



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio
LM-39

Tesi di Laurea

*Juegos de Rol para el aprendizaje del español como
lengua extranjera: una investigación con alumnos de
nivel A2.*

Relatore

Prof.ssa Menegale Marcella

Correlatore

Prof.ssa Gasparini Alice

Laureanda

Benozzo Ilaria
893602

Anno Accademico

2022/ 2023

AGRADECIMIENTOS

Sono innanzitutto grata a questo percorso di studi, che, per quanto sia stato impegnativo, mi ha fornito strumenti e conoscenze di cui farò tesoro nel caso in cui, un giorno, riuscissi a fare il lavoro per il quale ho studiato, ed essere quell'insegnante che in pochi sono stati con me durante i miei anni scolastici.

Ringrazio chi mi ha dato la possibilità di arrivare fino a qui: i miei genitori, Massimo ed Elena, i quali, nonostante le difficoltà, non mi hanno fatto mancare nulla e mi hanno spronato ad arrivare dove sono ora senza pressioni.

Sono infinitamente grata al mio compagno di vita, Emanuele, che ha scelto di stare sempre accanto a me, ed è riuscito e riesce a trovare sempre le parole giuste per supportarmi.

Un particolare ringraziamento a mia nonna Pina e a mia zia Silvia, che, con i loro "secia" e "contame del voto che te ghe ciapà", mi hanno sempre fatto capire di essere in grado di poter affrontare questo percorso.

Grazie a tutte le amiche che hanno condiviso dall'esterno questo percorso. Le Cavare, Chiara e Lucia, Ilaria, Jenny, le SGAIE, Sara, Emma, Alessia e in particolare la sorella samoana Giulo per avermi fornito spunti importanti; ringrazio soprattutto Annalidia per la sua meticolosa e preziosa revisione finale.

Ringrazio la mia tutor di tirocinio Prof.ssa Francesca Rampado, la quale mi ha mostrato cosa significa essere una vera Insegnante, regalandomi tante sue conoscenze e il tempo con i suoi alunni per poter svolgere questo lavoro. Ringrazio la mia relatrice Prof.ssa Marcella Menegale, la quale mi ha seguito durante la progettazione e la stesura della tesi, sempre con la soluzione giusta, preparata e soprattutto disponibile.

Infine, un pensiero alla mia cuginetta Vittoria, che, a modo suo, con la sua spensieratezza, mi ha fatto dimenticare la pesantezza di certi momenti universitari; e ad un piccolo angioletto, Sofia, che sono sicura mi sia stata vicina ed abbia contribuito a fare sì che tutto si concludesse nel migliore dei modi.

ÍNDICE

ABSTRACT	1
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1: La técnica de los Juegos de Rol en la enseñanza de la lengua extranjera	7
1.1. Innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras	7
1.2. Un breve recorrido por la historia de la glotodidáctica	9
1.2.1. Enfoque formalista.....	9
1.2.2. Enfoque Estructural.....	10
1.2.3. Enfoque Comunicativo	12
1.2.4. Enfoque Humanístico-afectivo	12
1.2.5. Enfoque Integrado.....	13
1.2.6. El Enfoque Natural: Krashen y las teorías del aprendizaje.....	14
1.3. Enfoque comunicativo: los principios fundamentales.....	16
1.3.1. La noción de <i>competencia comunicativa</i>	17
1.3.2. El desarrollo de habilidades en el enfoque comunicativo.....	22
1.3.3. Enfoque comunicativo: el método situacional.....	24
1.3.4. Enfoque comunicativo: método nocional-funcional.....	25
1.3.5. El rol del docente en el enfoque comunicativo	26
1.3.6. El rol del aprendiz en el enfoque comunicativo.....	28
1.4. Aula comunicativa: los juegos de rol como técnica didáctica.....	29
1.4.1. Ventajas cognitivas de los juegos de rol.....	31
1.4.2. Limitaciones y problemas.....	34
1.4.3. Herramientas para el desarrollo de la actividad.....	35
1.5. El concepto de traducción y su relación con la glotodidáctica.....	37
CAPÍTULO 2: Juegos de rol para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en literatura	41
2.1. Revisión de literatura.....	41
2.1.1. Estudios sobre aprendizaje de nociones gramaticales y vocabulario	42
2.1.2. Estudios sobre la motivación	44
2.1.3. Estudios sobre el desarrollo de habilidades comunicativas	46
2.2. Límites resultados en las investigaciones sobre juegos de rol	49

CAPÍTULO 3: La investigación	51
3.1. Contexto y objetivos.....	51
3.2. Las preguntas de investigación.....	53
3.3. Los participantes.....	54
3.4. Marco teórico para el desarrollo de la intervención didáctica.....	56
3.4.1. La selección del vocabulario	58
3.5. Unidad didáctica y presentación del tema a las dos clases.....	58
3.6. Las actividades de juego de rol	67
3.6.1. La división en grupos.....	67
3.6.2. Ambiente de desarrollo de la escena	68
3.6.3. Materiales para el desarrollo del juego de rol	68
3.7. Herramientas de recopilación de datos.....	72
3.7.1. El cuestionario inicial	72
3.7.2. Notas de campo.....	77
3.7.3. Pruebas escritas.....	80
3.7.4. Cuestionario de agrado final.....	81
3.7.5. Herramienta para la evaluación del juego de rol	83
3.7.6. Herramienta para la evaluación de las pruebas escritas.....	85
CAPÍTULO 4: Los resultados	87
4.1. Resultados del cuestionario inicial	87
4.2. Resultados de la exposición de los juegos de rol	90
4.3. Resultados de las pruebas de traducción escrita.....	97
4.3.1. Resultados generales.....	97
4.3.1.1. Errores de léxico	97
4.3.1.2 Errores de imperativo	100
4.3.1.3 Errores en las perífrasis de obligación.....	102
4.3.2. Resultados del grupo experimental en la traducción escrita.....	103
4.4. Resultados del cuestionario de agrado final	107
DEBATE	111
CONCLUSIÓN.....	117
BIBLIOGRAFÍA.....	119
SITOGRAFÍA	125

ABSTRACT

La siguiente tesis se desarrolla en el campo de la educación lingüística, con especial énfasis en una de las metodologías de enseñanza de enfoque comunicativo de la lengua extranjera: el juego de rol, mejor conocido con la terminología inglesa Role-Play. El objetivo de la investigación es la búsqueda de una relación entre esta actividad y los resultados en la escritura, en particular en la traducción pedagógica, en un contexto escolar compuesto por estudiantes de nivel A2 en la lengua extranjera estudiada. Los sujetos comparados son, de hecho, los alumnos de dos clases del primer año de bachillerato de plan de estudio lingüístico; en este caso, el medio de estudio utilizado es el español. Los datos cualitativos y cuantitativos se recogieron a través de diferentes herramientas: cuestionarios iniciales, observación directa en el aula y verificaciones escritas finales. Los resultados generales demostraron la influencia positiva de los juegos de rol en la clase que realizó la actividad. Sin embargo, es fundamental considerar las variables cognitivas y socio-afectivas que afectan individualmente a cada alumno, ya que pueden condicionar positivamente o negativamente los resultados de un grupo.

INTRODUCCIÓN

El tema en el cual se centra el análisis de dicha tesis es una de las metodologías didácticas de enfoque comunicativo presente en el mundo de la enseñanza de las lenguas extranjeras: *el Juego de Rol*. Esta tipología de actividad puede tomar parte en los procesos de aprendizaje de los estudiantes e implica la creación de situaciones reales en las que los alumnos podrían encontrarse. Como será explicado en los capítulos sucesivos, los estudiantes se convierten en actores que juegan sus papeles en un escenario creado por ellos mismos utilizando herramientas para que parezca todo más auténtico; además, actúan en frente de sus compañeros de clase que sirven como público.

En este caso, el objetivo de la investigación se focaliza en el aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera en aula. El estudio quiere averiguar si actividades de juegos de rol pueden influenciar la capacidad de traducción escrita de estudiantes de nivel A2, a través de la comparación entre un grupo experimental y uno de control. En particular, el estudio se desarrolló con unos alumnos de plan de estudio lingüístico del primer año de un bachillerato en Italia. Por lo tanto, estamos frente a estudiantes con una competencia de la lengua española limitada.

A pesar de que la traducción y los juegos de rol son dos técnicas muy diferentes, pareció interesante analizar cómo las dos se pueden conectar, ya que, si bien están innovaciones en este campo, la técnica de traducción escrita sigue siendo central entre las técnicas para la verificación de conocimientos utilizadas por los docentes. Por lo tanto, el trabajo de comparación es interesante porque investiga como dos metodologías diferentes pueden trabajar juntas y dar resultados positivos.

En suma, la tesis aborda el objeto de estudio en cuatro capítulos, en la forma que se expone a continuación.

El primer capítulo trata el marco teórico, desde el nivel general hasta el más detallado. Empieza con un recorrido histórico de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en particular describe el desarrollo de los diferentes enfoques y correspondientes métodos, hasta la llegada del enfoque

comunicativo, el cual encierra entre las distintas metodologías también la actividad de juego de rol. Continúa con la explicación de las características que definen el enfoque en cuestión, sus principios fundamentales y todo lo relativo a las partes interesadas. La sección final del capítulo hace hincapié en los rasgos de los juegos de rol, en sus ventajas y sus limitaciones, hasta la conclusión con un subcapítulo dirigido a la técnica de la traducción.

El segundo capítulo es simplemente una extensión del primero, donde es posible encontrar una corta revisión de literatura. Se trata de un recorrido de algunas investigaciones previas hechas por otros estudiosos y divididas de acuerdo con las diferentes habilidades y competencias desarrolladas por los juegos de rol. Por lo tanto, contiene los resultados de análisis y búsquedas en cuanto al desarrollo de la motivación, de las habilidades comunicativas y del aprendizaje de vocabulario y gramática.

Los dos capítulos siguientes abarcan el trabajo de investigación experimental central. El tercer capítulo nos expone la creación y el desarrollo del estudio, empezando con la clarificación del contexto y del objetivo, de los participantes y de las preguntas de investigación. Un subcapítulo es dedicado a la exposición de la unidad didáctica presentada a los estudiantes, con todas las nociones para que ellos crearan los juegos de rol en pequeños grupos y para las pruebas finales de traducción. La temática que se eligió es “La ciudad”, desde el vocabulario hasta la gramática útil para dar y pedir informaciones; todas estas son nociones en las que se ha basado la exposición de los juegos de rol. El capítulo contiene, por lo tanto, todos los materiales entregados a los estudiantes como guía y también todas las herramientas que se utilizaron para recoger los datos para el conocimiento de los estudiantes antes de la actividad central, para la recogida de informaciones durante la exposición y al final para la evaluación de las pruebas escritas.

Por último, se presentan los resultados derivados por los datos recogidos durante la investigación en aula, descrita previamente. Cada párrafo es dedicado a los resultados de cada parte de la investigación: los resultados de los cuestionarios iniciales y de los cuestionarios de agrado finales, el análisis de la exposición de los juegos de rol del grupo experimental, los resultados de las pruebas escritas divididos por los errores de léxico, errores de imperativo y errores en las perífrasis de obligación.

La comparación de los datos y su explicación será examinada en la sección de debate final de la tesis, acompañada después por un pequeño informe final en el apartado de la conclusión.

Lo que entonces se lleva a cabo en esta tesis es un estudio desempeñado directamente en un aula escolástica, con la finalidad de aportar al mundo de las lenguas extranjeras contribuciones útiles para una mejoría de las condiciones de aprendizaje y enseñanza para ambas partes interesadas en el proceso, es decir, alumnos y docentes.

CAPÍTULO 1

La técnica de los Juegos de Rol en la enseñanza de la lengua extranjera

El siguiente capítulo inicialmente intenta rastrear la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras, identificando las terminologías básicas (1.1) y destacando las diferencias entre las metodologías desarrolladas a lo largo del tiempo (1.2). A continuación, se centrará en particular en el enfoque comunicativo (1.3), mediante la definición o sus características. Finalmente, se retomará una de las técnicas didácticas que pertenecen precisamente al enfoque comunicativo y tema sobre el que se centra este trabajo: el Juego de Rol en la enseñanza de las lenguas extranjeras (1.4). Se analizará el impacto que esta actividad puede tener en las habilidades escritas, en particular en la traducción (1.5).

1.1. Innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras

La vida de hoy ha sufrido en múltiples aspectos las consecuencias del fenómeno de la internacionalización conectado a la globalización, proceso que hizo disponibles medios tecnológicos, innovaciones y, en consecuencia, la continua circulación de flujos de ideas. Este proceso involucró y afectó diferentes campos de la esfera humana, como por ejemplo la economía, la cultura, la ciencia o la sociedad, hasta la rama del sistema educativo. El concepto clave de este proceso se encuentra en la innovación y la revolución también desde un punto de vista social y, restringido al campo de la enseñanza y aprendizaje, se puede afirmar que la calidad de este nuevo sistema educativo se basa en la cooperación y en la promoción de las relaciones humanas (Margiotta, 2010). De hecho, en el contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras, a lo largo de las décadas, se ha observado una evolución no sólo desde el punto de vista de los *enfoques*, *métodos* y valores, sino también en el papel y en la concepción de los sujetos involucrados en ella.

Los términos que se acaban de citar pertenecen a un concepto más actual, que se desarrolló en los años setenta. Sin embargo, nació como

disciplina científica unos años antes, precisamente en 1942, cuando un ensayo de Leonard Bloomfield cambió la visión del aprendizaje y de la enseñanza de una L2 (Cambiaghi 2004). El concepto en cuestión es el de *glotodidáctica*, término utilizado para referirse a la rama de la lingüística y relativo a los métodos de enseñanza y prácticas educativas de las lenguas. La glotodidáctica se define como ciencia interdisciplinaria, porque está formada por dos componentes: una teórica, con la función de conocer el mecanismo de la adquisición lingüística, y una operativa, necesaria para definir métodos y técnicas adecuadas a las diferentes necesidades (Balboni, 1999).

Antes de continuar con el análisis de los progresos históricos, es necesario introducir la distinción del vocabulario empleado en el campo de la glotodidáctica, en concreto la jerarquía de las nociones básicas de la didáctica de una lengua extranjera: *enfoque, método y técnica*. Tomando en consideración el aspecto interdisciplinario y jerárquico, y comenzando por la componente teórica hasta el práctico, vamos a considerar las definiciones ofrecidas por Balboni en el *Dizionario della Glottodidattica*:

- *el enfoque*: estudia las bases de las diferentes teorías para definir las finalidades de la educación y la enseñanza, con el fin de desarrollar los métodos adecuados. Es, por lo tanto, parte de la “filosofía de fondo de toda propuesta glotodidáctica” (Balboni, 1999, p. 5);

- *el método* “es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en el enfoque seleccionado” (Richards y Rogers p. 22). Se pasa entonces a un nivel práctico en cuanto a cómo y qué enseñar;

- *la técnica* es la aplicación práctica. A la clase se le presenta el material con el que tendrá que trabajar mediante su análisis, procesamiento y reproducción (Balboni, 1999, p. 100).

Como se mencionó anteriormente, los métodos y los enfoques son elementos esenciales para la enseñanza de la lengua extranjera, precisamente porque se refieren “to a theoretically consistent set of teaching procedures that define good practice in language” (Smith, 1893, p. 14). Además, si se

aplican con precisión “will lead to more effective levels of language learning” (Smith, 1893, p. 14).

A lo largo de la historia se han desarrollado varios métodos y enfoques, cada uno derivado de la necesidad de adaptarse a las múltiples necesidades sociales, hasta los de hoy en día. Entre ellos destacamos la técnica del *Juego de Rol*, eje de este trabajo y que pertenece al *enfoque comunicativo*.

Para entender cómo enmarcar históricamente estos conceptos, se recorrerán en el siguiente subcapítulo los diferentes tipos de enfoques que se han desarrollado a lo largo del tiempo.

1.2. Un breve recorrido por la historia de la glotodidáctica

Es posible ofrecer una visión general de los tipos de enfoques adoptados a lo largo del tiempo, a partir del período de la pre-glotodidáctica. El ciclo de tiempo considerado empieza en el siglo XX hasta los días actuales. Hay 5 períodos identificables con cada enfoque: *enfoque formalista*, *estructuralista*, *comunicativo*, *humanista-afectivo* y *enfoque integrado*.

1.2.1. Enfoque formalista

El primer período pertenece todavía a la época de la pre-glotodidáctica, en el que se desarrolla un primer enfoque: el *enfoque formalista*, cuyo objetivo es promover la competencia gramatical (Koceva, 2018). Estas primeras enseñanzas remontan al siglo XVII, precisamente con la enseñanza de griego y el latín. Esas lenguas son lenguas francas y por eso se enseñaban con enfoques centrados en el uso de la lengua. Pero con el nacimiento de la prensa durante el período renacentista, se comenzó a implementar una didáctica analítica, que se radicalizó al principio del siglo XIX. Por lo tanto, hay una oscilación entre un método inicialmente inductivo destinado al uso del lenguaje, pasando luego a un método deductivo, centrado en el estudio más profundo de las reglas gramaticales (Celce-Murcia, 1991). De hecho, también en Italia, como en toda Europa, desde la segunda mitad del siglo XIX se asiste a la difusión del método deductivo para la enseñanza

de la lengua alemana y francesa (Balboni, 2009), lenguas modernas entradas en las escuelas europeas desde el siglo XVIII, como el inglés (Richards e Rogers, 2014). Este tipo de enseñanza se basaba en la misma metodología de la enseñanza del latín y el griego, que luego se convirtieron en lenguas estudiadas para un propósito fin a sí mismo, debido a la sustitución por lenguas vernáculas, adheridas a un enfoque totalmente gramatical, es decir, con textos de reglas, paradigmas y frases breves de traducción (Balboni, 2009): el *Método Gramática-Traducción*. Este método es característico por ser tradicional, ya que da importancia a la lengua escrita y a la estructura. Además, se basa en la creencia de que conocer el idioma desde un punto de vista analítico significa también saber usarlo (Koceva, 2018). Por lo tanto, el foco era el aprendizaje de la competencia gramatical, mientras que como técnica de verificación se utilizaba mucho la traducción (Cambiaghi, 2004).

1.2.2. Enfoque Estructural

Un cambio en la enseñanza de las lenguas extranjeras ocurre con la elaboración de unos nuevos métodos.

Este cambio llegó también a Italia en los años 90 del siglo XIX con la reforma de Aristide Gabelli¹, estudioso que trajo nuevas direcciones que preveían una reducción de los programas gramaticales (Balboni, 2009). La siguiente elección recuerda las nuevas publicaciones en el mismo período sobre el *sistema Gouin* de Francis Gouin², sobre el *método directo*. Gouin lo elaboró, después de un análisis de los procesos mentales de su nieto durante el juego. Él quedó asombrado al ver como el niño había aprendido a hablar sin mucho esfuerzo, en contraste con sus estudios juveniles basados en el aprendizaje a través de la escucha, de la memoria o de la gramática (Smith, 1893). La característica principal de este método es la de dar importancia a la oralidad de la lengua, de hecho, se requerían maestros de lengua materna con el objetivo de promover su uso espontáneo a través de la escucha y de la conversación; de esta manera, se alentaba al hablante a pensar y a hablar con

¹ Aristide Gabelli fue un pedagogo de Belluno.

² Francis Gouin fue un Profesor de francés y alemán, que nació en Normandía en Normandía 1831.

el nuevo idioma (Koceva, 2018). Este tipo de método tuvo éxito en entornos privados, pero en las escuelas públicas encontró problemas debidos a las diferentes dinámicas de clase y a la falta de profesores nativos (Richards e Rogers, 2014).

