el profesor se centra más en los errores y cómo tratarlos. No obstante, trataremos este tema en la sexta pregunta.

Las actividades de dramatización suelen exigir a algunos de los alumnos que desactiven el *filtro afectivo* y salgan de su zona de confort. Por tal motivo, nos interesa saber, en la quinta pregunta, cómo el profesor consigue motivar a los alumnos y de qué modo considera la personalidad de cada alumno. El profesor suele motivarlos, por un lado, estimulando a aquellos que trabajan correctamente y hacen el esfuerzo, aunque no siempre dominen bien la lengua. Por otro lado, hace notar, también, cada pequeño avance lingüístico de los alumnos. Ante todo, el profesor se acerca a cada situación a través de lo positivo y de este modo refuerza la voluntad de trabajar y la autoestima de los alumnos. El profesor añade que a menudo comete errores intencionales para que los alumnos puedan corregirlos y, de esta manera, entender que errar es de humanos. Así trata de remover el estigma negativo de los errores.

La sexta pregunta planteaba cuál es su actitud hacia los errores que cometen los alumnos. En la respuesta de la pregunta anterior obtuvimos alguna idea de la actitud hacia los errores. La respuesta de esta pregunta refuerza nuestra impresión ya que el profesor destaca que en las clases los errores son, sin duda, bienvenidos. Asimismo, el profesor afirma que todos vienen a aprender –los alumnos del profesor y el profesor de los alumnos.

La séptima pregunta se refería a las estrategias de aprendizaje utilizadas en clase. Según el profesor, en vez de aprender de memoria, se trata de crear cierta lógica en que los alumnos se pueden apoyar al comunicar en español. Los alumnos aprenden a utilizar sinónimos y expresar un pensamiento de varias formas y también asociar por otro idioma que conocen, por ejemplo, el inglés.

Para finalizar, tratamos las últimas preguntas que son adicionales y hechas –en su mayor parte– por nuestro propio interés. En cuanto a la octava pregunta, le pedimos al profesor que pensara en su carrera docente y las actividades de dramatización y que si pudiera nombrar la actuación más memorable por parte de alguno de sus alumnos. Entre varios ejemplos ha traído a colación un examen final donde los alumnos –un trío– se vistieron a la usanza de su actuación. En la situación “En el hotel”, uno se vistió de recepcionista y los otros dos se vistieron como

típicos turistas con gafas de sol y maletas. Se metieron tanto en el papel que el resultado fue – en palabras del profesor– fantástico.

La novena pregunta planteaba cuál es, en la opinión del profesor, la ventaja más importante de las actividades de dramatización y cómo las compararía con otros métodos de enseñanza. Nos afirma que la importancia está en que el alumno se sienta tal y como si estuviese en una situación real; las actividades de dramatización en clase les han servido, en muchas ocasiones, para reproducirlas –casi de forma semejante– en la vida real. Muchos estudiantes le han comentado que han tenido un éxito increíble en situaciones reales de comunicación. Conviene añadir que el profesor ha recibido cartas de agradecimiento de muchos profesores de países hispanohablantes a donde sus alumnos han ido de intercambio por lo bien preparados que han llegado a las clases. Lo que es más, algunos de sus alumnos han decidido estudiar la especialización de profesor de español o traductor gracias a sus enseñanzas. En su opinión, es el mejor regalo que puede recibir en vida un docente.

## 6. CONCLUSIONES

En este trabajo de fin de máster hemos investigado si las actividades de dramatización producen buenos resultados en el aprendizaje y mejoran la competencia comunicativa de los estudiantes de E/LE. Nuestra investigación ha contado con 12 informantes universitarios de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Haaga-Helia. Grabamos en vídeo diversas situaciones de aprendizaje y con la ayuda de un *pretest* y un *posttest* contrastamos el momento inicial con los resultados finales. Formamos una hipótesis según la cual las actividades de dramatización mejoran significativamente la competencia comunicativa y, asimismo, motivan a los estudiantes tanto a usar como a estudiar la lengua. Los resultados muestran que el alumnado ha desarrollado su competencia comunicativa en cada aspecto estudiado –la pronunciación, la gramática, el vocabulario y el lenguaje corporal. Con respecto al vocabulario, hemos observado una mejora notable. Luego, a pesar del alto nivel inicial, los estudiantes han seguido desarrollando tanto su competencia de la pronunciación como la de la gramática. Hasta la competencia del lenguaje corporal ha mejorado, aunque el margen del que se trata es muy pequeño.