Se desarrolla algunos años más tarde también el *método de lectura*, el cual se basa en la enseñanza de la lectura de textos literarios y científicos; utilizado principalmente en los años veinte en América (Koceva, 2018)

El período posterior a la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras se sitúa en los años 40 y 50 de 1900, período en el que se encuentra la fecha de nacimiento de la glotodidáctica como verdadera disciplina científica. Entonces se puede empezar a hablar de enfoques científicos. Uno de ellos es el *estructuralismo*, teoría lingüística basada en el estudio de la estructura lingüística y desde la cual se desarrollaron el *método audio lingual* y el *método cognitivo* (Koceva, 2018). El primero nació en los Estados Unidos con la necesidad de instruir al ejército; se realizaba en laboratorios con hablantes nativos supervisados por un maestro y se enfocaba en la imitación y la repetición a memoria, omitiendo por otro lado la precisión gramatical (Koceva, 2018). Por lo tanto, era un método que recordaba el aprendizaje de una L1, ya que no incluía la explicación de reglas. El segundo método, en cambio, ve una restauración del estudio de la gramática, sin embargo, se prefiere su presentación deductiva en la lengua materna, con la ayuda de esquemas y dando la oportunidad de practicar las estructuras aprendidas con actividades creativas. Se empieza a enfatizar el concepto de *competencia lingüística*, noción chomskiana³ conocida “[...] como la conoscenza innata dell'astratto sistema di regole formali che caratterizzano una lingua” (Koceva, 2018, p. 40) con las que se puede llegar a una combinación de elementos mínimos para la formación de la frase, es decir léxico y estructuras gramaticales. Pero estos métodos dejaban al estudiante solo la oportunidad de aprender frases aisladas; es decir, que no tenían la posibilidad de usar el lenguaje realista y de formular discursos, precisamente porque el solo conocimiento de vocablos o de la gramática no podía ser suficiente. Por esta

³ Chomskiano es un adjetivo para referirse a ideas derivadas del lingüista estadounidense Noam Chomsky.

razón nació la exigencia de resolver esta problemática y crear nuevos objetivos, alcanzada más tarde en los años setenta.

1.2.3. Enfoque Comunicativo

Llegamos ahora al tema de interés. Una nueva era para la enseñanza de las lenguas extranjeras se abrió en los años setenta del 900, como ya se anticipó. En este período se define un nuevo concepto introducido por Hymes⁴, que es el de *competencia comunicativa* (1.3.1) y el enfoque se conoce como *enfoque comunicativo*. Estos conceptos se analizarán más detalladamente en el subcapítulo 1.3., en cuanto eje del siguiente trabajo. Pero en general la *competencia comunicativa* es una noción que introduce nuevos elementos respecto a la *competencia lingüística*, con la cual se empezó a dar importancia a los aspectos sociales y culturales de la comunicación. Es la competencia del uso del idioma y con la que se aprende a gestionar también las diferentes dinámicas de interacción (Koceva, 2018). Para llegar con éxito a este tipo de habilidades, los estudiantes trabajan juntos para que puedan intercambiar información y se les dan materiales auténticos. Además, generalmente se les da la oportunidad de practicar el idioma con actividades que recrean situaciones de la vida real, como por ejemplo los *Juegos de Rol* (Celce-Murcia, 1991), que se profundizarán en el subcapítulo 1.4. y que son parte del llamado *enfoque situacional*. Este tipo de enfoque es considerado fundamental para la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que marcó el punto de inflexión para los años siguientes. De hecho, influyó en las ideas para el desarrollo de nuevos enfoques, como el *enfoque humanístico-afectivo* y el *enfoque integrado*.

1.2.4. Enfoque Humanístico-afectivo

El *enfoque humanístico-afectivo* es considerado el cuarto período histórico y se difundió principalmente en los Estados Unidos durante los años ochenta. Como ya se explicó anteriormente, aquí se desarrollaron los métodos

⁴ Dell Hymes fue antropólogo y lingüista estadounidense.

audio-lingüísticos y es precisamente en respuesta a ellos que se desvió la atención a estos nuevos métodos, cuyo foco era precisamente el componente humano que falta en los anteriores. La característica fundamental de las metodologías utilizadas en este período es la búsqueda de una relación afectiva entre quien enseña y quien aprende. El profesor desempeña entonces una función fundamental para el aprendiz, a través de su comportamiento disponible y amistoso, destinado a crear un sentido de confianza en el alumno (Koceva, 2018).

Una de las técnicas utilizadas en este campo es por ejemplo la de la *suggestopedia*. Es una técnica de estilo clínico-psicológico, en la que se crea un clima relajado para el aprendiz a través del uso de la música, de lecturas y de actividades comunicativas. También en este caso, la atención se centra principalmente en la competencia comunicativa y no en la forma. Además, dado que es un desarrollo del anterior, muchas de las actividades utilizadas son de estilo comunicativo y, por lo tanto, no son desconocidas. Entre ellas se encuentra, por ejemplo, la dramatización o el juego de rol (Koceva, 2018). Otra técnica que forma parte de las metodologías comunicativas es el *Project work*, una metodología necesaria para promover el lenguaje como resultado de una interacción que ocurre en contextos sociales y culturales; se basa en el *learning by doing* (Margiotta, 2010), es decir, aprender haciendo para desarrollar habilidades comunicativas.

1.2.5. Enfoque Integrado

Por último, encontramos el *enfoque integrado*. Como se puede adivinar del término mismo, es un enfoque que tiene en cuenta los múltiples aspectos que pueden constituir un proceso de aprendizaje válido. Muchos de los métodos y enfoques que se han visto hasta ahora funcionan en un sentido único, por ejemplo, algunos incluyen sólo un método deductivo y otros un método inductivo. El objetivo del enfoque integrado es el de abandonar la unilateralidad y de seleccionar varios elementos de diferentes enfoques, incorporándolos juntos para favorecer un proceso de aprendizaje lo más completo posible y que pueda responder a múltiples necesidades (Cambiaghi, 2004).

1.2.6. El Enfoque Natural: Krashen y las teorías del aprendizaje

A partir del período identificable como el período en el que se encuentran los métodos humanístico-afectivos, se desarrolla sobre la base de las teorías del aprendizaje de Chomsky, el *enfoque natural*. Como define el Centro Virtual Cervantes “[...] atribuye a la comunicación la función más importante de la lengua y, consecuentemente, se centra en la enseñanza de las habilidades comunicativas”. Este nuevo concepto de la enseñanza del idioma fue introducido en 1977 por la profesora de español Tracy Terrel, según la cual una LE refleja el aprendizaje de la lengua materna (Koceva, 2018). Aportó una importante contribución el lingüista estadounidense Stephen D. Krashen. Krashen, a través la elaboración de varias teorías para describir un proceso óptimo de adquisición de la lengua extranjera y útiles a tener en cuenta para cualquier técnica y metodología que se desee emplear con los estudiantes. Adicionalmente, son teorías guiadas por la idea de que el aprendizaje está condicionado por elementos ambientales, internos o externos en el caso del papel y la aportación del profesorado (Koceva, 2018). Krashen identifica entonces 5 hipótesis que se explicarán brevemente a continuación:

- La *hipótesis de aprendizaje y adquisición*: son dos formas diferentes de aprender un idioma. La adquisición es un proceso involuntario, del subconsciente, casi accidental, orientado al mensaje, al igual que para la lengua materna. Por el contrario, para el aprendizaje, es intencional, es saber aplicar las reglas y prestar atención al cuidado (Koceva, 2018);

- La *hipótesis del orden natural*: el lenguaje y sus reglas se aprenden en un orden universal y natural, aunque algunas estructuras se pueden adquirir antes o después de otras (Koceva, 2018). Así, dependiendo de la dificultad y la frecuencia de uso, algunas estructuras se adquieren antes que otras, por ejemplo, resultaría más difícil hacer que un estudiante aprenda primero el plural y luego el singular de un nombre, o primero un tiempo pasivo y luego un tiempo a la forma activa.;

- La *hipótesis del monitor*: el lenguaje aprendido es un monitor cuya función innata controla la producción, es decir, la producción lingüística tanto escrita como oral (Koceva, 2018).

- La *hipótesis del input comprensible*: es la hipótesis más importante y Krashen la describe con la fórmula $i+1$. i indica la competencia ya adquirida y 1 indica la zona de desarrollo próximo, concepto psicológico destacado por Vygotsky, citado por Balboni (2002), y definido como:

[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 1984, p 133).

Krashen explica que el aprendiz hará progresos en la comprensión del mensaje, y no en la forma, si se expone a un orden natural de adquisición: el sujeto se encuentra en su nivel de competencia i , al que se añadirá una entrada $i+1$, es decir, lo que es capaz de comprender y no necesariamente producir. Por tanto, la entrada debe ser auténtica, significativa y comprensible (Koceva, 2018, p. 66). Lo que Krashen quiere explicar a través de esta teoría, es que cada tema lingüístico presentado a los estudiantes debe presentarse de manera tal que ellos puedan comprenderla, teniendo en cuenta los elementos ya conocidos y añadiendo algo nuevo, es decir, el $+1$;

- La *hipótesis del filtro afectivo*: es indispensable junto con el input comprensible para el aprendizaje de una lengua extranjera. El filtro afectivo es puesto en marcha por la mente en momentos de ansiedad o miedo (Balboni, 1999), por lo tanto, el proceso de adquisición será facilitado si los niveles de estos elementos son bajos. De lo contrario, también puede afectar la comprensión y la interiorización de la entrada comprensible. Por esta razón es fundamental crear un clima que reduzca el filtro (Koceva, 2018).

Para concluir, como se mencionó al comienzo del párrafo, la aproximación recientemente descrita y las correspondientes características son útiles para una adquisición óptima de las lenguas, en particular para el desarrollo de habilidades comunicativas. Por lo tanto, se profundizará a partir

del siguiente subcapítulo el ámbito del enfoque comunicativo y los caracteres inherentes.

1.3. Enfoque comunicativo: los principios fundamentales

La actividad de Juego de Rol puesta en práctica para el desarrollo de la siguiente tesis, es, como ya se señaló en 1.2, de estilo comunicativo. Por lo tanto, para comprender más profundamente los objetivos de esta técnica educativa, se profundizarán a continuación las características de este tipo de enfoque.

“La didáctica de la lengua, por su lado, también nos ofrece consideraciones de importancia que señalan los caminos a seguir con la intención de llevar a cabo una educación más formativa que informativa, que conduzca al desarrollo pleno del alumno para que logre convertirse después en una persona preparada a la vida” (Maqueo, 2006, p. 12).

El proceso histórico que llevó al cambio y al desarrollo de diferentes enfoques, métodos y técnicas, es fruto de una evolución natural causada por la necesidad de progreso y de adaptarse a las necesidades de cada época. Como se puede entender de esta citación, también la visión de los fines y la motivación por la que se aprende una lengua guiaron su desarrollo. En este caso, la época de finales de los años cincuenta hizo reaparecer el valor comunicativo de las lenguas gracias a la globalización, fenómeno que llevó a nuevas posibilidades de viajes y migraciones (Baboni, 2002). Por estas razones, el enfoque comunicativo ha predominado en el último período en la enseñanza de las lenguas extranjeras, desarrollándose también en términos de métodos y modelos y que aún siguen desarrollándose (Luzon Encabo, Pastor, 1999).

A diferencia de los métodos tradicionales, el uso de este enfoque tiene como objetivo la comunicación en lengua extranjera, que puede realizarse en aula a través de actividades específicas de interacción, de modo que ofrezca a los estudiantes diferentes oportunidades para un aprendizaje significativo.

1.3.1. La noción de *competencia comunicativa*

El diccionario de términos clave de ELE, define la *competencia comunicativa* como la habilidad y la capacidad de un sujeto para lograr comprender cómo comportarse y adaptarse en una determinada comunidad lingüística, pero también la capacidad para repetir reglas tanto desde el punto de vista gramatical como desde el verbal, fonético o semántico.

En otras palabras, entendemos que un hablante alcanza la competencia comunicativa cuando consigue controlar su repertorio lingüístico; en concreto, el área de estudio que se ocupa de este concepto es la sociolingüística.

Como ya se mencionó, la noción en cuestión nació a mediados de los años 60 y fue elaborada por el antropólogo estadounidense Hymes, como reacción al concepto de *competencia lingüística* de Chomsky.

Los puntos de vista sobre la relación entre los dos conceptos son varios, ya que, según algunos estudiosos, se trata de dos competencias paralelas, mientras que para otros son extremadamente conectadas, hasta el punto de que la competencia comunicativa engloba totalmente la competencia lingüística (Berruto, 2003). La posición de Hymes se enmarca en esta última visión, no para ocultar la anterior Chomskiana, sino, por el contrario, para alcanzar mayores niveles de comprensión (Sanchez Rengifo *et al*, 2015).

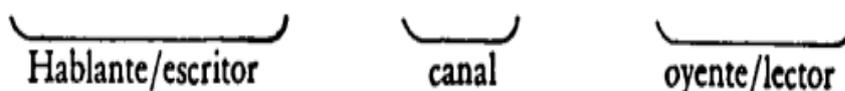
En primer lugar, hay que entender cuál es el significado más profundo de comunicar. Según las primeras definiciones proporcionadas por la Real Academia Española, se trata de “hacer a una persona participar de lo que se tiene”, “Descubrir, manifestar o hacer saber a alguien algo”, “Conversar, tratar con alguien de palabra o por escrito” o aún “Transmitir señales mediante un código común al emisor y al receptor”. Por otro lado, Balboni utiliza una frase compuesta de tres palabras clave para explicarlo: “Intercambiar mensajes eficaces”.

Como se desprende de las distintas definiciones, lo que ocurre es un intercambio de informaciones, y, por lo tanto, es necesario un interlocutor o destinatario, nunca unidireccional. Esto debe situarse en un *evento comunicativo*, es decir, como cita el Centro Virtual Cervantes, “[...] una unidad de análisis de la comunicación lingüística establecida en el marco de

la etnografía de la Comunicación.” El objeto de intercambio durante una comunicación es un mensaje compuesto por un texto verbal y una componente no verbal, que tiene que ser capaz de traer resultados, como convencer a alguien u obtener o prohibir algo; por lo tanto, su característica fundamental es la eficacia (Balboni, 2002).

El evento, o *situación comunicativa*, según Hymes, citado en Berruto (2002), está formado por 16 componentes. Entre las más relevantes encontramos el contexto ambiental, la escena, el hablante, el remitente, el oyente o el destinatario, los fines, el contenido del mensaje, los canales de comunicación y las normas para interpretar los diferentes tipos de texto (Berruto, 2002).

Esquema 1. Principales elementos del proceso comunicativo



Fuente: J.F. Pardo (1987)

Si el acto de comunicación tiene que ocurrir necesariamente en un evento comunicativo, Hymes, citado por Balboni (2002), propuso un modelo descriptivo reconocido con el acrónimo S.P.E.A.K.I.N.G., en el que utiliza cada letra para indicar una característica relevante, como se ilustra en la Tabla 2 (Esquema 2):

Esquema 2. El modelo S.P.E.A.K.I.N.G.

S	Situation	Situación: circunstancias físicas y escena	Dónde y cuándo
P	Participants	Participantes: hablante/emisor, remitente, oyente/receptor/audiencia, destinatario	Quién y a quién
E	Ends	Fines: resultados, propósitos	Para qué
A	Acts sequences	Secuencias del acto comunicativo: forma y contenido del mensaje	Qué
K	Key	Tono	Cómo
I	Instrumentalities	Instrumentos: canal y forma de habla	De qué manera
N	Norms	Normas de interacción y de interpretación	Creencias
G	Genre	Géneros	Qué tipo de discurso

Fuente: Sanchez Rengifo, Palomino Claussen, Morales Velasco (2015)

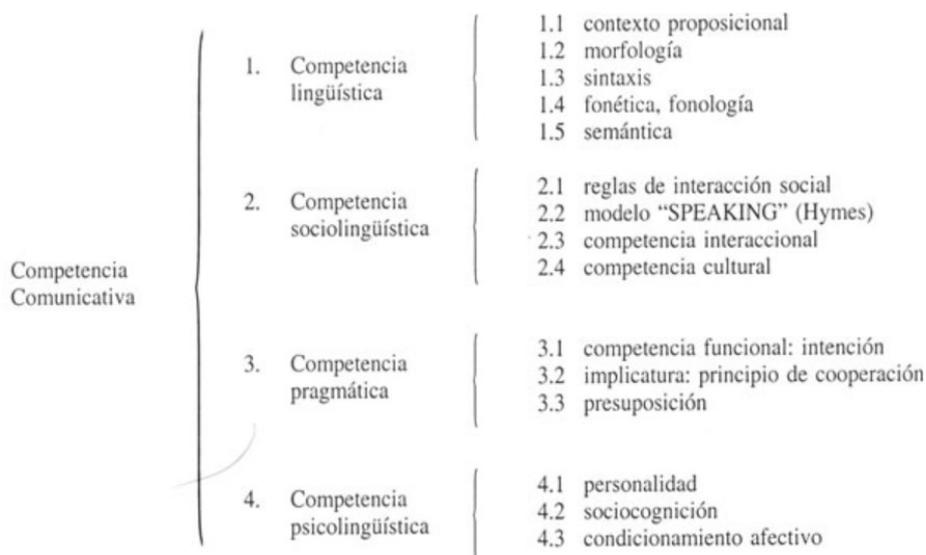
Después de describir algunos mecanismos básicos, podemos volver al concepto verdadero en cuestión. Es fundamental reconocer que no existe un modelo unánime capaz de describirlo, de hecho, a lo largo del tiempo, se han desarrollado al menos tres, citados por Cenoz Iragui⁵: el modelo de Canal y Swain (1980), el modelo de Bachman (1990) y el modelo Celce-Murcia, Dorney y Threue (1995). También en el manual “Fondamenti di sociolinguistica”, el propio autor Gaetano Berruto proporciona otra versión, distinguiendo al menos siete competencias que contribuyen a construir esta noción, formadas a su vez por otras sub-competencias (Berruto, 2002).

Para este trabajo vamos a tomar de referencia el modelo proporcionado por Pilleux (2001), porque ofrece una de las definiciones que representa más de manera general la descripción de complejidad comunicativa. En su explicación, Pilleux define la competencia comunicativa como un conjunto de varias competencias, las cuales a su vez incluyen subcompetencias adicionales. Las 4 competencias básicas que Pilleux listó

⁵https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz05.htm

son: la competencia sociolingüística, lingüística, pragmática e incluso psicolingüística (Esquema 3).

Esquema 3. La competencia comunicativa



Fuente: Pilleux (2001, N./D.)

En otras palabras, la competencia comunicativa comprende capacidades de múltiples rasgos, y por lo tanto requiere el estudio de diferentes disciplinas. Además, a diferencia de la competencia lingüística, la competencia comunicativa engloba otra novedad, que es el parámetro social, como veremos más adelante.

Como es posible ver en el esquema, entre las 4 macro categorías propuestas por Pilleux encontramos ante todo la *competencia lingüística*, “[...] lo que siempre se ha conocido como gramática tradicional, con sus planos del lenguaje[...].” (Pilleux, 2001, N./D.), la cual, como subrayaba la visión de Hymes expuesta anteriormente, habría sido absorbida por la *competencia comunicativa*. De acuerdo con lo expuesto por Berruto, notamos en ella otras sub-competencias: la morfología, definida por la RAE como la “parte de la gramática que estudia la estructura de las palabras”, sintaxis, siempre parte de la gramática que estudia la combinación de palabras con fines de un significado, fonética, fonología y semántica (Berruto, 2002).