En cuanto a la motivación, los resultados de nuestro trabajo de fin de grado –en el cual hemos estudiado las actitudes de los estudiantes sobre el uso de las actividades de dramatización en la enseñanza– parecen confirmar que las actividades de este tipo motivan a los alumnos tanto a usar como estudiar el español. Lo que es más, este argumento está apoyado por las respuestas de la entrevista: por citar un caso, el profesor del curso afirma que algunos de sus estudiantes han decidido seguir estudiando hasta la especialización de profesor de español o traductor.

Una vez haber observado que las actividades de dramatización mejoran la competencia comunicativa de los informantes, nos interesa comparar las actividades de dramatización con algún otro método de enseñanza para ver qué efecto tiene el método de enseñanza elegido en los resultados de aprendizaje. Podríamos realizar un estudio comparativo en que compararíamos dos grupos a los que se enseñaría el mismo tema, pero se utilizaría distintos métodos de enseñanza: a un grupo se enseñaría en un estilo más tradicional, mientras que al otro se enseñaría lo mismo, pero a través de actividades de dramatización. Con respecto a actividades de este tipo, es de suma importancia que los alumnos puedan estar presentes en el aula, verse el uno al otro e interactuar de una manera natural. Por esa razón, esperamos poder realizar las posibles futuras investigaciones en circunstancias normales sin tener que utilizar conexiones a distancia.

## BIBLIOGRAFÍA

**Referencias primarias**

La informante 1, el 11 de febrero y el 19 de mayo de 2020

La informante 2, el 11 de febrero y el 19 de mayo de 2020

El informante 3, el 11 de febrero y el 19 de mayo de 2020

La informante 4, el 11 de febrero y el 19 de mayo de 2020

El informante 5, el 11 de febrero y el 19 de mayo de 2020

La informante 6, el 11 de febrero y el 19 de mayo de 2020

La informante 7, el 11 de febrero y el 19 de mayo de 2020

La informante 8, el 11 de febrero y el 19 de mayo de 2020

La informante 9, el 11 de febrero y el 19 de mayo de 2020

La informante 10, el 11 de febrero y el 19 de mayo de 2020

El informante 11, el 11 de febrero y el 19 de mayo de 2020

La informante 12, el 11 de febrero y el 19 de mayo de 2020

**Referencias secundarias**

Baralo, Marta. <sup>2</sup>2004. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libro.

Boquete Martín, Gabino. 2014. "El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera". En *Porta Linguarum*, Vol. 22. 267-283.

Bowell, Pamela, Brian S. Heap, Raija Airaksinen, Pekka Korhonen y Pietari Korhonen. 2005. *Prosessidraama: Polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. Helsinki: Raija Airaksinen, Draamatyö.

Corral Fullà, Anna. 2013. "El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción". En *Didáctica, Lengua y Literatura*, Vol. 25. 117-134.

Dörnyei, Z. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.

Ellis, R. <sup>2</sup>2015. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.

Emmer, Edmund T. y Edward J. Sabornie. <sup>2</sup>2015 [2006]. *Handbook of Classroom Management*. New York: Routledge.

Even, Susanne. 2008. "Moving in(to) Imaginary Worlds: Drama Pedagogy for Foreign Language Teaching and Learning". En *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, Vol. 41, núm. 3. 161-170.

Hentunen, Anna-Inkeri. 2003. *Kuinka kieltä opitaan?* Helsinki: WSOY.

Holden, Susan. 1981. *Drama in Language Teaching*. Longman Group Limited: Harlow, Essex.



- Järvinen, Heini-Marja. 2014a. "Katsaus kielenoppimisen teorioihin". En *Kuinka kieltä opitaan*. Eds. Päivi Pietilä y Pekka Lintunen. Helsinki: Gaudeamus. 68-88.
- Järvinen, Heini-Marja. 2014b. "Kielen opettamisen menetelmiä". En *Kuinka kieltä opitaan*. Eds. Päivi Pietilä y Pekka Lintunen. Helsinki: Gaudeamus. 89-113.
- Kao, Shin-Mei, Gary Carkin y Liang-Fong Hsu. 2014. "Questioning techniques for promoting language learning with students of limited L2 oral proficiency in a drama-oriented language classroom". En *Drama Education and Second Language Learning*. Eds. Joe Winston y Madonna Stinson. New York: Routledge. 11-37.
- Kao, Shin-Mei y Cecily O'Neill. 1998. *Words Into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama*. Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group.
- Kibishi, Hiroshi, Kuniaki Hirabayashi y Seiichi Nakagawa. 2015. "A statistical method of evaluating the pronunciation proficiency/intelligibility of English presentations by Japanese speakers". En *ReCALL*, Vol. 27, núm. 1. 58-83.
- Krashen, Stephen D. 1985. *Inquiries & Insights: Second Language Teaching, Immersion & Bilingual Education Literacy*. Hayward, California: Alemany Press.
- Krashen, Stephen D. y Tracy D. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press
- Lengel, Traci, Mike Kuczala y Jean B. Madigan. 2010. *The kinesthetic classroom. Teaching and learning through movement*. Thousand Oaks: Corwin.
- Lintunen, Pekka y Päivi Pietilä. 2014. *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Maley, Alan y Alan Duff. <sup>2</sup>1982 [1978]. *Drama techniques in language learning*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Opetushallitus. 2019. "Opetus- ja kulttuuriministeriön ja opetushallituksen tulossopimus vuosille 2018-2019". [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/tulossopimus-2018-2019\\_tarkistus-ja-voimavarat-2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/tulossopimus-2018-2019_tarkistus-ja-voimavarat-2019.pdf), consultado el 8 de febrero de 2020.
- Piazzoli, Erika. 2014. "Process drama: the use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom". En Joe Winston y Madonna Stinson (eds.). *Drama Education and Second Language Learning*. New York: Routledge. 77-93.
- Pietilä, Päivi. 2014. "Yksilölliset erot kielenoppimisessä". En Päivi Pietilä y Pekka Lintunen (eds.). *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus. 45-67.
- Pietilä, Päivi y Pekka Lintunen. 2014. "Kielen oppiminen ja opettaminen". En Päivi Pietilä y Pekka Lintunen (eds.). *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus. 11-25.
- Pritchard, Alan. <sup>2</sup>2009. *Ways of Learning: Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*. New York: Routledge.
- Raczynski, Katherine A. y Arthur M. Horne. 2015. "Communication and Interpersonal Skills in Classroom Management". En Edmund T. Emmer y Edward J. Sabornie (eds.). *Handbook of Classroom Management*. New York: Routledge. 387-408.
- Riding, Richard y Stephen Rayner. 1998. *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. London: Fulton.
- Salopelto, Ville. 2019. *Las actitudes de los estudiantes universitarios de E/LE sobre el use del drama*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de fin de grado.

- Saville-Troike, Muriel. 2006. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Stinson, Madonna y Joe Winston. 2014. "Drama education and second language learning: a growing field of practice and research". En Joe Winston y Madonna Stinson (eds.). *Drama Education and Second Language Learning*. New York: Routledge. 1-10.
- Terrádez Gurrea, Marcial. 2007. "Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera". En *Foro de profesores de E/LE*, Vol. 3. 227-230. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6525/6312> , consultado el 7 de enero de 2020.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- White, Margaret Nancy. 1977. "Social Motivation in the Classroom". En Samuel Ball (ed.). *Motivation in Education*. New York: Academic Press. 147-172.

**APÉNDICE 1 – FORMULARIO DE ANTECEDENTES EN ESPAÑOL**

## ANTECEDENTES

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: Hombre Mujer Otro 

¿Cuál es tu lengua materna? \_\_\_\_\_

¿Qué idiomas hablas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cuántos años has estudiado español? \_\_\_\_\_

Al participar en esta investigación y rellenar este formulario de antecedentes permites que el investigador utilice la información en sus investigaciones. Los resultados de la investigación serán tratados de forma anónima y la información utilizada en las investigaciones no puede ser identificada con un solo informante. Esta y las posibles futuras investigaciones serán realizadas en la Universidad de Turku, en el Departamento de Español. Para más información, puedes ponerte en contacto con el investigador: Ville Salopelto ([vians@utu.fi](mailto:vians@utu.fi))