La segunda tipología es la *competencia sociolingüística*, entendida como la capacidad de adaptar y utilizar los mensajes adaptándolos a las situaciones. Explicado en otras palabras por Hymes, citado en Berruto (2002), es el saber reconocer cuándo hablar y cuándo callar (Berruto, 2002), es decir, el saber utilizar el punto 2.1 del esquema: reglas de *interacción social*. Entre las sub-competencias se incluye también la *competencia de interacción*, es decir, saber utilizar las reglas dependiendo de las situaciones comunicativas, por ejemplo, cómo iniciar o continuar el mensaje o el uso de lenguajes corporales y visuales adecuados (Pilleux, 2001).

Finalmente, encontramos el modelo S.P.E.A.K.I.N.G., mencionado anteriormente, y la *competencia cultural*, o sea saber cómo desprenderse según las costumbres y reglas de una cultura (Berruto, 2002). Además, a este respecto, M. Pecheux (1978), citado por José Felipe Pardo (1987), destaca las condiciones que tienen que ver con el contexto social en cuestión, y algunas de ellas son:

- *el principio de cooperación*: “según el cual se asume en todo proceso comunicativo que los interlocutores contribuyen al buen desarrollo del intercambio, a menos que manifiesten lo contrario” (Pardo, 1987, p. 326);
- el conocimiento de la situación comunicativa que se presenta: “el hablante decide sobre cuál de las diferentes opciones que le ofrece la lengua para expresar una idea es la más conveniente” (Pardo, 1987, p. 326);

Las dos últimas macro-categorías incluyen la *competencia pragmática* y la *competencia sociolingüística*. La primera se refiere a la capacidad de alcanzar propósitos comunicativos como saludar, perdonar, pedir o rechazar; la segunda incluye factores como la personalidad del hablante, el condicionamiento afectivo o la socio- cognición, así como elementos relacionados con la individualidad y que pueden influir en la interacción, por ejemplo, estados de ánimo, edad, educación o emociones (Pilleux, 2001).

Sobre la base de lo expuesto, se puede concluir que cuando se habla de competencia comunicativa, no se trata únicamente de una definición

general fin a sí misma, sino que se refiere también a un conjunto de elementos y otras competencias que contribuyen a componerla y a formar la complejidad del concepto.

1.3.2. El desarrollo de habilidades en el enfoque comunicativo

Como también lo define Balboni (2002), todos los enfoques tienen elementos comunes, y entre ellos podemos aislar para nuestro interés un objetivo común de todos los enfoques: el desarrollo de habilidades. Para su realización, existen procedimientos distintos, que no pueden ser simplemente catalogados en buenos o malos, sino más bien identificados en procedimientos oportunos o menos oportunos según el contexto en el que se opera y los objetivos compartidos puestos en marcha. Para introducir la temática de manera general, en el mundo de la lingüística y la enseñanza es posible distinguir las habilidades en dos macro categorías: *habilidades primarias* y *habilidades integradas*. Las primeras incluyen cuatro tipos de habilidades: dos *habilidades de recepción*, es decir escuchar y leer, y dos *habilidades de producción* hablar y escribir. Los cuatro verbos también se diferencian por ser habilidades orales, escuchar y hablar, y habilidades escritas, leer y escribir.

Es difícil utilizar individualmente las habilidades que se acaban de indicar, ya que la realidad, no sólo la escolar, requiere saber integrarlas entre sí. Por lo tanto, con esta premisa, podemos presentar la segunda macro categoría, que se refiere a todas aquellas habilidades fruto de la integración entre ellas: las *habilidades integradas*. Son habilidades que implican saber hacer algo: saber leer, resumir, traducir, escuchar, dialogar o tomar notas.

El núcleo del enfoque comunicativo se encuentra en esta última tipología, y precisamente se refiere a la habilidad de interacción oral, en referencia a la capacidad de dialogar, fruto de la integración de habilidades de comprensión y producción oral. (Balboni, 2002). Lo que resulta es un sistema bastante complejo, ya que a su vez tanto las *habilidades receptoras* como las *capacidades productivas* son compuestas por factores adicionales necesarios para una situación comunicativa.

A continuación, se explicarán los elementos que componen el sistema sobre el que se basa el enfoque en cuestión.

Las *habilidades receptivas* se basan en factores entrelazados entre sí, y como primer punto en *la expectancy grammar*, un mecanismo de anticipación que permite predecir lo que puede suceder en términos de léxico usado, género comunicativo o sintaxis. Para funcionar necesita de dos componentes: la *enciclopedia* y la *competencia comunicativa*. La primera es el conjunto de los conocimientos de un hablante, como por ejemplo los *scripts* o las copias de comportamiento que se deben implementar en determinadas situaciones, mientras que la segunda, ya profundizada en 1.3.1., es una noción que engloba el saber *hacer lengua* y el saber *hacer con el idioma* (Balboni, 2002).

Las *habilidades productivas* comprenden tanto la producción oral como la producción escrita y se componen de 3 fases: una primera fase de reencuentro de las ideas guiada por el profesor a través de una *lluvia de ideas*, una segunda fase para transformarlas en una escaleta, para llegar finalmente a la generación del texto verdadero (Balboni, 2002).

Después de haber introducido las dos habilidades anteriores, es posible llegar a las *habilidades de interacción*. Como ya se mencionó, las habilidades en cuestión sirven de pilar para el enfoque comunicativo, precisamente porque contienen dos de los elementos que se acaban de explicar. De hecho, Balboni aísla 5 puntos fundamentales que describen los elementos necesarios para un diálogo, los cuales, en el caso de la enseñanza de idiomas extranjeros, pueden ser estimulados a través de actividades de enfoque comunicativo, como precisamente los Juegos de Rol (1.4).

Los puntos en cuestión son:

- los *script*
- el *papel*
- las *intenciones*
- las *interpretaciones de las intenciones*
- la *negociación de significados*

Las habilidades que se acaban de describir, pueden ser desarrolladas específicamente a través de dos métodos originados del enfoque

comunicativo, los cuales se profundizarán en el siguiente subcapítulo: el *método situacional* y el *método nocional-funcional*.

1.3.3. Enfoque comunicativo: el método situacional

El método situacional es el primer método originado del enfoque comunicativo. Se desarrolló en el período congruente a la afirmación de la sociolingüística entre los años 60 y 70 (Balboni, 2002). De hecho, la sociolingüística empezó precisamente en esos años a prestar atención, además de la competencia comunicativa, también al concepto de *situación*. Una situación es definida por Schütze (1987), el cual es citado por Berruto (2002), un desarrollo de eventos en sucesión gradual y a los que los participantes atribuyen un sentido durante la interacción. Es un conjunto de componentes que influyen en el comportamiento lingüístico de un hablante, precisamente según la RAE se trata de factores o circunstancias que afectan a alguien o algo en un momento determinado.

Por lo que concierne específicamente a la práctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras, inicialmente se favorecían las unidades didácticas y las actividades de resolución de problemas. Era un período de transición del método deductivo al inductivo, por lo que la adquisición autónoma aún no estaba completamente desarrollada. Comenzaban así a cambiar tanto la visión del papel del estudiante, que empieza a convertirse en el protagonista de su proceso de aprendizaje, como el del profesor, cuyo papel ya no es tan central, sino que se convierte en un guía (Balboni, 2002).

Con el desarrollo de las metodologías y la consolidación de la psicolingüística en los años 90, mediante el método situacional, la didáctica se inserta en un espacio de comunicación, subrayando así la importancia de la interacción lingüística para el aprendizaje. En un contexto de aula escolar se construye una situación que recrea una circunstancia comunicativa real; de esta manera, el papel del estudiante en este contexto cambia, ya que se convierte en sujeto activo durante su propio proceso de adquisición y gradualmente construye sus conocimientos lingüísticos (Compagno, Machì, 2018). En esta ocasión se afirma la definición de *competencia comunicativa*

y de todos los aspectos subyacentes a ella explicados en el subcapítulo 1.3.1. No se incluye sólo el desarrollo de las habilidades lingüísticas, también se conectan con ellas las múltiples competencias ilustradas en el esquema 3 en 1.3.1.; además, incluye el fortalecimiento de competencias de ámbito social y relacional.

Por lo tanto, la concepción de sujeto aprendiz cambia, así como cambia el concepto de la clase de idioma, ya que se convertirá en una “comunidad de aprendizaje” estimulante, en la que el estudiante pondrá en práctica lo que ha aprendido y abordará los problemas reales que puede encontrar en un contexto comunicativo (Compagno, Machì, 2018).

Es en este método encontramos entre las técnicas de enseñanza utilizadas en aula, el Role-Play, profundizada a partir del subcapítulo 1.4.

1.3.4. Enfoque comunicativo: método nocional-funcional

Como ya se mencionó, el método nocional-funcional nació después del método situacional, precisamente en 1967, e igualmente procede del enfoque comunicativo. Se desarrolló con el proyecto establecido por Europa en ese año, con el cual fue introducido por J.A. Van Ek el concepto de *nivel umbral*. Para explicarlo vamos a tomar la definición ofrecida por Slagter:

Cada grupo de alumnos, e incluso cada alumno, es una entidad única. A la hora de preparar sistemas de aprendizaje, debemos plantearnos el problema de cuál es la mejor manera de hacer justicia a la naturaleza y a las necesidades de cada uno de los alumnos que está bajo nuestra responsabilidad; pero ya no podemos permitirnos el lujo de volver a los principios básicos y establecer programas nuevos para cada ocasión nueva. Debemos tener en cuenta, especialmente en el caso de grandes grupos de alumnos, qué tienen en común la mayoría de ellos. Por lo que podemos ver, es el deseo de poder participar en la vida diaria de una comunidad lingüística y así, el "nivel umbral" se presenta como el mínimo dominio necesario para incorporarse eficazmente en esa comunidad (Slagter, 1979, p. 1).

En otras palabras, es el nivel mínimo autónomo necesario para que un hablante sepa relacionar con personas extranjeras en otros países.

Habida cuenta de que lo mencionado es el concepto a la base del método nocional- funcional, es posible afirmar que dentro de este enfoque la visión de la lengua se funda en los objetivos comunicativos universales y no en la forma, por ejemplo, pone en valor la importancia de conocer los actos de habla como los saludos o las introducciones (Koceva, 2018). Por lo tanto, el objeto de la enseñanza de la lengua no se encuentra en reglas de gramática, sino en los actos comunicativos, por lo cual lo que debe primar en la materia es la habilidad oral. La gramática, que históricamente era el elemento central del programa estructural, se redujo a una componente organizativa del plan de estudio de lenguas extranjeras. Las "nociones" incluían conceptos abstractos como existencia, espacio, tiempo, cantidad y calidad, así como "contextos" o "situaciones" (Brown, 2007).

Los programas nomenclales-funcionales atendían a las funciones como elementos organizadores de un programa de estudios de lenguas extranjeras. La gramática, estructural y funciones lingüísticas se relacionan con funciones como identificar, informar, negar, declinar una invitación, pedir permiso o disculparse (Brown, 2007).

1.3.5. El rol del docente en el enfoque comunicativo

Desde el principio hemos dicho que el enfoque comunicativo está basado en la idea según la cual un alumno, a través de diferentes formas de trabajar durante una clase, tiene que adquirir la capacidad de comunicar y utilizar la lengua.

Como la tipología de aprendizaje de la gramática es deductiva para los enfoques que se han desarrollado en la primera parte del siglo, sobre todo en cuanto al método gramática-traducción, el docente tiene un papel central en el proceso de enseñanza. Explicado por el Centro virtual Cervantes, empezando por la visión de que la lengua era un sistema de reglas, todo gira alrededor de la figura del profesor, el cual tiene que explicarlas. Dicho de otra forma, en este caso el profesor era el protagonista del proceso de enseñanza

y aprendizaje: daba instrucciones, explicaba las reglas y corregía los errores de los alumnos. En muchas escuelas de nivel superior todavía se usa hoy en día esta tipología de lección, reconocida como el *método expositivo*, caracterizada precisamente por la casi exclusiva exposición oral de un tema por parte del profesor (Aguilar, 2008).

Por lo que se refiere al enfoque comunicativo, el papel del docente es diferente de la tradicional lección frontal, donde él explica mientras que los estudiantes escuchan y toman apuntes. La interacción aquí se convierte en un elemento esencial, no solamente desde el punto de vista de la lengua, también entre docente y estudiante (Balboni, 2002); es decir que la comunicación tiene que ser equilibrada y nadie prevalece.

Breen e Candlin (1980), citados por Richards e Rodgers (2001), destacan unas funciones significativas que los docentes adoptan con el enfoque comunicativo. El primer rol mencionado es el de *facilitador*, cuya tarea es favorecer la comunicación entre los alumnos durante las actividades en aula y crear un entorno que los alumnos puedan examinar por sí mismos; el segundo rol es el de los *organizadores* de recursos y *guías* para los alumnos, como si tuvieran que actuar al mismo tiempo como participantes independientes; el tercero es el de los *investigadores y aprendices*, quienes tienen que aportar conocimientos, habilidades y capacidades de observación.

La premisa es la de que los estudiantes aprendan a comunicar mientras comunican, por lo tanto, para alcanzar este objetivo, junto a todos los papeles sobre citados, el profesor es la figura destinada a elevar la motivación de los aprendices. Para que los estudiantes participen activamente, es necesario proporcionarles una razón. La motivación incrementa cuando el profesor sabe estructurar las clases a través de muchas herramientas a disposición suya, como discutir temas de interés para los estudiantes o al igual incluir actividades fascinantes para ellos. De esta forma hay un crecimiento tanto del aprendizaje como de las relaciones entre los propios estudiantes y entre alumno y profesor (Maryslessor, Barasa, Omulando, 2014).

El hecho de que el profesor es solamente una figura que imparte saberes, califica y revisa ha cambiado, pero no se convierte en una figura secundaria, simplemente ya no es dominante. Sigue siendo fundamental, pero de manera diferente: la intención es promocionar el saber sociocultural para

que estimule la *zona de desarrollo próximo*, explicada en 1.2.1. (Maqueo, 2006). Además, es esencial porque sin su mediación y sin el planteamiento de problemas por su parte, todo el proceso en el que un alumno consigue los saberes no se daría.

Una de las tareas del docente es adicionalmente la de hacerse responsable de la continuidad de la comunicación; por ejemplo, tiene que seguir incentivando a los alumnos con preguntas o respondiendo a sus cuestiones.

Esta manera de trabajar en el campo de la enseñanza sigue la concepción constructivista del aprendizaje, explicada en el sucesivo subcapítulo 1.3.6, teoría que se ha hallado en la enseñanza de la lengua materna y que tiene por consiguiente conexiones con el enfoque comunicativo (Maqueo, 2006).

1.3.6. El rol del aprendiz en el enfoque comunicativo

El rol del aprendiz se apoya igualmente al rol del profesor en la teoría constructivista, por la cual un alumno logra un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. Mauri, citado por Maqueo (2006), apoya la idea de que los alumnos estén en condiciones de construir activamente su conocimiento a través de actividades desarrolladas para que ellos se esfuercen a organizar las ideas y les atribuyan significados relevantes.

Más allá de la posición activa que recubre un alumno para sí mismo, es también crucial la función que él tiene para los demás y que los demás tienen para él: tomando en consideración que cada estudiante es un ser social y por lo tanto es aún actor del escenario escolar, cada uno de ellos resulta fundamental para desarrollar habilidades sociales y saberes (Maqueo, 2006).

Hay una interacción continua entre el alumno y los demás y entre el profesor y los alumnos, de hecho, así describe este proceso Ana María Maqueo:

Por medio de esa interacción el alumno reconstruye los saberes, pero siempre como una parte activa dentro de procesos en los que no está

solo, sino con los otros; es decir, todos colaboran mutuamente en la construcción de su conocimiento (Maqueo, 2006, p. 59).

Balboni también afirma que el aprendizaje ocurre en la mayoría de los casos cuando nos encontramos en un grupo con otros compañeros, o mejor llamarlos colegas, porque además de ser los que comparten experiencias, son personas que comparten un interés: el del proceso de aprendizaje (Balboni, 2002).

Entre las técnicas didácticas que llevan al estudiante a relacionarse mayormente con los compañeros encontramos justo los *juegos de rol*, más conocidos en inglés como *role-play*, que se profundizarán en el subcapítulo sucesivo.

1.4. Aula comunicativa: los juegos de rol como técnica didáctica

Para alcanzar los objetivos lingüísticos, de interacciones, sociales en programas de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, una de las técnicas didácticas de enfoque comunicativo y humanístico afectivo es la de los *juegos de rol*, eje central de este trabajo.

Los juegos de rol proceden del *psicodrama* de Jacob L. Moreno, psiquiatra que usó la técnica de la recitación para indagar sobre sus efectos terapéuticos, en particular para problemas relacionales (Capranico, 1997).

En general, esta noción hace referencia a un conjunto de técnicas para simular escenas de vida real con el propósito de entrenar las habilidades de interacción oral, explicadas en el subcapítulo 1.3.2, y desarrollar todos aquellos elementos que toman parte en ese complejo concepto de *competencia comunicativa*, estudiado en 1.3.1. (Balboni, 1999).

Con los juegos de rol los estudiantes juegan el papel de otras personas en un posible escenario real y se ponen en sus zapatos. En pequeños grupos interpretan como si fueran actores, mientras tanto otros alumnos observan la escena como espectadores (Tessaro, 2002). A este respecto, el Diccionario de términos clave de ELE denomina esta técnica con las palabras *juego teatral* y *juego dramático*, propiamente porque presupone la creación de una

situación ficticia en la cual es como si el sujeto tuviera que estar sobre un escenario y actuar.

Ya que hemos hablado al comienzo del párrafo de un conjunto de técnicas, vamos a enumerar algunas de estas y para una mayor facilidad vamos a utilizar las terminologías inglesas, porque hay unas pequeñas diferencias entre unas tipologías de juegos de rol:

- *Role-taking* y *role-making*: la primera actividad es una tipología de juego de rol muy estructurada y guiada donde las reglas sobre papeles y contenidos son rígidas, mientras que la segunda ofrece un poco más de espacio a la inventiva del alumno (Balboni, 2002). En español estas dos categorías se agrupan en una única definida *simulación*, aunque algunos académicos creen que la distinción con los juegos de rol no merece la pena. Sin embargo, otros autores como Bambrough (1994), citado por Johnson (2021), han distinguido estas actividades y en esencia, las simulaciones son un tipo de actividad de comunicación en las que se representa de modo dinámico. En otras palabras, están mucho más contextualizadas en una estructura delimitada y puede hacer que algunos estudiantes las perciban como un entorno más seguro que otro tipo de actividad comunicativa, por el hecho de que hay unos roles y unos contenidos más definidos.

- *Role-play*: es propiamente el definido en español juego de rol, es libre y no estructurado, porque los estudiantes pueden optar por el tema que favorecen, así que es más dirigido a la espontaneidad (Balboni, 2002).

Por lo tanto, podemos concluir que la diferencia entre los tipos de juegos de rol que acabamos de describir se encuentra principalmente en la estructuración de la actividad, por la cual una es más estructurada que otra.

El juego de rol empleado con los estudiantes que han participado al trabajo de investigación de la presente tesis, expuesto en el capítulo 3, es un juego de rol semi-estructurado, por lo que concierne la elección del tema y de la situación, en cambio el desarrollo de la actividad es libre, debido por sus niveles de competencias. Esto viene de la idea por la cual es útil en un primer momento proponer juegos controlados y a lo largo del tiempo, cuando los alumnos tengan más práctica, progresar con un juego de rol libre (Guisasola, 2016).

Además de clases de LE, los juegos de rol se pueden emplear también en otras circunstancias de clase, en función de las dinámicas con las que cualquier docente quiere trabajar. Al respecto, precisamente hay estudios sobre el uso de esta técnica en contexto de la educación en literatura e historia, en las que los alumnos juegan el papel de personajes literarios y crean conversaciones (Balboni, 2002). También en escuelas primarias se puede adoptar, especialmente para la construcción de la capacidad de *problem solving* con los niños (Chesler, Fox, 1966).