**APÉNDICE 2 – ENTREVISTA**

## ENTREVISTA

- 1) ¿Cuáles son los aspectos de la lengua en los que el desarrollo de los alumnos es más obvio?
- 2) ¿Cuál es el peso que tiene el lenguaje corporal en la evaluación?
- 3) ¿En qué medida se considera las diferencias dialectales y se requiere consistencia al respecto por parte de los alumnos?
- 4) Como sabemos, el aprendizaje ocurre en forma de *U*. Es decir, primero el alumno aprende la forma correcta, luego cae en utilizar la forma incorrecta y al final utiliza la forma correcta consistentemente. ¿Se te ocurre algún rasgo específico en que este tipo de aprendizaje es muy obvio?
- 5) ¿Cómo consigues motivar a los alumnos y de qué modo consideras la personalidad de cada alumno (p. ej., extrovertido/introvertido)?
- 6) ¿Cuál es la actitud hacia los errores que cometen los alumnos?
- 7) ¿Se considera –de una manera u otra– las estrategias de aprendizaje en las clases (p. ej., con respecto a actuar delante de la clase o recordar los elementos del vocabulario)?
- 8) Si piensas en tu carrera docente y las actividades de dramatización, ¿podrías nombrar la actuación más memorable por parte de alguno de tus alumnos?
- 9) En tu opinión, ¿cuál es la ventaja más importante de las actividades de dramatización y cómo las compararías con otros métodos de enseñanza?

## APÉNDICE 3 – SUOMENKIELINEN LYHENNELMÄ

### 1. JOHDANTO

Vieraan kielen oppiminen on tietoinen prosessi, joka vaatii opiskelijalta ponnisteluja. Motivaatioon, joka usein nähdään yhtenä tärkeimmistä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä, voidaan vaikuttaa erilaisin opetusmetodein. On myös huomioitava, että nykyisin vieraan kielen oppimisen tavoitteena pidetään kommunikatiivista kompetenssia: tavoitteena ei ole ainoastaan kielen rakenteiden hallitseminen, vaan myös kyky kommunikoida kielellä ja käyttää sitä eri tilanteissa (Pietilä y Lintunen, 2014: 21).

Opettajan tehtäviin kuuluu valita oppilailleen sopiva opetusmetodi. Esimerkiksi Liu (2002: viitattu Kao *et al.* 2014: 18) tuo esille, että luokassa tehdyt draamaharjoitukset luovat suotuisan ilmapiirin kielitaidon eri osa-alueiden harjoittelulle, olivat ne sitten kognitiivisia, sosiaalisia tai affektiivisia. Lisäksi kandidaatintutkielmamme (*Las actitudes de los estudiantes universitarios de E/LE sobre el uso del drama*) osoitti oppilaiden suhtautuvan myönteisesti draamaharjoituksia kohtaan.

Tässä tutkielmassa tutkitaan draamaharjoitusten vaikutusta kommunikatiivisen kompetenssin kehitykseen espanjan kielessä. Tutkimukseen osallistui 12 korkeakouluopiskelijaa Haaga-Helia ammattikorkeakoulusta. Koehenkilöiden tuotoksia videoitiin ja alku- ja lopputestin avulla verrattiin oppilaiden lähtötasoa lopullisiin tuloksiin.

### 2. VIERAAN KIELEN OPPIMINEN

Aluksi on hyvä tehdä ero kielen omaksumisen ja oppimisen välille. Omaksumisella tarkoitetaan luonnollista prosessia, joka ei vaadi erityisiä ponnisteluja, kun taas oppimiseen kuuluu useita eri prosesseja, jotka vaativat tietoista toimintaa (Baralo, 2004: 15, 22-23). Vaikka omaksumisen ja oppimisen prosessit ovat hyvin erilaiset, molemmissa onnistumisen kannalta oleellista on kielisyöte.

Vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat monet tekijät. Osa tekijöistä on yleisiä ja ne vaikuttavat jokaiseen kielenoppijaan. Osa taas on riippuvaisia oppijan luonteenpiirteistä ja ominaisuuksista. Esimerkiksi ikä ja äidinkieli ovat yleisiä tekijöitä, kun taas kielellinen lahjakkuus, persoonallisuus ja motivaatio saavat aikaan yksilöllisiä eroja kielen oppimisessa.