De acuerdo con lo acabado de describir, está Capranico, el cual ofrece diferentes campos de utilización del juego de rol. Un propósito puede ser el de adiestrar en el campo del comercio, por ejemplo, cuando una empresa tiene que explicar a sus vendedores como vender un producto y lo hace a través de una prueba de juego de rol, en la cual ellos tienen que presentar el producto con la recitación (Capranico, 1997). Puede servir también para seleccionar en campo de ventas a través de simulaciones de llamadas con clientes, donde se les puede poner en frente controversias a resolver (Capranico, 1997).

Por último, está el caso que nos interesa: el uso del juego de rol como *animación pedagógica* en la enseñanza de lenguas. En lugar del aprendizaje de vocabulario o reglas de gramática a través de listas de nociones, se puede simular pequeñas escenas de la vida cotidiana, es decir por ejemplo pedir algo en un café o en un restaurante.

1.4.1. Ventajas cognitivas de los juegos de rol

Los beneficios en un ambiente escolástico a través del empleo de esta técnica glotodidáctica son múltiples, empezando por la variedad de estímulos que ofrece al aprendizaje a través de imitación, acción, observación de la actuación de los demás y comentarios (Castagna, 2002). No es posible cuantificarlos de manera determinada y por esta razón vamos a recogerlos y juntarlos en varios estudios, destacando ventajas lingüísticas y sociales.

- *Ventajas desde el nivel intrapersonal y social:*

Podemos destacar el empleo de los juegos de rol en aula para estimular elementos de carácter personal como la actitud, las acciones y también la visión social. En relación con estas cuestiones, los autores Chesler y Fox (1966) mencionan unas ventajas para los aprendices, sobre todo en cuanto al nivel social. Chesler y Fox explican que una clase puede convertirse en un laboratorio para hacer experiencia, para la creación y prueba de nuevos comportamientos y el aprendizaje de comportamientos

en diferentes circunstancias. Es decir que los alumnos pueden aprender cómo actuar de manera distinta a través de la creación de situaciones diferenciadas.

El potencial para la actuación en el aula de una escuela es enorme también porque asumiendo una identidad diferente y actuando como si pudieran poner en práctica sus capacidades de sentir, pensar y expresar emociones genuinas, los alumnos se dan cuenta de que son simplemente interpretaciones y, por lo tanto, pueden transmitir emociones que normalmente se mantienen enterradas (Chesler, Fox, 1966).

Otro punto fundamental, según los autores, es que los juegos de rol pueden ayudar a las personas a comprender su propio comportamiento y el de los demás. Según muchas investigaciones, las relaciones interpersonales y los sentimientos de alta o baja autoestima influyen en el rendimiento académico. Por lo tanto, los juegos de rol enfocados en la comprensión y el cambio pueden indirectamente aumentar el nivel de desempeño académico (Chesler, Fox, 1966).

Una ventaja distintiva de la técnica de los juegos de rol es su naturaleza activa. Los participantes y el público no se limitan a discutir problemas teóricos de comportamiento, sino que observan e implementan también nuevos comportamientos (cap 3). De esta manera, se enfatiza el mejoramiento del aprendizaje personal ya que se crea la conexión necesaria entre el conocimiento de un principio y la acción basada en ese conocimiento sobre la base de esa información (Chesler, Fox, 1966).

Desde el nivel personal, hay elementos provechosos para ayudar también a alumnos tímidos a practicar, para que puedan ser más conscientes

de sí mismos: cuando tengan experiencia dramática, será más fácil para ellos poner estos nuevos comportamientos en práctica (Chesler, Fox, 1966); dicho de otra forma, se trata de preparar a los estudiantes a comunicar en la vida real. Esto si puede pasar, pero, por otro lado, hay que considerar al mismo tiempo que esta categoría de estudiantes puede vivir también una situación incómoda, como explicado en 1.4.2.

La técnica de los juegos de rol evita la monotonía de la enseñanza tradicional. Es bien conocido que después de 45 minutos de una conferencia, la capacidad del oyente de prestar atención disminuye, mientras que, con un ambiente práctico-concreto, gracias a la actuación y la escucha, mejora el índice de aprendizaje, la eficacia de lo aprendido y la retención de información (Mian Alessio, 2013). Los beneficios del juego de rol son múltiples, empezando por el hecho de que hay un cambio de ritmo y sobre todo ofrece oportunidades para la producción de lenguaje y también un montón de diversión para los alumnos (Senjaya, Hikmah, Hellistya, 2018): son un trabajo en equipo y un enfoque dinámico en los que los estudiantes investigan y dirigen una historia, no sólo gestionada por ellos, sino también involucrada en su creación y desarrollo (Rubio Asensio, 2019)

El juego de rol es una herramienta útil para la formación y la educación, utilizada para encontrar información viva y no reportada, entrenar creando o mejorando habilidades, formar a las personas sobre todo para las profesiones que requieren relaciones con otros; muestra su fuerza de método y técnica en situaciones formativas que permiten reflexionar sobre las interacciones entre sí y los demás (Capranico, 1997).

- *Ventajas desde el nivel lingüístico:*

Ladousse (1997), citado por Moreno Hernández (2017) en un trabajo sobre los juegos de rol como herramienta didáctica, explica cómo los juegos de rol ayudan a los alumnos a utilizar el lenguaje para la comunicación. Entonces, el objetivo principal de los juegos de rol es crear una o más situaciones de comunicación, porque esto les permite a los alumnos usar los elementos nuevos de la lengua que han aprendido y fortalecer vocabulario y expresiones.

Además, para cada tipo de clase de segunda, por ejemplo, sobre vocabulario, comprensión oral o conversación, es posible idear un juego de rol con suficiente imaginación y adaptarlo a los diferentes niveles de competencia (Salies Gastao, 1995). Pues el instructor puede usarlo para enseñar estructuras sintácticas, expresiones, repasar una unidad, de acuerdo con el objetivo de reforzar los conceptos que se estudiaron y además fomentar la escritura (Salies Gastao, 1995).

1.4.2. Limitaciones y problemas

Habida cuenta de que el juego de rol es una actividad didáctica de enfoque comunicativo, como ya explicado, el profesor no es el eje central del proceso, aunque es fundamental; por esta razón, durante la actividad, él mismo debe dejar un poco el control a la clase. Aunque hay una situación en la que el docente no genera un ambiente tenso, no todos los estudiantes perciben la ausencia de tensión, o por lo menos una presión moderada.

De hecho, esto es el manantial de uno de los límites que pueden afectar la motivación de unos estudiantes y hacer que se hallen en una condición incómoda. Horwitz (1986) asocia esta sensación de incomodidad durante actividades como las en cuestión a la ansiedad. Johnson (2021) ha analizado esta visión del estudiante sobre la cuestión. Horwitz et al (1986) distinguieron tres categorías de *ansiedad de desempeño*:

- el temor a la situación comunicativa;
- ansiedad ante los exámenes;
- miedo a la evaluación negativa.

Estudiantes afectados por el miedo a la evaluación negativa tendrían una actitud pasiva al participar en actividades comunicativas. Los estudiantes ansiosos exhiben síntomas físicos típicos de situaciones de miedo y preocupación, como sudar, taquicardia, se olvidan de lo más simple y especialmente en juegos de rol, actúan una conducta evasiva. Esta situación pueden experimentarla estudiantes más tímidos o con menor grado de

autoestima como estudiantes más extrovertidos y con más confianza (Horwitz, 1986), y así lo explica Johnson (2021):

Este tipo de ansiedad se presenta tanto en estudiantes más tímidos o con un menor grado de autoestima, como en los estudiantes más extrovertidos y con más confianza. Esto se debe, claramente, a la falta de espontaneidad y al tipo de complejidad de las operaciones mentales que se requieren para comunicarse en una segunda lengua, que causa que el estudiante cuestione la idea que tiene de sí mismo como un hablante eficaz y competente (Johnson, 2021).

Por otro lado, algunas barreras para el empleo de los juegos de rol pueden proceder de los docentes mismos. Por ejemplo, uno de los factores es la falta de tiempo que tienen para coordinar, organizar y gestionar la actividad, ya que muchos docentes están obsesionados por el acabar la materia sin considerar a veces el asimilar los contenidos, o las necesidades de cada alumno (Rubio Asensio, 2019). También hay problemas de infraestructura para la aplicación de estas metodologías y a menudo cuestiones de organización entre los docentes.

Finalmente, según la perspectiva de la autora Rubio Asensio (2019), otro factor limitante es la inseguridad del educador, ya que quizás prefiera quedarse en su zona de confort, tal vez por falta de formación y conocimiento a este respecto. De acuerdo con este problema está Capranico, quien habla de la incompetencia del formador en emplear esta técnica, que puede llevar a un producto limitado que puede volver a limitar la eficiencia de la metodología.

1.4.3. Herramientas para el desarrollo de la actividad

Durante los años se han desarrollado unas fases de trabajo para preparar a los alumnos para la realización de las actividades.

Vamos a presentar un modelo ofrecido por Willis (1996), citado por Caon y Meneghetti (2017) en un trabajo sobre la educación lingüística, en particular sobre las estrategias *task-based*, es decir estrategias que ponen a los estudiantes en situaciones de vida real para la comunicación, propiamente

como las actividades en cuestión. Los autores destacan tres elementos fundamentales que hay que tener en cuenta para que resulte más fácil para los estudiantes entender lo que tendrán que afrontar:

- motivar a los alumnos con una actividad que se base en sus propios intereses;
- clarificar los objetivos;
- explicar por qué puede ser útil para ellos (Caon, Meneghetti, 2017).

Es muy importante tomar en consideración los aspectos anteriores, especialmente si hay alumnos con competencias bajas, ya que permite que todos tengan una base común. También es recomendable proporcionar a los alumnos inputs, es decir, material visual, escrito u oral, que les ayude a acercarse a los objetivos de las actividades que tienen que realizar, ya que son ejemplos útiles de lo que tendrán que crear por su cuenta en la siguiente fase del juego de rol. Además, dado que una de las características de la tarea es reproducir actividades del mundo real en el aula, es preferible utilizar materiales auténticos (Caon, Meneghetti, 2017).

Es importante, asimismo, la diferenciación del input, es decir ofrecer a los alumnos diferentes tipologías de código, desde el lingüístico, el iconográfico hasta el cenestésico. Caon y Meneghetti (2017) reportan un ejemplo significativo: si durante un juego de rol el objetivo es representar una escena de entrevista de trabajo, se puede mostrar a los alumnos una escena de película para que entiendan cuáles son los elementos de diferentes códigos que les sirvan cuando trabajen. Así que a través de las imágenes hasta los estudiantes de niveles lingüísticos básicos pueden acceder a la comprensión de las informaciones (Caon, Meneghetti, 2017).

Para la estimulación de las discusiones en general durante actividades de enfoque comunicativo, en un trabajo de Paola Iasci (2019) se mencionan los *REALIA*, es decir el uso didáctico de objetos. El objeto real estimula las emociones y se convierte en parte de una experiencia. Por lo tanto, es información extralingüística crucial para el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que interactuar con objetos en presentaciones permite

contestar el juego de rol y dar sentido a las interacciones estímulo-respuesta (Iasci, 2019).

La autora distingue unas tipologías de objetos que pueden ser empleadas en aula, según los objetivos de la actividad:

- Objetos típicos: sirven para trabajar en la dimensión cultural y social; son incluidos instrumentos musicales, billetes, marionetas de personajes públicos, alimentos y recuerdos;
- Objetos para actividades manuales;
- Objetos en el aula: PC, grabadora, proyector, mobiliario escolar como cesta o perchero, útiles para el aprendizaje de expresiones para describir elementos en el espacio;
- Objetos para finalidades didácticas: se pueden incluir aquí hojas de trabajo para aprender léxico o datos para los números;
- Objetos traídos por los alumnos (Iasci, 2019).

Iasci afirma que las actividades de juegos de rol son las que mejor utilizan *REALIA* y objetos para contextualizar situaciones comunicativas, ya que imitan la comunicación real. Por esta razón, es crucial crear un contexto realista para que los alumnos se identifiquen con el personaje y utilicen un lenguaje apropiado en diferentes situaciones comunicativas. Los juegos de rol también pueden influir positivamente en la motivación, por lo que se recomienda preparar el aula con los objetos y accesorios necesarios, dado que “Si el contexto es concreto, la interacción es más ágil y es más fácil centrarse en el contenido que en la forma” (Iasci, 2019, p. 117).

1.5. El concepto de traducción y su relación con la glotodidáctica

Una de las finalidades de dicha tesis es el análisis de la correlación entre juegos de rol y los resultados aportados en la traducción. Sin embargo, nos enfrentamos a un contexto escolástico, por lo tanto, es necesario

distinguir entre la traducción profesional y la traducción empleada para este trabajo conocida como *traducción pedagógica*.

El sentido de la traducción pedagógica es sobre todo didáctico, entonces está restringido al contexto escolástico, cuyos actores son solamente los alumnos y el profesor y lo importante es averiguar comprensión y estructuras de la lengua. Por lo contrario, la traducción profesional ya se distingue por tener un público más amplio, al que es destinada la recepción de un mensaje (De Arriba García, 1996).

La traducción en general implica adquirir la lengua, transformarla y modelarla. Para brindarle la mejor preparación para su trabajo futuro, el traductor debe adquirir una amplia gama de conceptos de varias ramas de la lingüística aplicada y debe familiarizarse con el enfoque de la traducción como ciencia multidisciplinar donde la lingüística aplicada tiene un papel importante (Bravo Utrera, Reyes Díaz, 1999).

Dada su multidisciplinariedad, entre sus aspectos fundamentales están las normas de comportamiento que se adquieren de las habilidades sociales durante la niñez, las cuales sirven como telón de fondo para los textos y además, implica un dominio de distintos planes lingüísticos, desde la fonética, la morfosintaxis, hasta el léxico; esto es necesario para lograr un texto lo más similar posible en contenido y estilo al original. (Bravo Utrera, Reyes Díaz, 1999).

De Arriba García (1996) explica que tradicionalmente, la traducción en clases de idiomas extranjeros estaba presente durante la enseñanza, pero los manuales sólo ofrecían listas de vocabulario para ayudar a los alumnos y se centraban en las explicaciones gramaticales. Este era un sistema anti comunicativo con el modelo latino. Los profesores utilizaron este método para verificar la comprensión de los estudiantes, con traducciones ocasionales para verificar su comprensión, pues el objetivo era mejorar los conocimientos de los estudiantes (De Arriba García 1996).

Con la llegada del enfoque comunicativo y de los nuevos métodos, como se explica en el subcapítulo 1.2, al comienzo la traducción se arrinconó, pero durante los años se ha desarrollado una nueva concepción. Bachmann (1994), citado por De Arriba García (1996), nos ofrece una visión según la cual la traducción deja de ser un proceso aislado y arrinconado por esas

metodologías, sino que incluso es parte del proceso de comunicación y está influenciada por elementos extralingüísticos.

La traducción pedagógica, por lo tanto, no se reduce a una etiqueta, sino que constituye una práctica para el alumno de lenguas extranjeras cada vez más reconocida. La traducción y la enseñanza de una L2 se mueven en la misma dirección: la de dar un uso comunicativo a la lengua. (Pintado Gutiérrez, p. 346)

Para categorizar la tipología de actividad de la traducción, el QCER ha creado un modelo compuesto por 4 categorías para las actividades lingüístico-comunicativas, que se pueden dividir en recepción, producción, interacción y mediación. Esta distinción entre las categorías indica una progresión de dificultad. De hecho, la mediación incluye recepción y producción e interacción. La mediación es un concepto para indicar las actividades que hacen posible la comunicación entre personas que no son capaces de comunicarse directamente. Propiamente entre dichas actividades se encuentra la traducción, la cual hace accesible el texto también a una tercera persona, como afirmó al principio del párrafo De Arriba Garcia (1960). La traducción o el parafraseo, facilitan la (re)formulación de la prueba original, lo que la hace accesible a terceros, desempeñando un papel crucial en el funcionamiento normal de nuestras sociedades.

En cuanto a la relación entre la traducción y la enseñanza de las lenguas extranjeras, tema central de este trabajo, es conveniente tener en cuenta que en el campo de la glotodidáctica esta técnica se ha utilizado desde siempre entre las diferentes actividades existentes en el aula, en particular en la escuela secundaria y en la universidad (Di Sabato, 2007). Por lo tanto, la traducción se utiliza muy a menudo en la escuela, pero con diferentes golpes.

Di Sabato presenta en su estudio sobre la relación entre la traducción y la enseñanza de las lenguas las opiniones de algunos estudiosos. Según Balboni, el uso de la traducción en los niveles iniciales no debe considerarse, para evitar opiniones según que la traducción es una simple transposición de palabras. Por otro lado, hay Salmon, que es propenso a la práctica con principiantes justificada por factores relacionados con el menor miedo a

equivocarse, y Giovanni Freddi, según el cual el uso puede beneficiar a la motivación y también al aprendizaje léxico.

En la necesidad de otros estudios para apoyar el uso de la traducción, la verdad es que sigue siendo central en la escuela de idiomas. Por esta razón, parece interesante analizar cómo se pueden conectar técnicas muy diferentes, pero que deberían entrar cada vez más a formar parte de las actividades didácticas del maestro porque están en una dirección diferente de la competencia comunicativa.

Las ideas que se acaban de describir, proceden de las opiniones de estudiosos que han categorizado también la traducción como una herramienta para la didáctica de enfoque comunicativo, ya que hay que tener en cuenta elementos que requieren un conjunto de habilidades, no solamente el conocimiento de vocabulario o gramática, sino también sociales y culturales. Por esta razón, como veremos en el capítulo 3, intentamos averiguar si a través de técnicas comunicativas, en este caso a través de una actividad de juego de rol, es posible ayudar a los alumnos a mejorar sus habilidades escritas de traducción.

CAPÍTULO 2

Juegos de rol para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en literatura

El siguiente capítulo propone el análisis de estudios previos por lo que concierne la metodología comunicativa del juego de rol. Hay muchas investigaciones y experimentaciones sobre esta temática, por esta razón el capítulo divide diferentes estudios de acuerdo a los elementos investigativos encontrados en el primer capítulo.

En la primera parte del capítulo hay una pequeña introducción al tema de la revisión de literatura (2.1) y luego subcapítulos con la exposición de las investigaciones.

Antes de todo, están expuestos los estudios sobre juegos para el aprendizaje de elementos gramaticales y lexicales (2.1.1). Otro subcapítulo presenta investigaciones relacionadas al tema del desarrollo de habilidades de comunicación (2.1.2), para pasar después al tema del juego de rol en relación al elemento de la motivación (2.1.3).

Finalmente, el último párrafo expone algunas investigaciones en referencia a los límites de la metodología en cuestión (2.2).

2.1. Revisión de literatura

Esta tesis quiere averiguar la correlación entre el empleo de juegos de rol en aula y los resultados obtenidos en pruebas escritas, en particular en pruebas de traducción, como está expuesto en el capítulo 3.

En literatura hay numerosos trabajos sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en el aula a través de actividades de juegos de rol. Sin embargo, se trata mayormente de estudios que investigan la motivación de los estudiantes, las habilidades orales o las habilidades sociales y de interacción que se pueden desarrollar con estas metodologías; de hecho, estamos frente a métodos de enfoque comunicativo, cuyo propósito es el progreso de factores relativos a la comunicación oral.

Además, la mayoría de los estudios sobre juegos de rol para el aprendizaje de una lengua extranjera, se refieren a muestras de estudiantes principalmente universitarios, entonces de niveles más altos que el nivel A2 de la muestra de mi investigación.

Por último, es posible añadir que la técnica del juego de rol fue empleada para diferentes estudios cuyo medio de investigación es principalmente la lengua inglesa. Por esta motivación puede ser que los resultados finales presenten en este caso variables, errores o características distintas del siguiente estudio, propiamente porque los idiomas utilizados como medio de estudio son diferentes. Pero esto será analizado en los resultados en el capítulo 4.

Aun así, vamos a presentar algunos estudios sobre los elementos que se acaban de listar, porque, pueden influenciar lo que esta tesis quiere comprobar.

En los sucesivos subcapítulos hay investigaciones que analizan desde el nivel práctico, las ventajas que un juego de rol puede producir para el aprendizaje de una lengua extranjera analizadas en 1.4.1.

2.1.1. Estudios sobre aprendizaje de nociones gramaticales y vocabulario

En este párrafo se presentan investigaciones que tratan la relación entre juegos de rol y el aprendizaje de nociones gramaticales y vocabulario, según lo explicado sobre el tema en 1.4.1. por Ladousse (1997). Recordamos que el autor afirmaba como los juegos de rol permiten usar los elementos nuevos de la lengua y fortalecer vocabulario y expresiones.

Es importante anteponer que esta temática es parte de la siguiente investigación, sin embargo, no se encontraron muchísimos estudios en cuanto a los hipotéticos efectos en habilidades escritas en clases de idiomas extranjeros. Tampoco se encontraron estudios científicos que traten el elemento de la traducción.

El primer estudio presentado fue dirigido por Senjaya, Hikman et le (2018), y tuvo como objetivo la identificación de la estrategia de enseñanza

más eficaz para el vocabulario de inglés y las habilidades de escritura en las aulas de EFL. Se centra en 80 estudiantes de séptimo grado en una escuela secundaria de Cimahi: un grupo experimental de 40 estudiantes y uno de control de 40 estudiantes. La investigación se llevó a cabo de manera cuantitativa con método experimental en dos semanas, durante el año académico 2017/2018, y su desarrollo consistió en cuatro tratamientos en pre-test y post-test. El estudio analizó la influencia de Facebook en las habilidades de escritura de los estudiantes y el dominio del vocabulario multivariado.

Los resultados mostraron una influencia significativa de Facebook en las habilidades de escritura y vocabulario de los estudiantes. Entonces el estudio concluyó que el juego de rol es más eficaz y eficiente cuando se aplica a las habilidades lingüísticas de ritmo que a la clásica estructura de enseñanza del vocabulario, por lo tanto, la investigación sugiere que el juego de rol puede ser valioso y eficiente.

Otro estudio que engloba la temática del vocabulario es el de Alabsi (2016). Uno de los objetivos de dicha investigación fue intentar resolver el prólogo de la falta de conocimiento del vocabulario y habilidad de escritura a través de un juego de rol con alumnos de una escuela secundaria.

El vocabulario fue introducido a los alumnos y ellos tuvieron la oportunidad de discutir y usarlo en el juego de rol para que memorizar las palabras más fácilmente. El grupo experimental mostró una ventaja significativa en las puntuaciones posteriores a las pruebas, indicando su eficacia sobre la enseñanza del vocabulario tradicional. Según la autora la estrategia de juego de rol es más agradable y atractiva que los métodos tradicionales, creando un entorno de aprendizaje más creativo. El estudio también no encontró diferencias significativas entre los resultados pre- y post-test para el grupo de control, lo que sugiere que los métodos tradicionales pueden ser ineficaces.

También en la investigación de Liu y Ding (2009) hay efectos positivos para el aprendizaje de vocabulario y gramática. El estudio se centra en 30 estudiantes chinos que aprenden inglés como lengua extranjera en dos clases de 50 minutos. Los estudiantes se dividen en diez grupos, cada uno con tres estudiantes. El experimento tenía el propósito de involucrar a los estudiantes en discusiones sobre diferentes temas, incluyendo la vida

universitaria, la enfermedad, las diferencias entre la ciudad natal y la universidad, y las experiencias de compras. Las sesiones duraron 60 minutos, con 30 minutos de discusión. Los temas eran familiares a las experiencias de la vida de los estudiantes y les permitieron traer sus conocimientos y experiencias a la mesa.

Con respecto al vocabulario los estudiantes lo aplicaron conscientemente durante la actuación, y por eso el autor pudo concluir que la memorización y aplicación de nuevas palabras eran más eficaces en comparación con la actuación de por sí.

Para concluir, las investigaciones que se acaban de listar, respetan los parámetros analizados en el primer capítulo por lo que se refiere al desarrollo del aprendizaje de léxico y en algunos casos de estructuras gramaticales.

Además, de estos estudios se han comprobado también ventajas desde el nivel motivacional, elemento analizado en el sucesivo subcapítulo 2.1.1, a confirmación de que los juegos de rol son una herramienta provechosa para la mejora de varios elementos que forman parte del proceso de aprendizaje de un estudiante.

2.1.2. Estudios sobre la motivación

Si un docente quiere utilizar esta metodología, además de los beneficios que puede aportar, tiene que considerar otros factores que pueden afectar el aprendizaje de algunos alumnos, dependiendo propiamente de la personalidad de cada estudiante.

Un estudio realizado por Conejeros y Ortiz de Zárate Fernández (2009), quería averiguar la comprensión de conocimientos aplicando en contextos concretos lo que los estudiantes ya habían estudiado, así que ellos mismos podían darse cuenta de la utilidad de las estructuras gramaticales estudiadas en la vida real. La muestra de esta investigación está compuesta por 36 personas de madre lengua española que estudian inglés, de edad comprendida entre los 18 y los 21 años; los estudiantes fueron divididos en dos grupos, uno experimental y el otro de control.

El estudio encontró que la mayoría de los estudiantes mejoraron sus resultados en aproximadamente un 40% en comparación con el grupo pre-prueba, en particular el grupo experimental mostró una mejoría mayor que el grupo de control. El estudio sugiere que los estudiantes con capacidades de aprendizaje más débiles se benefician más de métodos de enseñanza menos formales, como las técnicas dramáticas; también destacó la importancia del uso de técnicas dramáticas en la enseñanza, ya que ayuda a los estudiantes a sentirse cómodos y confiados, promoviendo un entorno de aprendizaje más abierto y abierto. Además, resulta importante reconocer los errores como parte del proceso de aprendizaje y permitir que se cometan libremente en cualquier lección.

Por lo que concierne esta temática, otro estudio investigó una muestra compuesta por 39 estudiantes de 19 a 21 años de edad de una universidad agrícola central. Los chicos tenían al menos seis años de cursos de inglés en escuelas secundarias y secundarias. Este estudio fue redactado por Guo et al (2020) e investiga la motivación específica de las tareas de grupo de los estudiantes chinos de secundaria y los factores que perciben como responsables de estas dinámicas. Hay que considerar que la mayoría de los estudiantes tenía un contacto limitado con el idioma objetivo fuera de la clase.

La investigación era sobre la enseñanza del inglés, con enfoque en la comprensión de palabras para proporcionar oportunidades de comunicación e integración de las formas lingüísticas enseñadas.

El estudio revela que la motivación de las tareas de los alumnos individuales dentro de una sola tarea interactiva está sujeta a cambios momentáneos. Se descubrió una considerable variabilidad interindividual a nivel de grupo, con una gran discrepancia en la motivación de la tarea. Las posibles explicaciones pueden relacionarse con la predominancia del socio de tareas altamente motivado en la interacción de grupo, lo que puede poner una presión adicional y causar preocupación comunicativa para los estudiantes con menor motivación.

En conclusión, ha resultado que existen múltiples niveles de fluctuaciones motivacionales cuando los estudiantes se involucran en una tarea específica en tiempo real, como resultado de la compleja interacción de los sistemas comportamentales, cognitivos, motivacionales, lingüísticos y

contextuales en el aula. El estudio sugiere que los profesores deben ser conscientes que para los estudiantes es difícil escuchar y mantener la concentración durante el trabajo en grupo, y deben centrarse en enseñar estrategias de escucha activa. Los profesores entonces desempeñan un papel crucial en los niveles de motivación de los estudiantes en cada momento. Ellos también pueden supervisar las actividades de grupo, observar los niveles de motivación de los estudiantes e introducir principios de aprendizaje cooperativo. Sin embargo, el estudio tiene limitaciones, como examinar sólo una sesión de grupo, que puede no proporcionar más información sobre el desarrollo motivacional de las tareas.

En este estudio se afirma el concepto expuesto en 1.3.5, donde el rol del profesor durante tareas comunicativas es fundamental. El desarrollo de la motivación no depende solamente de los alumnos sino también del papel que juega el docente en el contexto. De hecho, en el párrafo del primer capítulo se le asignaba las definiciones de *facilitador* de la comunicación entre los alumnos, *organizador* de recursos y *guía*.

A confirmación del papel jugado por el docente y de su influencia en el acrecimiento de la motivación, se retoma el estudio de Liu y Ding (2009). Los autores afirman a través de esta investigación la importancia de la elección de un tema real y relevante, de los papeles de los maestros como facilitador, espectador o participante.

Cuando los estudiantes tienen una buena motivación, son facilitados también en el desarrollo de otras habilidades, por esta razón son dos elementos que van de la mano. En el caso de los juegos de rol, entre la memorización de vocabulario y estructura gramaticales, hay antes de toda la mejora de habilidades de comunicación, temática expuesta en el siguiente párrafo.

2.1.3. Estudios sobre el desarrollo de habilidades comunicativas

Como anticipado previamente, el elemento motivacional juega un papel fundamental para el desarrollo de habilidades de comunicación. A confirmación tenemos un estudio de comparación entre el método

comunicativo y el método tradicional. Los estudiosos Ziafar, Toughiry y Sadat Havaeji (2014) analizaron cómo el rol del profesor es primario para fomentar la motivación en los estudiantes, quienes mejoran en el desarrollo de habilidades de conversación, en este caso a través de la metodología del juego de rol. La muestra de dicha investigación está compuesta por 25 estudiantes iraníes entre los 14 y los 16 años.

El habla es una habilidad importante para comunicarse con personas en el trabajo y en la vida normal y a este respecto la investigación académica quiere promover la habilidad de habla de los alumnos. Para hacerlo, la técnica de enseñar la conversación a través del juego de rol es de gran importancia.

De acuerdo con Richards y Rodgers (2001), citados en el subcapítulo 1.3.5., del estudio ha resultado como los profesores deben considerar aspectos en la aplicación de la técnica, incluyendo la duración del tiempo, la explicación clara, la utilización del idioma, listas de vocabulario, distribución de ayuda a los estudiantes, acercarse y guiar a los estudiantes, y ser pacientes.

Otro estudio significativo fue conducido por Sunardi et al (2013), cuyo objetivo era saber si el juego de rol podía elevar la capacidad de hablar, con una muestra compuesta por los estudiantes de la décima clase de SMA Negeri 1 Pesaguan Ketapang.

Según lo afirmado en 1.4.1, el estudio revela que el uso de juegos de rol en la enseñanza es más eficaz que los métodos tradicionales, porque hace que el aprendizaje sea más agradable e interesante, permitiendo a los estudiantes con dificultades participar en la conversación. Los estudiantes están más motivados y pueden comprender fácilmente la lección, a pesar de enfrentar problemas como la falta de confianza y vocabulario.

Con respecto a la función que tiene el desarrollo de la motivación de los estudiantes para las habilidades comunicativas, tenemos otro estudio más reciente, realizado por Tahar (2022). El estudio analiza las ventajas de utilizar técnicas dramáticas en la enseñanza del idioma inglés, cuyo eje central es crear una clase centrada en el estudiante para mejorar las habilidades de comunicación de los estudiantes que estudian inglés como lengua extranjera.

El investigador realizó un estudio de caso con estudiantes de primer año de maestría en literatura y civilización inglesa que estudian inglés como

lengua extranjera. La tarea involucró a los estudiantes leyendo la primera escena de *Riders to the Sea* en grupos, con el profesor actuando como facilitador. La profesora discutió el texto, centrándose en el lenguaje poético y el dialecto irlandés, y enfatizó la importancia del estado de ánimo, el registro, la dicción y la atmósfera física en la obra. En la segunda semana, los estudiantes se dividieron en grupos para realizar una obra de teatro. Discutieron el entorno, los personajes, los roles y realizaron ensayos para un mejor dominio del lenguaje. Después de dos semanas, llegaron a la etapa final de la lección, el desempeño, donde se celebró un debate para evaluar su desempeño.

La profesora se enfrentó a retos en la incorporación del drama en un contexto EFL debido a factores socio-culturales. Sin embargo, el uso del teatro como herramienta para aprender inglés y descubrir valores estéticos ayudó a los estudiantes argelinos a superar los miedos de expresarse, volviéndose más involucrados en las discusiones de clase, la comunicación y el trabajo en equipo.

Entonces lo que también en este caso ha resultado es cuanto las técnicas dramáticas en ELT pueden ser eficaces como herramientas prácticas de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes explorar su creatividad y universalidad. Al poner el lenguaje en contexto, el drama proporciona a los estudiantes experiencias de la vida real y confianza. También conduce a la fluidez, la madurez, la motivación y las relaciones interpersonales. Compartir la responsabilidad en el aula con los alumnos les ayuda a mejorar y apreciar su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, si por una parte hay muchas ventajas como las que hemos analizado, por otro lado, puede ser que haya factores limitativos dependiendo del contexto, como ya mencionado en 1.4. 2.. En el subcapítulo siguiente vamos a presentar algunos estudios precisamente sobre esta temática.

2.2. Límites resultados en las investigaciones sobre juegos de rol

En este subcapítulo vamos a presentar investigaciones que se han ocupado del estudio del marco teórico que analicé en el párrafo 1.4.2, donde se trataban las desventajas y las limitaciones de la técnica de juego de rol en el aula. Un autor significativo fue Horwitz (1986), que distinguió tres categorías de *ansiedad de desempeño*: el temor a la situación comunicativa, la ansiedad ante los exámenes, y el miedo de la evaluación negativa.

A confirmación de estas teorías, uno de los estudios más significativos que encontré es el de Destriani y Hasim (2019). Los autores analizaron las dificultades encontradas en conversaciones en inglés durante una actividad de juego de rol con los estudiantes de la clase XI en la escuela secundaria de Garut. Clasificaron tres tipologías de dificultades encontradas en este contexto: vocabulario limitado, dificultades de pronunciación y nerviosismo.

Los estudiantes se enfrentan a dificultades con el vocabulario debido al conocimiento limitado del significado y la comprensión de las conversaciones. Pronunciar palabras es difícil debido a la diferencia entre la pronunciación y la escritura. Los estudiantes a menudo tienen miedo de cometer errores y son inseguros cuando los profesores les hacen preguntas. Entre los factores que contribuyen a las dificultades se incluyen el número de alumnos y la dificultad del profesor para gestionar el proceso de aprendizaje.

Para los estudiantes con vocabulario limitado es un reto hablar inglés en actividades de juego de rol e, incluso teniendo buen léxico, muchos estudiantes luchan para recordar palabra por palabra. Estas dificultades incluyen entonces la inhibición, la falta de conocimientos actuales, el bajo vocabulario o la participación desigual, y el uso de la lengua materna. Lo que resultó de la investigación es que siete de cada nueve estudiantes declararon que tuvieron dificultades en el vocabulario durante el habla o la interacción frente a la clase y al mismo tiempo algunos sintieron dificultades cuando no podían entender lo que sus amigos estaban diciendo o lo que tenían que responder.

El vocabulario es un aspecto esencial del aprendizaje de lenguas extranjeras, pero muchos estudiantes les resulta difícil entender y recordar el

significado de las palabras. En consecuencia, la comunicación no puede llevarse a cabo de manera eficaz sin un vocabulario suficiente, desde que es crucial para el aprendizaje efectivo de una lengua extranjera. El dominio del vocabulario tiene como objetivo la creación de competencias lingüísticas, y la calidad y la cantidad de los vocabularios que se dominen determinan el nivel de competencia en el uso del lenguaje. Además, muchos estudiantes luchan con la pronunciación y se sienten confundidos cuando hablan inglés frente a la clase. Los estudiantes de diferentes antecedentes lingüísticos a menudo cometen errores sistemáticos en la pronunciación, que pueden verse como incompetentes o carentes de conocimiento. El autor afirma a este propósito que la mala pronunciación puede conducir a juicios y a una falta de confianza en el habla. Además, la investigación revela que la nerviosidad es un factor significativo en hablar inglés en clase, especialmente en las actividades de juego de rol. Los estudiantes a menudo se sienten nerviosos e incómodos hablando delante de la clase, ya que son muchas veces burlados y ridiculizados por sus compañeros. Esta nerviosidad puede conducir a dificultades para recordar palabras y expresarse de manera eficaz. Pero el estudio también encontró que los estudiantes a menudo se sienten tímidos cuando hablan frente a la clase, a pesar de sus respuestas correctas.

CAPÍTULO 3

La investigación

El siguiente capítulo es el fulcro de este trabajo porque presenta la investigación experimental. El comienzo incluye la parte de aclaración del contexto, donde se explica el lugar y los objetivos de la investigación (3.1); a continuación, se encuentra la elaboración de las tres preguntas de investigación (3.2) y la descripción de los participantes y sus características (3.3).

Luego se sitúa una sección dedicada a la parte más técnica del trabajo, empezando con la explicación teórica del desarrollo de la actividad (3.3), donde se encuentra la descripción de la unidad didáctica para la presentación del tema, su marco teórico para la planificación y por último su presentación a la clase (3.4 y 3.5).

Al final de esta sección de la tesis se encuentran todas las herramientas útiles para la recopilación de los datos (3.6).

3.1. Contexto y objetivos

El proceso experimental diseñado fue posible gracias a la colaboración de un bachillerato en el norte de la provincia italiana de Padua.

La escuela dio la oportunidad de llevar a cabo un periodo de práctica universitaria que duró desde el 1 de marzo de 2023 hasta el 5 de mayo de 2023, entonces durante el año académico 2022/2023, por un total de 150 horas, durante las cuales este proyecto pudo hacerse realidad.

La estructura escolástica secundaria ofrece diferentes planes de estudio para los estudiantes: desde el técnico, con ramas mecánica, económica, informática, marketing, turismo y química, hasta el instituto científico, humanístico, deportivo, de ciencias aplicadas y lingüístico. Por último, está también el instituto profesional de moda. Es una oferta formativa muy vasta, de hecho, el número de clases en el año escolástico 2022/2023 era de 95, con un total de 2034 estudiantes.

La investigación se desarrolló en el ámbito del instituto lingüístico, durante las últimas semanas de práctica, dado que antes fue necesario conocer el contexto, tanto desde el punto de vista del ambiente como el del personal escolástico. En adición, antes de poner en práctica la actividad, el colegio dio la oportunidad de hacer unas pequeñas lecciones, guiadas por la profesora tutor, a través de las cuales fue posible acercarse a los alumnos para conocerlos mejor.

En cuanto a los objetivos generales, uno de ellos es conocer si esta metodología de enseñanza puede ser efectiva para aprender léxico y estructuras gramaticales con estudiantes de un nivel bastante básico, porque nos enfrentamos a aprendices que estudian la lengua extranjera desde hace algunos meses. Esta idea está basada con lo expuesto en el párrafo 1.5, es decir, en la necesidad de otros estudios para apoyar el uso de la traducción, porque es que sigue siendo central en la escuela de idiomas. Por esta razón, parece interesante tratar de analizar cómo se pueden conectar técnicas muy diferentes, pero que deberían entrar cada vez más a formar parte de las actividades didácticas del docente.

Otra finalidad es averiguar, en una verdadera aula y directamente con los alumnos, cuáles pueden ser los límites que se presentan al poner en práctica este tipo de metodologías, las dificultades del contexto y lo que significa su diseño.

Finalmente, el objetivo también es ver los efectos en los alumnos, qué puntos fuertes pueden surgir y en qué puntos débiles trabajar mayormente.