Oppimisstrategia on kielenoppijan käyttämä toimintatapa oppimisen helpottamiseksi (Riding ja Rayner, 1998: 80). Tutkielmassa hyödynnetään O'Malley'n ja Chamotin (1990: viitattu Ellis, 2015: 57) luokittelua, jossa oppimisstrategiat jaetaan kolmeen eri kategoriaan: metakognitiiviset, kognitiiviset ja sosioaffektiiviset oppimisstrategiat. Metakognitiiviset

strategiat liittyvät oppimisen suunnitteluun ja hallintaan (Saville-Troike, 2006: 91), kognitiiviset strategiat liittyvät oppimistilanteeseen tai -materiaaliin (Pietilä, 2014: 65), kun taas sosioaffektiiviset strategiat sisältävät vuorovaikutusta ja yhteistyötä toisten kanssa (Saville-Troike, 2006: 92).

Luonnollinen lähestymistapa (*Natural Approach*) perustuu Krashenin kielenomaksumisteoriaan, jonka mukaan kieli omaksutaan parhaiten saamalla paljon kielisyötettä (Krashen, 1985: 9). Kielenomaksumisteorioita on useita, mutta tutkielmaan valittiin Krashenin teoria, koska sen piirteet, kuten kielelle altistuminen, suvaitseva ilmapiiri, luonnollinen tapa oppia ja oppimisen kommunikatiiviset tavoitteet, ovat yhtäläisiä draamaharjoitusten kanssa. Vaikka Krashen painottaa kielisyötteen tärkeyttä, ei voida kieltää oppijan itsensä tuottaman kielen merkitystä kielen oppimisessa.

Oppimistyyliä on erilaisia. Usein ne kategorisoidaan visuaaliseen, auditiiviseen, kinesteettiseen ja taktiiliseen oppimistyyliin (Pietilä, 2014: 61-62). Tässä tutkielmassa käsitellään tarkemmin kinesteettistä oppimista, joka keskittyy liikkeeseen ja fyysiseen toimintaan. Kinesteettiset kielenoppijat voivat hyötyä draamaharjoituksista, sillä kyseiset harjoitukset sisältävät sekä verbaalisia että non-verbaalisia piirteitä – puheen lisäksi harjoituksissa keskitytään kehonkieleen, johon lukeutuvat eleet, liikkeet sekä ilmeet. Draamaharjoitukset sisältävätkin kohdekulttuurille ominaisia tapoja ja tottumuksia.

### 3. MOTIVAATIO

Vieraan kielen oppimisessa – kuten kaikessa oppimisessa – motivaatio on avainasemassa, etenkin kun kyse on oppimisnopeudesta ja siitä, millainen kielitaidon taso on lopulta mahdollista saavuttaa (Ellis, 2015: 46). Tutkielmassa motivaatiolla viitataan oppijan ponnisteluihin vieraan kielen oppimiseksi, mitkä johtuvat hänen halustaan tai tarpeestaan oppia kyseistä kieltä. Motivaatio voidaan jakaa kahteen lajiin, sisäiseen (*intrinsic*) ja ulkoiseen (*extrinsic*) motivaatioon (Noels *et al.*, 2000: viitattu Ellis, 2015: 49). Sisäinen motivaatio saa alkunsa oppijan omasta tahdosta ja tuottaa usein parempia oppimistuloksia (Pietilä, 2014: 51), kun taas ulkoisesti motivoituneella käyttäytymisellä on jokin välineellinen tavoite ja oppija saattaa esimerkiksi ajatella, että kieltä on opeteltava pelkästään hyvien arvosanojen takia.

Luonteeltaan motivaatio on dynaamista ja sen ylläpitäminen edellyttää vaivannäköä (Ellis, 2015: 38). Opettajalla on käytössään useita motivointistrategioita oppilaiden motivaation ylläpitämiseksi. Lähtökohtana on saavuttaa hyvä pedagoginen suhde opettajan ja oppilaiden välille, luoda miellyttävä ja inspiroiva ilmapiiri, sekä rakentaa yhtenäinen oppimisryhmä (Dörnyei, 2001: 29). Mielenkiinto vieraan kielen oppimista kohtaan herää opintojen

alkuvaiheessa, ja siksi on tärkeää, että opettaja saa aikaan oppilaissa onnistumisen tunteita ja sitä kautta oppilaat uskovat menestykseensä myös jatkossa (Dörnyei, 2001: 29). Opettaja voi ylläpitää motivaatiota harjoituksilla, jotka ovat stimuloivia ja merkityksellisiä. Lisäksi opettajan antama positiivinen palaute auttaa ylläpitämään motivaatiota.