El esquema 4 clarifica las competencias y los objetivos a alcanzar a través del uso de un juego de rol.

Esquema 4: Competencias y objetivos

COMPETENCIA	OBJETIVOS
Gramatical	Aprender a utilizar el imperativo presente de segunda persona, aprender las perífrasis de obligación para dar y pedir informaciones.
Léxica	Aprender el léxico de la ciudad y el léxico para dar y pedir informaciones.
Comunicativa	Aprender como pedir y dar informaciones a través de una situación comunicativa creada en aula.
Cooperativa	Aprender a trabajar en equipo en clase para la preparación del juego de rol y a través de una situación comunicativa creada por los alumnos.
De escritura	Aprender a traducir por escrito de italiano a español el léxico de la ciudad, para pedir y dar informaciones y aprender a traducir las perífrasis de infinito de obligación.

3.2. Las preguntas de investigación

Las preguntas de investigación surgieron de una idea como la ya mencionada en 1.4.1. por Castagna (2022), según el cual el juego de rol ofrece una variedad de estímulo y aporta beneficios desde diferentes puntos de vista de la comunicación. Dado que esta actividad facilita estos elementos, ¿podría ser más fácil para estudiantes de nivel A2 poner en práctica lo que adquieren durante el juego de rol incluso en una verificación escrita?

Empezando por estas ideas, las preguntas de investigación formuladas son 2. La primera pregunta requiere una comparación entre el grupo de control y el grupo experimental:

- P1: ¿El uso de actividades de juego de rol facilita la competencia de traducción de los estudiantes? ¿Si es así, de qué manera?

Para la segunda, los alumnos tomados en consideración son solamente los alumnos de la clase experimental:

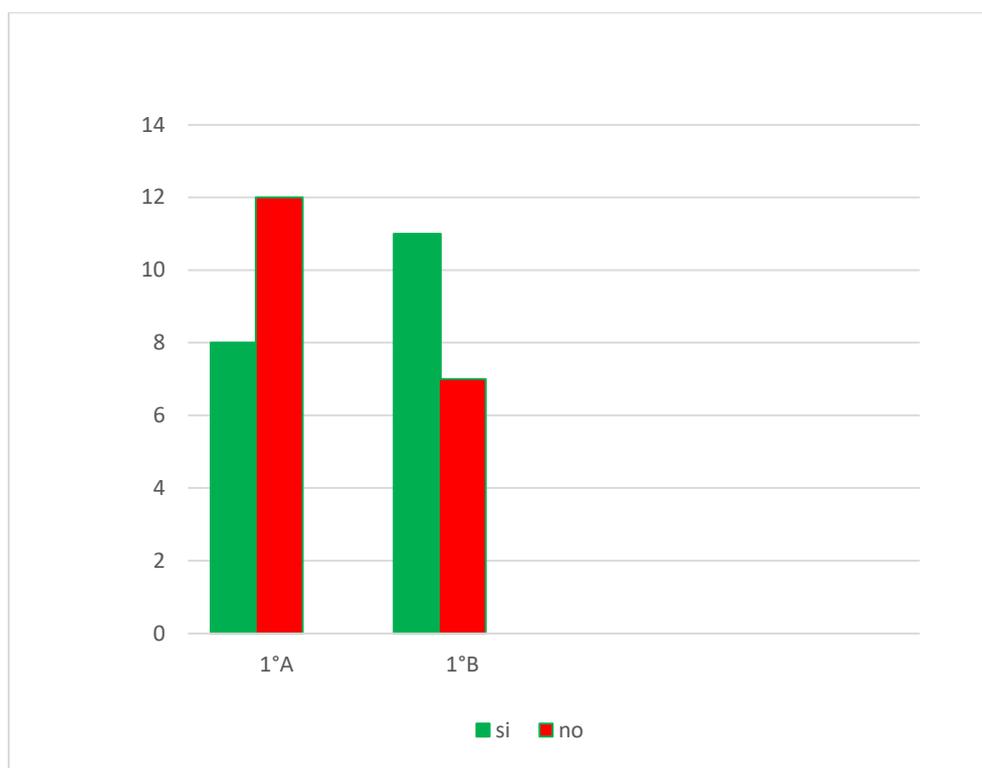
- P2: ¿Hay dificultades relacionadas con los juegos de rol que también se encuentran en la traducción?

3.3. Los participantes

Como ya anticipado, la muestra de referencia comprende un total de 38 estudiantes, divididos en dos clases del primer año de bachillerato del plan de estudio lingüístico y que estudian tres lenguas extranjeras: inglés, alemán y español.

La clase 1ªA consta de 20 estudiantes mezclados entre 7 chicos y 13 chicas, mientras que la clase 1ªB está formada por 18 estudiantes, divididos en 6 chicos y 12 chicas. Todos los alumnos tienen un nivel de español A2, dependiendo de quien ya estudió este idioma en el colegio y quién no. Para el empleo del juego rol, se decidió trabajar con la clase que tiene un número mayor de alumnos que estudian español desde hace menor tiempo, es decir la sección A; aunque tiene dos estudiantes más que la otra, tiene un número menor de alumnos con un aprendizaje previo de la lengua. Según las porcentuales obtenidas de un cuestionario inicial proporcionado a los estudiantes, el 60% de clase 1ªA nunca estudió antes español, mientras que en 1ªB solo casi un 39%.

Gráfico 1: Estudiantes con previas competencias en español



Para la redacción de la unidad didáctica en preparación al juego de rol, junto a la profesora, fue necesario basarse sobre el nivel de las competencias ofrecido por el *marco común europeo de referencia*. Las competencias alcanzadas por los estudiantes en cuestión durante los primeros siete meses de instituto lingüístico son las ilustradas en los esquemas 5-10:

Esquema 5: Marco común europeo de referencia para los niveles A1/A2

A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
-----------	--

Esquema 6: Comprensión auditiva en el nivel A2

A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas, siempre que la pronunciación sea clara y el discurso se articule lentamente.
A2	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo), siempre que la pronunciación sea clara y el discurso se articule lentamente.

Esquema 7: Comprensión entre nativos

A2	Identifica generalmente el tema sobre el que se discute, siempre que se lleve a cabo con lentitud y claridad.
----	---

Esquema 8: Interacción oral nivel A1/A2

A2	Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.
	Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.

Esquema 9: conversación

A2	Establece contacto social: saludos y despedidas; presentaciones; agradecimientos. Comprende generalmente cuando le hablan en un nivel de lengua estándar sobre asuntos cotidianos, siempre que de vez en cuando le repitan o le vuelvan a formular lo que le dicen. Participa en conversaciones breves dentro de contextos habituales sobre temas de interés. Expresa cómo se siente en términos sencillos y sabe cómo dar las gracias.
	Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por sí mismo, aunque puede llegar a entender si el interlocutor se toma la molestia de expresarse claramente. Utiliza fórmulas de cortesía sencillas y cotidianas para saludar y dirigirse a las personas. Realiza invitaciones y sugerencias, y responde a las que le hacen; se disculpa y responde a las disculpas que le presentan. Sabe expresar lo que le gusta y lo que no le gusta.

Esquema 10: corrección ortográfica

A2	Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.
A1	Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.

Fuente: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

En cuanto a las habilidades de traducción escrita de nivel A2, el Cuadro Común europeo de referencia, afirma que el alumno sabe utilizar una lengua simple y puede traducir de manera aproximada pequeños textos sobre temas cotidianos y familiares, aunque cometiendo errores.

3.4. Marco teórico para el desarrollo de la intervención didáctica

Para la planificación de la unidad didáctica se tomaron de referencia los aspectos teóricos indicados en el manual de Maria Vittoria Calvi, relativo a la didáctica de las dos lenguas afines en cuestión, italiano y español. La autora ofrece tres perspectivas para abordar los temas de interés, dependiendo

del nivel lingüístico de los estudiantes, y las divide en nivel básico, nivel intermedio y nivel avanzado (Calvi, 1995). El caso que nos interesa es claramente el de los niveles básicos, dada la muestra de referencia.

Calvi (1995) explica que, en niveles básicos, los maestros pueden beneficiarse de la inmersión en el nuevo idioma y pueden utilizarlo casi exclusivamente.

En relación a los materiales, es importante evitar pruebas demasiado complejas; los materiales auténticos tienen que ser atractivos y no aburridos, así como los textos prefabricados. Además, la autora añade que una combinación igual de pruebas auténticas y materiales puede presentar contenidos gramaticales y léxicos, asegurando un mejor control sobre el mensaje. Otro aspecto subrayado por la autora, por el que hay que tener cuidado, es la presentación de materiales en los cuales esté el subjuntivo. Calvi (1995) afirma que no es necesario evitar su uso, sino que es recomendable evitar su enseñanza precoz, ya que para aprendientes italianos de nivel básico de español es fácil confundir el subjuntivo presente con el de indicativo; pues, algunas formas más complejas necesitan el empleo del subjuntivo, como la negación del imperativo. A este respecto, ella sugiere empezar con formas simples, como por ejemplo el imperativo afirmativo de segunda persona (Calvi, 1995).

El método de introducción del tema a los estudiantes es un método inductivo, es decir hacer que el aprendizaje de los aprendientes sea lo más posible independiente gracias a la guía del profesor. El estudiante empieza observando y analizando la característica nueva de la lengua que tiene que estudiar y llega a la formulación independiente de una regla.

Es lo que se intentó hacer con las dos clases, a través de una unidad didáctica compuesta por diferentes actividades. Esta unidad puede ser considerada la primera fase del juego de rol, denominada *warming up*, es decir fase de introducción y de calentamiento al tema (Capranico, 1997). De este modo se aumenta el interés sobre el tema para la escena.

Para la creación de los materiales, se tuvieron en cuenta las palabras ofrecidas por Aranda (2017), según la cual los objetivos de su investigación residen en la creación de unos materiales didácticos para enriquecer el panorama existente.

La unidad se llevó a cabo en dos horas de lección y será presentada en el subcapítulo sucesivo 3.5.

3.4.1. La selección del vocabulario

El tema elegido para la unidad didáctica es el tema de la ciudad. Para el criterio de selección del vocabulario que los alumnos tendrían que aprender, además de acordarse con la profesora para seguir con el programa de las clases, se tomó de referencia el trabajo de Aranda (2017). La autora explica que es importante que los estudiantes conozcan los términos más utilizados por los habitantes nativos, y que puedan beneficiar el aprendizaje y las necesidades de los estudiantes. Por esta razón se eligieron esos términos que tienen más difusión y aquellos citados en los videos que pueden ser más frecuentes también entre los turistas.

3.5. Unidad didáctica y presentación del tema a las dos clases

Para empezar, como primera actividad los alumnos vieron un video tomado del sitio Web ¡FENOMENAL!, página de español para los alumnos del colegio J. S Pons de Perpiñán, cuyos protagonistas son un chico y una chica. El chico está mirando un mapa y está en dificultad, así que cuando se le acerca la chica, él le pide unas informaciones para llegar a un sitio.

Los alumnos a este punto todavía no sabían cuál era el tema de la lección, porque mirando este video tendrían que adivinarlo por su cuenta. Además, la escena es algo parecido a la actividad de juego de rol que los alumnos tendrían que organizar y presentar en las siguientes lecciones; así que sirvió de input para ella, según cuanto expuesto en el subcapítulo 1.4.3 por Caon y Meneghetti (2017).

Video 1: Pedir y dar direcciones



Fuente: [El itinerario – ¡Fenomenal!](#)

Transcripción Video 1:

CHICO: ¡Perdona, es que me he perdido! No sé dónde está el Museo Guggenheim.
CHICA: El Museo Guggenheim está cerca del Río.
CHICO: Vale, ¿Y cómo llego hasta allí?
CHICA: Ahora estamos cerca de la estación, entonces tú tienes que ir a la Plaza circular, gira a la izquierda, baja por la avenida y ya es la plaza Moyua y gira a la derecha
CHICO: ¿Y desde allí cómo voy?
CHICA: Solo tienes que bajar la Alameda de Recalde y allí ves el museo
CHICO: ¡Muchísimas gracias! ¡Hasta luego, adiós!

Después de haber visto el video, se preguntó a la clase si había entendido el tema sobre lo que tendríamos que trabajar y todos juntos contestaron de manera correcta: las direcciones. Se preguntó a los alumnos cómo habrían traducido la forma italiana “chiedere e dare indicazioni stradali”, y contestaron correctamente con “pedir y dar direcciones”, dado que, ya estudiaron ambos verbos y también el tema de la diferencia lexical entre pedir y preguntar.

Luego se entregó a los alumnos un pequeño bloque de hojas con algunos ejercicios y actividades para la clase sobre el tema y que serán analizados a continuación.

EJERCICIO 1 (video 1): Ahora vas a ver el video una vez más. Responde V (verdadero) o F (falso) y corrige las afirmaciones falsas.

		V	F
1	En el video se enseña un camino para llegar a un lugar en Bilbao	X	
2	El joven no tiene mapa y por eso se ha perdido por la ciudad		X
3	El chico va a visitar los correos Guggenheim		X
4	El edificio de destinación y el Río están cercanos	X	
5	Para llegar a su destinación el chico tiene que girar una vez a la derecha y una a la izquierda	X	
6	No hay que bajar la Alameda de Recalde para ver el museo		X

La actividad reportada, es parte de la fase de globalidad, cuyo objetivo es averiguar la comprensión de los alumnos, ofrecerles una anticipación de los elementos que van a estudiar y, en este caso, también averiguar sus previas competencias respecto a los elementos lingüísticos.

El tiempo ocupado por la visión del video, el completamiento del ejercicio y la corrección fue de 15 minutos.

Video 2: Enseñar un camino



Fuente: [No está lejos. Nivel A2 - YouTube](#)

Transcripción video 2:

“He llegado a Zaragoza en tren para pasar dos días. Tengo una reserva en un hotel. Quiero conocer un poco la ciudad, pasear por sus calles y visitar lugares de interés. Pregunto en información turística cómo puedo ir al hotel. Me dan un mapa de la ciudad. Veo que no está muy lejos y decido ir a pie para conocer mejor la ciudad. Salgo de la estación y tomo la avenida Navarra. Esta calle acaba en la avenida Madrid. Sigo por la avenida Madrid, cruzo la plaza de la Ciudadanía y paso por delante de un importante monumento, el Palacio de la Aljafería, un palacio de origen árabe que se empezó a construir en el siglo XI. Continúo mi camino al hotel. Sigo por la avenida Madrid hasta el final. Después giro a la derecha y subo por el paseo María Agustín. Camino hasta la puerta del Carmen y giro a la izquierda. Tomo la avenida César Augusto y sigo recto hasta la segunda calle. El hotel está en la esquina de la avenida César Augusto y la calle Ramón y Cajal. Está justo enfrente del hospital Nuestra Señora de Gracia. Después de alojarme en el hotel, vuelvo a la calle. Ahora quiero ver el monumento más famoso de la ciudad, la Basílica del Pilar. Consulto otra vez el mapa y veo que está cerca. Tomo la avenida César Augusto en dirección a la puerta del Carmen. Camino hasta la esquina con la calle Albareda y giro a la izquierda. Tengo que seguir recto hasta la tercera calle. Camino por Albareda, cruzo la calle Bilbao y después cruzo la calle Ponzano. Llego al paseo Independencia y giro a la izquierda. Camino por Independencia y paso por delante del edificio de correos. Sigo recto hasta el final, cruzo la plaza España y giro a la izquierda en la calle Coso. Camino por Coso hasta la calle Alfonso I y giro a la derecha”.

Como segunda actividad, fue proyectado el video “No está lejos”, cuyo protagonista es un hombre que explica un camino desde un punto hasta otro lugar de llegada. Es un video con muchos más elementos lexicales, para que los estudiantes los ampliaran, y para cada elemento el video lo encuadra

en correspondencia. Además, se eligió porque los verbos están todos al presente de indicativo, para facilitar a los chicos. En este caso se paraba el video en cada frase y se preguntaba a los alumnos la traducción. Mientras los alumnos veían el video una segunda vez, intentaban también completar la actividad sucesiva.

EJERCICIO 2: (video 2) Pon en orden las acciones que hace el hombre cuando llega a Zaragoza.

- El hombre llega en tren a Zaragoza
- Cruza la plaza de la Ciudadanía y pasa por delante del Palacio de la Aljafería
- Sigue por la Avenida Madrid, gira a la derecha y sube por el paseo Maria Agustín.
- Pregunta en información turística como ir al hotel
- Sale de la estación y toma la Avenida Navarra
- Camina hasta la puerta del Carmen y gira a la izquierda
- Se aloja en el hotel y después sale para ver la basílica del Pilar

Fue corregido el ejercicio intentando traducir las palabras desconocidas y subrayando todos los elementos útiles para las direcciones, en preparación a la actividad sucesiva.

EJERCICIO 3: En parejas escribid las acciones debajo de las imágenes correctas.

Caminar/andar – coger el autobús - seguir (todo) recto - cruzar la calle - girar a la izquierda - pasar por - subir - pararse - ir en bici - bajarse - llegar - pasear por - girar a la derecha - ir a pie/ir andando - ir en coche - coger el metro

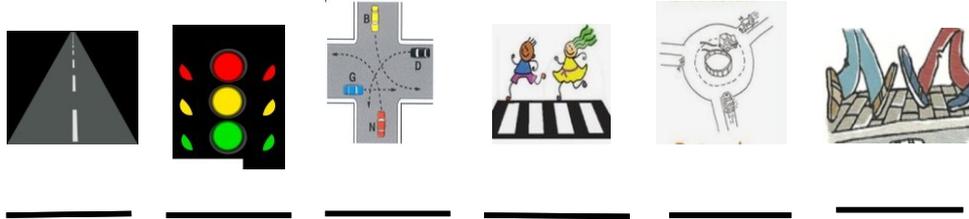
 caminar andar	 cruzar la calle	 coger el metro	 coger el autobús
 pasar por	 seguir (todo) recto	 girar a la derecha	 girar a la izquierda
 pasear por	 pararse	 subir	 bajar
 ir a pie ir andando	 ir en coche	 ir en bici	 llegar

Fuente: <https://fenomenal.fr/1ere-annee-despagnol/mi-barrio-mi-ciudad/el-itinerario/>

Para completar la actividad, los alumnos tuvieron que cubrir las palabras e intentar insertar los elementos que ya conocían por sí mismos o que habían visto antes en el video. Los que faltaban podían ser completados mirando las palabras. Lo mismo pasó con los siguientes dos ejercicios de léxico.

EJERCICIO 3.2: ¿Qué puedes encontrar conduciendo por la carretera?

Semáforo – carretera – rotonda – cruce – acera – paso de peatones/de cebra



EJERCICIO 4: ¿Qué puedes encontrar en una ciudad? En parejas escribid las palabras debajo de las imágenes correctas.

La librería - el hospital - la comisaría - la iglesia - el parque - la pescadería - la carnicería - el banco - la farmacia - el ayuntamiento - el cine - la tienda de ropa - la cafetería - la estación de bomberos - la panadería - la estación - el restaurante - la oficina de correos

 _____	 _____	 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____	 _____	 _____

EJERCICIO 5: Alguien por la calle te pide unas informaciones. Relaciona las preguntas con las respuestas.

1	Perdone, ¿hay una farmacia por aquí?	3	Todo recto, la segunda calle a la izquierda
2	Perdona, ¿sabes dónde está el cine Chaplin?	1	Sí, hay una detrás de ese quiosco.
3	Por favor, ¿para ir al Ayuntamiento?	5	Sí, creo que hay uno delante de la boca de metro.
4	Perdone, ¿sabe dónde está la plaza de Cuzco?	4	Pues no, lo siento.
5	Por favor, ¿sabe si hay un buzón por aquí?	2	Sí, el cine está al final de esta calle.