Motivaation yhteydessä puhutaan usein myös luokanhallinnasta. Luokanhallinnalla ei tarkoiteta ainoastaan kurinpitoa, vaan myös opettajan tekoja, joilla saavutetaan yhteistoiminta oppilaiden kanssa (Doyle, 1986: viitattu Emmer ja Sabornie, 2015: 6). Opettajalla on keino hallinnoida luokkaa ja oppilaiden motivaatiota viestinnällisin keinoin. Hyvän pedagogisen suhteen lisäksi opettaja voi vaikuttaa oppilaisiinsa olemalla aktiivinen kuuntelija, ymmärtäväinen ja kunnioittava.

Opetusmetodien kautta opettaja pyrkii motivoimaan oppilaitaan, mutta myös tarjoamaan heille mahdollisuuden suoriutua opinnoistaan parhaalla mahdollisella tavalla. Vygotskyn (1978: 86) lähikehityksen vyöhyke -käsitteen perusteella opettajan rooli on tärkeä oppijan pyrkiessä aktuaaliselta kehitystasolta potentiaaliselle kehitystasolle. Vygotskyn mukaan oppimista tapahtuu, kun ekspertti toimii yhteistyössä noviisin kanssa. Ekspertti voi olla opettajan sijaan myös joku opetusryhmän jäsenistä. Oppilaiden yhteistyö auttaa luomaan positiivisen suhteen heidän välilleen. Dörnyein (2001: 100) mukaan oppilaiden välinen yhteistyö on tehokas keino motivaation lisäämiseksi. Lähikehityksen vyöhyke sekä ryhmätyöskentely ovat molemmat vahvasti läsnä draamaharjoituksissa.

#### 4. DRAAMAN KÄYTTÖ OPETUKSESSA

Draama viittaa luokassa tehtyihin harjoituksiin, jotka keskittyvät näyttelemiseen. Toisin sanoen oppilaat työskentelevät eri aihealueiden parissa ja tällä tavoin oppivat tuntemaan kohdekielen piirteitä vuorovaikutuksen avulla (Holden, 1981: 8). Vuorovaikutuksen aikana oppilaat voivat käyttää sekä verbaalisia että non-verbaalisia suullisen viestinnän elementtejä. Tutkielmassa tuodaan esille neljä ominaisuutta, jotka tähdentävät sekä draamaharjoitusten tarkoituksperää että niiden tehokkuutta vieraan kielen opetuksessa: oppilaan aktiivinen rooli, verbaaliset ja non-verbaaliset elementit, opettajan rooli sekä erilaiset harjoitukset. Draamaharjoitukset voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: tekstin tulkinta, improvisaatio ja roolisuoritukset sekä prosessidraama (Stinson ja Winston, 2014: 3).

Prosessidraama voi sisältää sekä tekstin tulkintaa että improvisaatiota, mutta itse harjoitus kuvaa mielikuvituksellista maailmaa, jossa oppilaat näyttelevät keskenään (ibid.). Prosessidraamassa olennaista on, että kaikki ryhmän jäsenet osallistuvat; kukin draamaharjoitus sisältää teatraalisen esityksen luokan edessä. Toinen prosessidraaman ominaispiirre on oikean

elämän kuvaaminen. Harjoituksessa pyritään tuomaan – kuvainnollisesti – todellinen elämä luokkahuoneeseen. Prosessidraamassa oppilaat kirjoittavat oman näytelmänsä ja opettajan avustuksella siitä pyritään luomaan oppilaille merkityksellinen (Bowell ja Heap, 2005: 16). Haaga-Helian suullisen espanjan kielen kurssin harjoitukset perustuvat prosessidraamaan.