Fuente: Un paso más (2018)

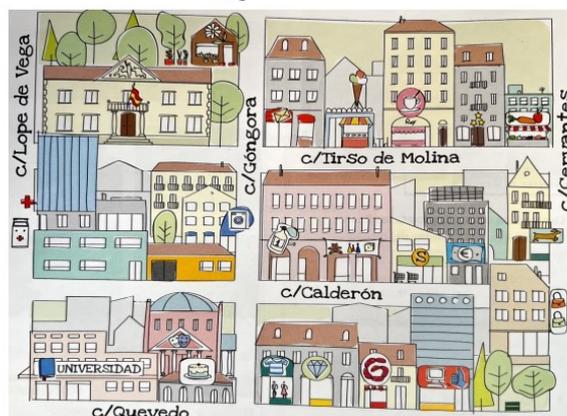
Con este ejercicio los alumnos empezaron a juntar piezas de diálogo, que iban a necesitar para la actividad de juego de rol. De esta manera empezaron a acercarse a la producción de la lengua. Después de haber corregido, intentaron hacer algunas preguntas entre compañeros de pupitre, tomando de referencia la pregunta, pero cambiando el destino con otro entre los de los ejercicios anteriores.

EJERCICIO 6: Dos amigos han decidido ir a dar una vuelta por el pueblo y te han dejado una nota cada uno diciéndote donde están: indícalo en el mapa.



Hola:
He salido a dar una vuelta. Si quieres venir, te indico el camino: al salir del hotel, sigue recto por calle Tirso de Molina, luego coge la primera a la izquierda y gira la segunda a la derecha para tomar un pastel.
¡Allí te espero!
José.

Hola:
He salido a dar una vuelta, ¿quieres venir? En la puerta del teatro, coge la calle Góngora en dirección al centro del pueblo; luego hay que coger la segunda a la derecha.
Te espero cerca de correos para comprar un helado.
¡Hasta pronto!
Sofía



Fuente: Un paso más (2018)

El ejercicio 6 sirvió de ayuda a los alumnos para poner un poco más en práctica los temas encontrados hasta aquí. Además, cuando terminaron, se les preguntó cuáles verbos estuvieran en los mensajes para dar direcciones y en seguida reconocieron el imperativo, que ya su profesora les había explicado previamente a la unidad didáctica; al respecto, se hizo un repaso de la conjugación de los verbos en imperativo. Luego, subrayaron la forma perifrástica de infinitivo de obligación *hay que coger*.

A a los estudiantes se les explicó que para dar direcciones hay otra forma de perífrasis de obligación y se les hizo escuchar a nuevo el primer video para que intentaran descubrirlo por su cuenta. De este modo individuaron la forma *tener que más infinitivo*.

Para distinguir entre las dos, los estudiantes tuvieron estos dos ejemplos:

- *Estoy enfermo, tengo que ir a la farmacia*: para expresar obbligo o necesidad;
- *Al semáforo rojo hay que parar*: para expresar una obligación impersonal, nunca se conjuga y en italiano se traduce con “bisogna”.

Los siguientes ejercicios, sirvieron para que los chicos entendieran mejor la diferencia:

EJERCICIO 7: Elige entre HAY QUE y TENER QUE.

1. Instrucciones para los inquilinos del inmueble.

- a. *Hay que* abrir la llave de paso del agua y el gas que está en la cocina.
- b. sacar la basura por la noche antes de las nueve.
- c. Para encender el calentador apretar el botón rojo.
- d. subir las persianas con precaución porque son viejas.

2. Nota para el compañero de piso.

- a. No te olvides de dar de comer al gato.
- b. ir al banco antes de las dos.
- c. Te ha llamado Marta, llamarla sin falta por lo de las entradas del cine.
- d. No te acuestes muy tarde, mañana ir temprano al aeropuerto a recogerme.

EJERCICIO 8: Completa con HABER QUE + INFINITIVO o TENER QUE + INFINITIVO.

1. _____ al médico porque tengo gripe. ¿Sabes dónde está el ambulatorio?
2. Para visitar el museo _____ el billete.
3. Disculpe, _____ a la Plaza de España, ¿Puede enseñarnos la dirección?
4. _____ atención cuando se cruza la calle.
5. Mi coche no anda, _____ en bicicleta.

Finalmente, los estudiantes inventaron un diálogo según el video 1 y tomando de referencia el mapa del ejercicio 6: una persona pide informaciones sobre cómo llegar a un sitio y la otra responde. Este modo de trabajar en el *warming up* es denominado jugar *sketches* cortos. El objetivo es probar, ayudando a romper el hielo y vencer el shock (Capranico, 1997).

3.6. Las actividades de juego de rol

En literatura hay diferentes casos de propuestas de juego de rol para la clase de ELE. Aunque se habría podido adaptar un juego de rol ya creado, se consideró provechoso crear materiales propios adaptados al caso.

3.6.1. La división en grupos

Como primer paso para la organización de la actividad, los chicos fueron divididos en pequeños grupos de dos o tres personas, con una modalidad de subdivisión casual. Los estudiantes tenían un número de 1 a 6 y las personas con el mismo número componían un grupo.

El resultado fue un total de 6 grupos compuestos por tres alumnos y un solo grupo compuesto por dos personas.

3.6.2. Ambiente de desarrollo de la escena

Vamos a ver un marco teórico en cuanto al lugar en el que se puede actuar un juego de rol. Se tomaron de referencia las pautas de Capranico (1997), en su manual “Manuale a uso di formatori e insegnanti”, el cual no aconseja una habitación demasiado grande, para que los estudiantes no se reúnan en un rincón o en el centro, ni en un lugar ruidoso. El entorno físico tiene que dejar que los alumnos se muevan cómodamente, con una distancia de los demás que permita hablar de manera normal (Capranico, 1997). Además, se requiere privacidad: no debe permitirse ningún tipo de distracción y hay que asegurarse de que nadie interrumpa las sesiones, ni siquiera para curiosidad o para llamar a alguno de los participantes. Además, para la escena no se necesitan muebles fijos, sino que son suficientes sillas o mesas que se muevan fácilmente.

De hecho, la habitación en la cual se realizaron los juegos de rol es una clásica aula escolástica, bastante espaciosa, pero con los pupitres bien distribuidos para ocupar todo el espacio. La distancia entre la cátedra del profesor y los alumnos que están delante es más o menos de un metro y el espacio escenográfico elegido es a la izquierda de la cátedra donde hay un espacio más amplio de 2 metros y muy bien visible para los demás.

3.6.3. Materiales para el desarrollo del juego de rol

Para la preparación del juego de rol se tomó de referencia siempre las palabras de Capranico (1997) en su manual. El autor explica que en el caso del juego de rol estructurado o semi-estructurado, que es propiamente lo que fue elegido en base a lo que está expuesto en 1.4, generalmente se utilizan instrucciones preparadas previamente para ser distribuidas a los alumnos (Capranico, 1997). En estas instrucciones se utiliza a menudo incluir también algunos datos relativos al carácter de las personas, además de información generada, datos sobre estrategias de rol y sobre problemas subjetivos.

Para la elección de los personajes, el autor recomienda que los estudiantes elijan autónomamente quién quiere hacer el papel de quien, así que todo sea espontáneo y menos esforzado (Capranico, 1997).

En las dos páginas sucesivas, están las instrucciones que se entregaron a los alumnos, precisamente un papel donde están escritas las indicaciones para el desarrollo de la actividad, sobre los personajes, las herramientas y una guía sobre la situación a interpretar. Además, se proporcionó a los alumnos una herramienta para que la escena fuera más motivadora y real, es decir un mapa de la ciudad de Madrid.

Los chicos añadieron otras herramientas a su antojo durante la exposición de la actividad, por ejemplo, algunos accesorios como gafas de sol, mochilas, gorras o bolsos, así que pudieran actuar mejor su papel.

Esquema 11: Indicaciones para el desarrollo del juego de rol

Dividíos en grupos de tres personas. Elegid el personaje que cada uno de vosotros quiere interpretar, el destino y seguid las indicaciones.

Personajes:

- Dos turistas (Uno si estáis en un grupo de dos personas): elegid las características que tenéis que interpretar, pero siempre tenéis en cuenta de que la situación es informal (mayores, jóvenes, amigos, estudiantes, una pareja de novios, inteligentes, tontos, etc ...).
- Una persona local o alguien experto del lugar (estudiantes, comerciantes...)

Herramientas:

- Todo lo que necesitáis para interpretar (ej.: mochila, móvil, mapa, imágenes, carteras, dinero ...)

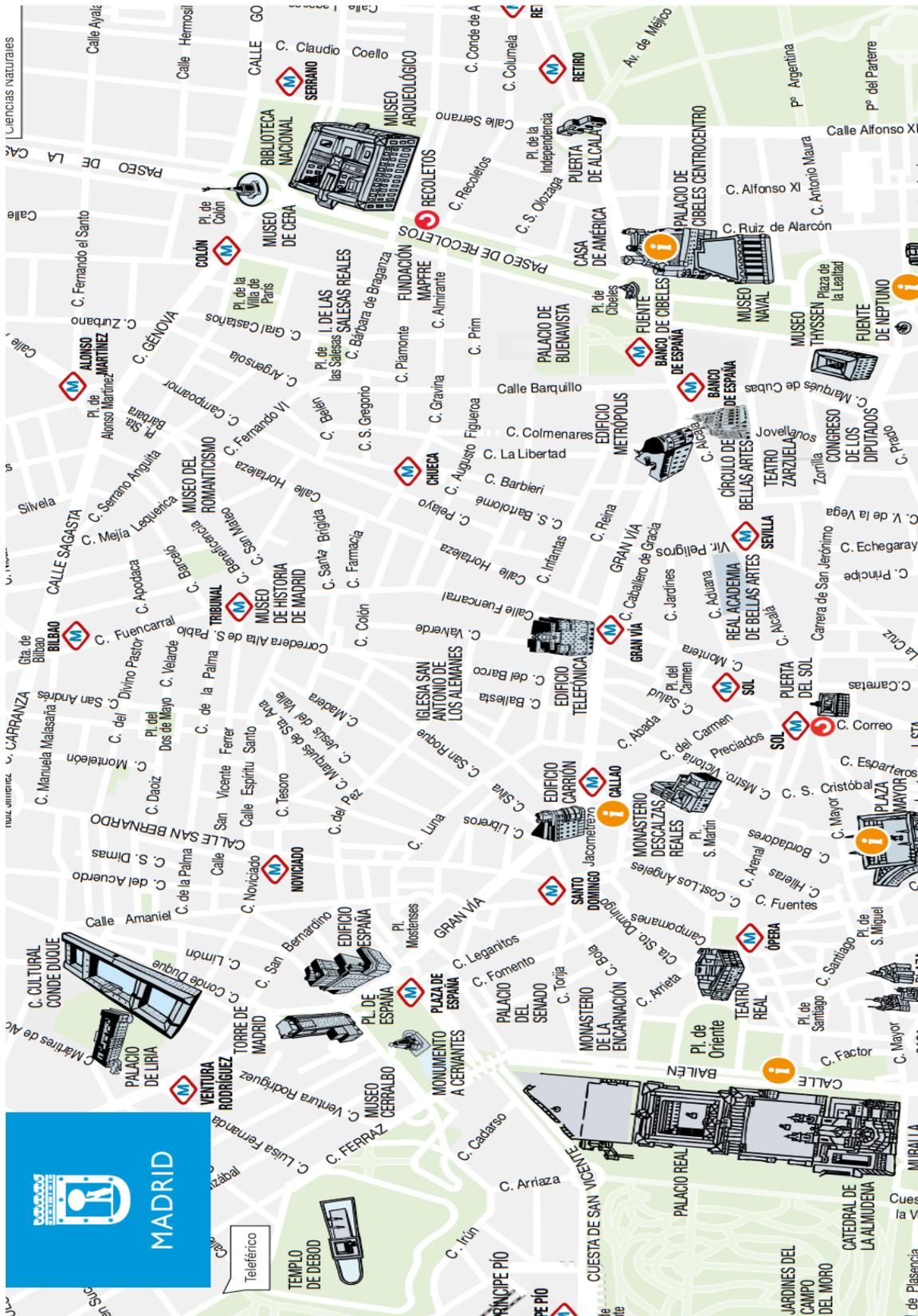
Desarrollo del juego de rol:

- Los turistas estáis en la ciudad de Madrid y estáis desorientados, no tenéis un mapa y no podéis utilizar google maps porque no tenéis conexión a Internet.
- De cualquier manera, tenéis que recuperar un mapa (podéis comprarlo o pedirlo a alguien por la calle).
- Después de haber recuperado un mapa, pedid cómo llegar al sitio o informaciones sobre dónde ir. Esta persona (o las dos personas) os ayuda y os enseña el camino con el mapa (además puede dejaros su número de teléfono para ayudaros otro momento o puede decidir ir con vosotros). El que da direcciones tiene que especificar los edificios que están en el camino (ej.: a la derecha hay una farmacia, pasad delante de la farmacia y girad a la ..)
- Los turistas empiezan el camino (especificar cada acción y lugar)
- De repente alguien entre vosotros necesita algo (ir al baño, tiene hambre, está cansado y quiere ir en taxi etc...) y pide consejo sobre dónde ir y cómo llegar: podéis llamar a la persona que os ha dejado el número o si está allí con vosotros podéis pedirselo directamente.
- Finalmente llegáis al destino turístico.

¿Qué es obligatorio insertar en los discursos?:

- verbos para dar direcciones
- imperativo y perífrasis de obligación
- palabras entre lugares, edificios y medios de transporte que podéis encontrar en una ciudad.

Imagen 1: Mapa de Madrid



Fuente: <https://www.esmadrid.com/mapa-turistico-de-madrid>

3.7. Herramientas de recopilación de datos

Para la búsqueda fueron utilizadas diferentes herramientas de recopilación de los datos necesarios para el estudio de los resultados, dependiendo del momento. Es posible identificar 4 herramientas: un cuestionario inicial, un diario de campo durante la exposición de las actividades, una prueba escrita y un cuestionario de agrado final.

3.7.1 El cuestionario inicial

Antes de empezar a trabajar con los alumnos, se les dejaron unos 15 minutos para la recopilación de un cuestionario anónimo con respuestas a elección múltiple, así que fuera posible conocer previamente algunas características y variables que pudieran influir en el resultado de la actividad. El cuestionario fue entregado online y fue creado con la página de formulario de Google. En particular se quiso conocer la relación de los alumnos con el estudio de una lengua extranjera, cuántos de ellos hubieran estudiado previamente español en el colegio y cuantos conocían la metodología didáctica del juego de rol; elegí estas preguntas porque tratan elementos que pueden seguramente influenciar los resultados finales.

Para la creación del cuestionario, fue tomado de referencia el sitio web de Luciano Mariani “Learning Path” sobre las estrategias de aprendizaje, mientras que otras preguntas más personales y conectadas al tema de la investigación fueron creadas adicionalmente.

El tiempo a disposición de los alumnos para la compilación de cuestionario fue de 15 minutos.

1. Preferisco gli esercizi con una sola soluzione o risposta piuttosto che gli esercizi piu' "aperti" o "creativi".

- Molto spesso
- Spesso
- A volte
- Raramente
- Quasi mai

2. Non mi va l'idea di commettere errori nel parlare.

- Molto spesso
- Spesso
- A volte
- Raramente
- Quasi mai

3. Nel parlare in lingua straniera vorrei poter preparare in anticipo quello che voglio dire.

- Molto spesso
- Spesso
- A volte
- Raramente
- Quasi mai

4. Mi butto a parlare o scrivere senza costruire prima mentalmente le frasi.

- Molto spesso
- Spesso
- A volte
- Raramente
- Quasi mai

5. Mi piace che l'insegnante ci dia un compito da svolgere e ci lasci il tempo di lavorare per conto nostro, da soli o in gruppo.

- Molto spesso
- Spesso
- A volte
- Raramente
- Quasi mai

6. Ricordo di più quando studio da solo.

- Molto spesso
- Spesso
- A volte
- Raramente
- Quasi mai

7. Imparo di più in classe che a casa.

- Molto spesso
- Spesso
- A volte
- Raramente
- Quasi mai

8. In classe mi piace lavorare a coppie o in gruppo.

- Molto spesso
- Spesso
- A volte
- Raramente
- Quasi mai

9. Quando in classe lavoro in gruppo o a coppie ho la sensazione di perdere tempo.

- Molto spesso
- Spesso
- A volte
- Raramente
- Quasi mai

10. Per imparare nuovi vocaboli ho bisogno di scriverli più volte.

- Molto spesso
- Spesso
- A volte
- Raramente
- Quasi mai

11. Per imparare vocaboli ho bisogno di ripeterli a voce alta o mentalmente più volte.

- Molto spesso
- Spesso
- A volte
- Raramente
- Quasi mai

12. Imparo da conversazioni in classe.

- Molto spesso
- Spesso
- A volte
- Raramente
- Quasi mai

13. Imparo molto ascoltando qualcosa in lingua straniera.

- Molto spesso
- Spesso
- A volte
- Raramente
- Quasi mai

14. Ricordo meglio un argomento se posso fare esperienza diretta (laboratori, lavori di gruppo, attività).

- Molto spesso
- Spesso
- A volte
- Raramente
- Quasi mai

15. Mi piacciono i giochi diretti, le scenette da mimare, le canzoni, e altre attività simili.

- Molto spesso
- Spesso
- A volte
- Raramente
- Quasi mai

16. Ho già svolto attività di role-play (giochi di ruolo).

- Sì
- No

17. Ho studiato spagnolo anche alle scuole medie prima della scuola superiore.

- Sì
- No

3.7.2. Notas de campo

La herramienta que se utilizó para la recopilación de los datos durante la exposición de la actividad práctica del juego de rol, es una nota de campo, necesaria principalmente para el análisis de la segunda pregunta de investigación: ¿Hay dificultades relacionadas con los juegos de rol que también se encuentran en la traducción?”. Precisamente, las tipologías de notas tomadas se denominan *notas observacionales*, es decir notas para escribir frases o enunciados sobre eventos vividos personalmente, por este motivo son datos crudos y confiables (Marín Olán, 2018).

Además, se utilizó un cuaderno de rayas para tomar notas sobre el grupo, las personas y la conversación oral entre los chicos durante la actuación del juego de rol. De esta manera, fue posible identificar los errores y las dificultades encontradas también en la prueba escrita final, comparándolas con los campos.

En las dos páginas siguientes serán reportados dos ejemplos de las notas de campo.

Imagen 2: notas de campo

GRUPO 2

C: María, el museo es muy bonito, pero ahora tenemos que ir a la misa!

E: Pero yo no conozco la ciudad y no sé donde estás la iglesia

C: (un po' titubante, mas venimomo la proba): Vámonos a "pedir" ^{algunas} ~~algunas~~ informaciones a la cafetería

F: Buenos días ¿necesitas algo?

E: Estamos desorientados y no sabemos como ir a la iglesia.

F: ¡Mios Dios! Soy vosotros: Juan Carlos y su mujer María Soy muy aficionados

E: Si, somos nosotros, ¿puedes ayudarnos?

F: Claro, tened esta mapa y mirad, la iglesia más cercana es la iglesia de San Antonio de los Alemanes Por ir allí, afuera del museo, girad a la derecha hasta la fuente de Cibeles. Después girad a la izquierda por el banco de Esp. Después girad a la derecha y coged la segunda. Seguid todo recto por la avenida hasta la calle

C: Okey, vale, entonces hay que carrer un largo camino ¿Qué sigue?

F: No hay que caminar mucho. Solo hay que girar a la izquierda, cojer la primera y girar a la derecha en la calle F. La iglesia está delante de nosotros.

E: Muchas gracias y gracias por el mapa.

E: ¿Porque no vamos a ver la fuente de tambien?