## 5. DRAAMAHARJOITUSTEN VAIKUTUS KOMMUNIKATIIVISEEN KOMPETENSSIIN

Tutkielman empiirisessä osassa tutkitaan, miten draamaharjoitukset vaikuttavat kommunikatiivisen kompetenssin kehitykseen espanjan kielessä. Tutkimukseen osallistui 12 korkeakouluopiskelijaa Haaga-Helia ammattikorkeakoulusta. Koehenkilöistä kolme on miehiä ja yhdeksän naisia. Koehenkilöiden ikä vaihtelee 20 ja 33 vuoden välillä. Jokainen koehenkilö puhuu useampaa kieltä, mutta suurin osa puhuu suomea äidinkielenään. Aika, jonka koehenkilöt ovat opiskelleet espanjaa, vaihtelee vajaasta vuodesta kuuteen vuoteen.

Koehenkilöiden kommunikatiivisen kompetenssin kehitystä tutkittiin alku- ja lopputestien avulla. Koehenkilöiden tuotokset alku- ja lopputestissä videoitiin, jotta niitä voitiin tutkia mahdollisimman tarkasti. Alkutestit videoitiin luokkahuoneessa, mutta lopputestit taltioitiin etävideoyhteyden avulla keväällä 2020 vallinneen COVID-19-pandemian seurauksena.

Nauhoituksissa kiinnitetään huomiota neljään eri kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueeseen: ääntäminen, kielioppi, sanasto sekä kehonkieli. Jokainen osa-alue jaetaan alakategorioihin, joiden avulla oppilaiden kehitystä mitataan. Ääntämisen alakategoriat ovat intonaatio, sanapaino, sekä kirjainten <g>, <j> ja <c> ääntäminen. Kieliopin alakategoriat ovat suku, verbin taivutus, verbien *ser* ja *estar* käyttö sekä artikkelit. Sanaston alakategoriat ovat teittely, idiomaattiset ilmaisut ja kohteliaisuus. Kehonkielen alakategoriat ovat eleet ja ilmeet.

Jokaista koehenkilöä varten määritetään minimi- ja maksimipisteytys sen mukaan, kuinka hyvin kyseinen alakategoria osataan: 1 (ei osaa ollenkaan), 2 (osaa jonkin verran), 3 (osaa melko hyvin) ja 4 (osaa erittäin hyvin). Lisäksi lasketaan keskiarvo jokaiselle koehenkilölle jokaisessa osa-alueessa. Tämä keskiarvo mahdollistaa osa-alueiden vertailun alku- ja lopputestien välillä. Tämän jälkeen lasketaan keskiarvo kaikkien koehenkilöiden tuotoksista osa-alueittain. Näin voidaan vertailla osa-alueita ja niiden kehitystä keskenään.

Tuloksissa huomataan, että koehenkilöt ovat kehittäneet kommunikatiivista kompetenssiaan jokaisella osa-alueella. Selkein kehitys huomataan sanastossa. Lopputestissä ääntämisen ja kieliopin osa-aluekohtainen keskiarvo on lähes samaa tasoa sanaston kanssa, mutta on huomioitava, että ääntämisen ja kieliopin lähtötasot olivat melko korkeat, joten



kehitystä ei ole tapahtunut suhteessa niin paljon kuin sanastossa. Vähäisintä kehitys on kehonkielen osa-alueella, mutta mahdollinen syy tähän on lopputestin toteutustapa.

## 6. YHTEENVETO

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että draamaharjoitukset espanjan kielen opetuksessa kehittävät kommunikatiivista kompetenssia. Tutkimuksen koehenkilöt kehittyivät jokaisella tutkitulla osa-alueella, jotka olivat ääntäminen, kielioppi, sanasto ja kehonkieli. Näistä sanaston osalta kehitys oli selkeintä. Korkeasta lähtötasosta huolimatta myös ääntäminen ja kielioppi jatkoivat kehitystään lopputestissä lähes sanaston tasolle. Lisäksi kehonkieli kehittyi, mutta hyvin pienellä marginaalilla.

Nyt kun tiedetään, että draamaharjoitukset kehittävät kommunikatiivista kompetenssia, olisi kiinnostavaa tietää, voisivatko draamaharjoitukset tuottaa parempia oppimistuloksia johonkin muuhun opetusmetodiin verrattuna. Tämä voitaisiin selvittää vertailututkimuksella, jossa verrattaisiin kahta oppimisryhmää, joille on opetettu sama kielisisältö käyttäen erilaisia opetusmetodeja. Ryhmille teetettäisiin samat alku- ja lopputestit, joita verrattaisiin keskenään.