C: María no tenemos tiempo, si tu quieres podemo ir a aquella cafetería famosa cerca de la iglesia o a la heladería

E: Pero espera, mira la mapa: la iglesia más cercana es la ...

Imagen 3: notas de campo

GRUPPO 4

1) Spiro " los turistas (son) en el museo Naval "

DAVIDE: Hola! nosotros somos hermanos y estamos aquí para visitar Madrid. Yo me llamo Modinos

ABEL: y yo me llamo Katia. Tenemos que ir a la puerta del fol, puede ayudarnos? No tenemos mapa.

LUIS: Hola me llamo Luis. (Certo) puedo ^{ESTA} Ayudar-os. Podéis comprar un mapa (MAYO INERTIA, PARA PIANO)

ABEL: Vale, ¿cómo llegamos hasta allí?

LUIS: Tenéis que ir recto, después girad a la izquierda y podéis ver el restaurante Pinata. Después gira a la izquierda, después tenéis que ir (sientio) a la derecha, después tenéis que (sientio, non se corr dire) ir en diagonal hasta...

DAVIDE: proumo a fare il percorso

ABEL: (dice il percorso que vedo) Ahora tenemos que seguir y después

DAVIDE: Mira! Allí está el restaurante.

LUIS: Por lo tanto ahora tenemos que girar a la izquierda y seguir recto

DAVIDE: ¿Y cómo (llegamos) hasta allí? Tenemos hambre, ¿debe comer?

LUIS: Aquí está calle la Cruz, nuestra (destinación), un bar, my barato y bueno.

3.7.3 Pruebas escritas

Como ya se anticipó en el capítulo precedente, uno de los objetivos de dicha tesis es la averiguación de los efectos del juego de rol en la práctica escrita de la traducción pedagógica.

Por este motivo, para seguir con la recopilación de los datos necesarios, después de la actuación de los juegos de rol, fue entregada a los alumnos una pequeña prueba escrita. En la prueba están cuatro frases en italiano para traducir en español, según cuanto los aprendices habían estudiado y expuesto oralmente previamente. Las frases para traducir están basadas en el modelo de conversación del video 1 y en los elementos gramaticales y lexicales utilizados durante la exposición oral de la escena del juego de rol.

La misma prueba fue entregada al grupo de control, el cual no hizo la actividad de comunicación.

El tiempo disponible para ambos grupos fue de media hora.

TRADUCE

1. Mi scusi, devo comprare il pane, dove sta il panificio?

2. Per andare al museo scendete per il viale principale e al semaforo girate a destra. Poi bisogna comprare il biglietto.

3. Camila, vai in bici fino alla stazione e poi prendi il treno!

4. Camminate fino all'incrocio, passate per il parco, attraversate la strada e casa mia è a destra.

3.7.4. Cuestionario de agrado final

Finalmente, los alumnos del grupo experimental compilaron un cuestionario de agrado final, para que opinaran sobre las actividades en general. El cuestionario fue creado con la página de formularios de Google. Está compuesto por 17 preguntas sobre el grado de agradecimiento de la modalidad de exposición y de presentación del tema, de los materiales, del docente y por supuesto sobre el nivel de agradecimientos de la actividad comunicativa. Los alumnos tenían a disposición una escala desde 1 a 5 para exponer sus ideas.

El tiempo disponible para la compilación del cuestionario fue de 15 minutos.

<p>1. Trovi che l'attività del gioco di ruolo sia stata utile per lo svolgimento della prova di traduzione finale?</p> <p>Per niente 1 2 3 4 5 moltissimo</p>
<p>2. Pensi che il tempo a disposizione sia stato sufficiente?</p> <p>Per niente 1 2 3 4 5 moltissimo</p>
<p>3. I materiali forniti (Schede, esercizi, video ecc.) sono stati adeguati per riuscire a preparare l'attività?</p> <p>Per niente 1 2 3 4 5 moltissimo</p>
<p>4. Gli argomenti sono stati presentati in modo chiaro?</p> <p>Per niente 1 2 3 4 5 moltissimo</p>
<p>5. La docente ha favorito un clima positivo in aula?</p> <p>Per niente 1 2 3 4 5 moltissimo</p>

6. La docente è stata disponibile a chiarire dubbi?

Per niente 1 2 3 4 5 moltissimo

7. Pensi ti sia stata utile questa attività per praticare la grammatica (Imperativo, perifrasis de obligación ec.)?

Per niente 1 2 3 4 5 moltissimo

8. Pensi ti sia stata utile questa attività per imparare il lessico?

Per niente 1 2 3 4 5 moltissimo

9. Pensi ti sia stata utile questa attività per sviluppare la fluidità nella lingua parlata?

Per niente 1 2 3 4 5 moltissimo

10. Immagina che un parlante di lingua spagnola ti fermi per la strada e ti chieda delle indicazioni: ti sentiresti sicuro nel dare spiegazioni dopo aver svolto questa attività?

Per niente 1 2 3 4 5 moltissimo

11. Durante l'esposizione orale ti sei sentito in difficoltà?

Per niente 1 2 3 4 5 moltissimo

12. Se hai risposto 4-5, perché?

- Ho paura di sbagliare
- Ho paura del giudizio degli altri
- Ho paura del giudizio dell'insegnante
- Mi mette a disagio parlare davanti ad altre persone

13. Durante l'esposizione del role-play con i tuoi compagni, hai avuto difficoltà ad accordarti con loro?

Per niente 1 2 3 4 5 moltissimo

14. Avresti voluto svolgere l'attività in gruppo con altre persone?

Si

No

Mi è indifferente

15. Nel tuo gruppo si è creato un clima di partecipazione attiva?

Per niente 1 2 3 4 5 moltissimo

16. Ti piacerebbe svolgere altre attività simili?

Per niente 1 2 3 4 5 moltissimo

17. Quanto sei soddisfatto del progetto in generale?

Per niente 1 2 3 4 5 moltissimo

3.7.5 Herramienta para la evaluación del juego de rol

Al final de cada juego de rol del grupo experimental, fue utilizada una tabla de evaluación para tener en cuenta los diferentes criterios de exposición, elaborada a partir de la tabla creada por Aranda (2017), (esquema 12); a cada estudiante se les asignó una evaluación escribiendo el nombre en la nota correspondiente.

Esquema 12: Tabla de evaluación del juego de rol

GRUPO __:				
CRITERIOS	SOBRESAL	NOTABLE	APROBADO	INSUF
Interpretación	Los actores representan de forma adecuada su papel.	Aunque han comprendido cómo es el personaje, en ocasiones dudan.	Deben recurrir a la hoja de personaje para poder representar el personaje	No han tenido en cuenta las características de su personaje.
Expresión oral	Su expresión es muy clara y utilizan un tono de voz fuerte	Representan claramente al personaje de cada uno, sin embargo, el tono de voz no es tan fuerte. Su tono es lineal o plano.	Su expresión oral es plana, no utilizan distintos matices y no se distinguen los personajes que caracterizan.	Su expresión no es clara, no utilizan distintos matices de voz y sus tonos son muy bajos.
Expresión corporal	Realizan distintos gestos de acuerdo al carácter de sus personajes.	No son constantes en sus movimientos. No muestra seguridad en su representación	Realizan gestos pero de forma mínima.	No realizan gestos.
Dialogo teatral	Se ajusta a los requerimientos de la actividad	Se ajusta aproximadamente e a lo requerido aunque faltan algunos rasgos.	Aunque no se ajusta a lo requerido, la historia mantiene una continuidad y los diálogos son representativos.	No se ajusta a lo que se requería.
Trabajo grupal	Durante las clases asignadas, se observa un trabajo grupal adecuado en el que todos aportan y trabajan en las ideas y los roles que deben asumir	El trabajo grupal es bueno y se observa la participación. Sin embargo, no todos se involucran.	Solo en algunas ocasiones se observa la participación de todos. Las ideas no se conversan y hay individualismo.	No existe un trabajo grupal, hay individualismo o y eso se proyecta en la representación
Nombre de cada alumno				

Fuente: Aranda E. (2017)

3.7.6. Herramienta para la evaluación de las pruebas escritas

Para evaluar la prueba de traducción pedagógica de las dos clases fue construida una tabla (esquema 13) para clasificar y contar los errores.

Las palabras de léxico para traducir son en total 15, 7 verbos para conjugar en imperativo y 2 perífrasis de obligación. En cada cuadro de la tabla para cada alumno se escribió el error para que al final fuera posible tener una suma.

Además, para el grupo experimental se construyó otra tabla para los diferentes grupos que actuaron en el juego de rol, así que fuera posible verificar si hubiera diferencias debidas a la cooperación.

Esquema 13: Tabla de evaluación de las pruebas escritas

Grupo _____	Léxico	Imperativo	Perífrasis de obligación	Construcción de la de frase
Nombre del alumno				

Los resultados de las herramientas que se acaban de exponer en los subcapítulos 3.7.1, 3.7.3 y 3.7.4 serán presentadas en el capítulo sucesivo.

CAPÍTULO 4

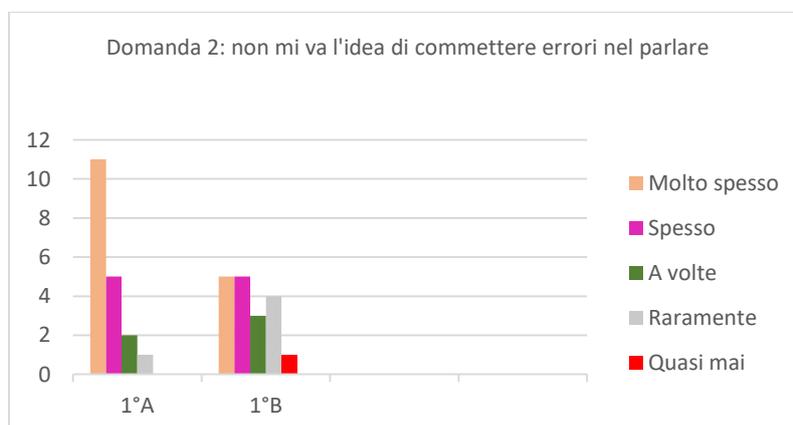
Los resultados

En el capítulo 4 se encuentran los resultados relativos a cuanto expuesto en el capítulo precedente. En el primer párrafo serán presentados los resultados del cuestionario inicial, cuyo objetivo es conocer las actitudes de los estudiantes con respecto al aprendizaje de la lengua extranjera (4.1), especialmente la inclinación hacia características relativas a los juegos de rol. Luego están los resultados de la exposición de los juegos de rol (4.2) y, en otro subcapítulo, los relativos a la prueba escrita de traducción (4.3). El último subcapítulo expone las respuestas del cuestionario de agrado final, que se basa en las opiniones de los alumnos del grupo experimental sobre la actividad (4.4).

4.1. Resultados del cuestionario inicial

Para el análisis del cuestionario inicial, dirigido a los estilos de aprendizaje de la lengua extranjera de los estudiantes, se siguió un modelo puesto a disposición por Mariani en el sitio learningpaths.org, desde el cual se tomó también la pista para la elaboración del cuestionario. Este cuestionario es significativo, porque las respuestas podrían determinar variables que podrían influir en los resultados del juego de rol.

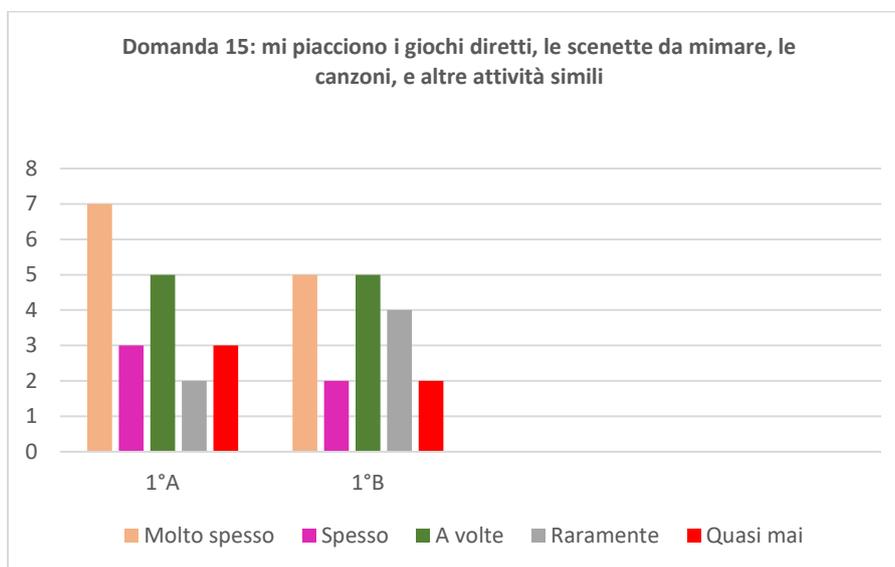
Gráfico 2: Alumnos no inclinados a cometer errores en la comunicación



El gráfico 2 nos ofrece la visión de los estudiantes con respecto a sus inclinaciones al cometer errores durante un acto comunicativo. La clase 1°A, que realizó la actividad de juego de rol, presenta un mayor número de estudiantes con inclinación a la corrección que a una forma orientada a la comunicación. En la clase 1°B la mayoría también está orientada a la corrección, pero en número menor que el otro grupo. Por lo tanto, los estudiantes del grupo experimental, según las respuestas, son más cuidadosos a no cometer errores durante el enfoque con una lengua extranjera.

El mismo resultado pasó con otras preguntas, como la número 4, que preguntaba si los estudiantes intentan hablar sin construir mentalmente las frases; en el grupo experimental el 55% de los estudiantes respondió negativamente y nadie fue completamente de acuerdo, mientras que en el grupo de control no se vio mucha diferencia, aunque un número menor de alumnos respondió completamente de manera negativa.

Gráfico 3: Alumnos inclinados a las actividades activas

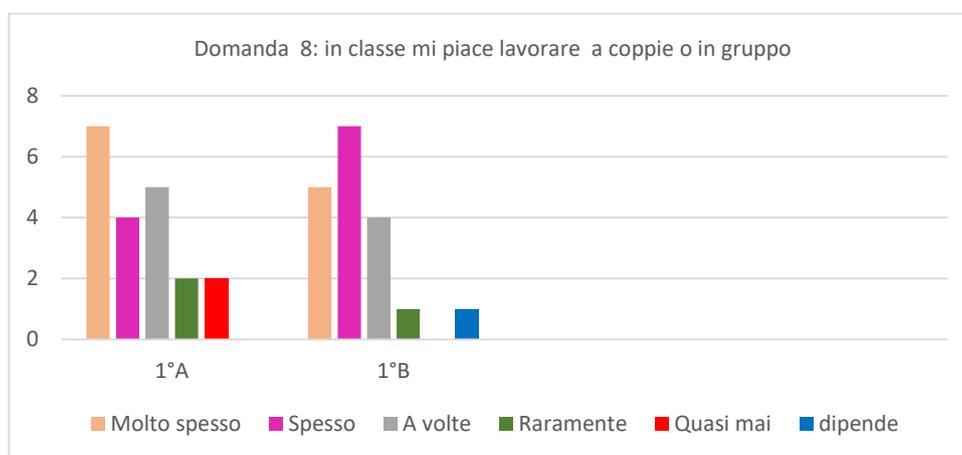


La pregunta que trata el gráfico 3 se refiere a la actividad de juego de rol. Entre las dos clases no hay una diferencia notable, porque solamente en el primer grupo se nota una ligera mayoría de respuestas positivas y de personas a las que les gusta este género de actividad, aunque existe un número un poco mayor de respuestas negativas. Por lo tanto, estamos frente a dos

clases con una mayor inclinación a un estilo cinético, es decir, que prefieren realizar actividades concretas para hacer experiencia directa y activa. Las mismas respuestas se denotan en la pregunta 14: “Recuerdo mejor si puedo hacer experiencia directa”; en ambos casos hubo una prevalencia de respuestas positivas.

Otro punto fundamental es la inclinación al trabajo en grupo. Para entender si los estudiantes agradecen trabajar en equipo en el aula, vamos a analizar el gráfico 4.

Gráfico 4: Alumnos inclinados al trabajo grupal



Desde el análisis del gráfico 4, observamos que los estudiantes respondieron con más frecuencia de manera positiva a la inclinación al trabajo en grupo; de hecho, la mayoría marcó *muy a menudo* y *a menudo*.

Para concluir este párrafo, se puede afirmar que, según la totalidad de las respuestas, la clase experimental es un grupo propenso al trabajo en equipo y en particular a las actividades activas como los juegos de rol en cuestión.

Por lo tanto, en la base de cuanto se acaba de exponer, vamos a ver lo que resultó de la exposición de los juegos de rol en el párrafo siguiente.

4.2. Resultados de la exposición de los juegos de rol

Para el análisis de los juegos de rol se utilizaron las notas de campo y para una evaluación general el esquema 12.

Además, al final de cada exposición, hubo unos minutos para la corrección de los errores. Con referencia a lo expuesto por Calvi (1995), es aconsejable no subestimar los errores en las lenguas afines como el español y el italiano, porque de vez en cuando pueden tomar parte del proceso de formación de un estudiante. Calvi afirma la importancia de la corrección, sobre todo en la expresión oral, al final de los desempeños, para no bloquear la comunicación y tal vez incomodar a los estudiantes.

Vamos a analizar en seguida el juego de rol de los 7 grupos.

- GRUPO 1: alumnos A, B, C

El primer grupo está formado por 3 alumnas, cuyas exposiciones tuvieron un resultado notable. En cuanto a la interpretación, representaron de forma adecuada y clara, aunque les haya resultado difícil gesticular. De todas formas, el diálogo fue muy bien estructurado y no cometieron ningún tipo de error gramatical, ni tampoco de léxico.

Utilizaron correctamente las siguientes palabras: *estación de trenes, oficina de información, teatro, el mapa, bajar por la calle, girar a la derecha, girar a la izquierda, pasar por, seguir recto*. Además, los verbos listados estaban todos conjugados de forma correcta en imperativo. Por otro lado, no eligieron utilizar ningún verbo irregular en la forma de imperativo.

Durante la actuación parecía que las chicas estuvieran muy bien dentro de sus papeles de turistas y participaron activamente para una buena realización de la actuación, dado que trajeron algunas herramientas más como gafas de sol, mochilas y gorras. De hecho, sobresalió el trabajo grupal, también durante los minutos de preparación de la actividad, puesto que participaron unidas y de manera cooperativa. Por lo tanto, la conversación fue fluida y dinámica. A continuación, hay una pequeña pieza de diálogo.

A: Clara, ahora estamos en la estación de trenes, pero no sé dónde está el teatro.
B: yo tampoco, tenemos que comprar un mapa a la oficina de información turística

Las dos chicas fingen ir a la oficina donde está su compañera

A: ¡Hola, tenemos que ir al teatro Zarzuela, pero no sabemos dónde está y necesitamos comprar mapa!
C: Hola chicas, los mapas están allí y cuestan 6 euros, pero para ir al teatro tenéis que coger el metro.
B: ¿Y sabes dónde está la estación de metro?

- GRUPO 2: alumnos D, E, F

El segundo grupo está formado por tres alumnos y también ellos actuaron de forma muy poco titubeante y clara. Al comienzo estaban visiblemente en un estado de agitación porque no les salían las palabras de manera fluida, pero después de unas frases consiguieron jugar el papel con seguridad. Utilizaron correctamente las palabras de léxico estudiadas y algunas entre las que eligieron son: *el museo, la ciudad, calle, la cafetería, el banco, la avenida, la iglesia, el cruce, girar a la izquierda y derecha, coger el metro*. Además, conjugaron adecuadamente los verbos de imperativo y las perífrasis de obligación. Igual que el grupo 1, no utilizaron ninguna forma de imperativo irregular.

En general, la interpretación tuvo un resultado positivo en cuanto todos respetaron sus papeles. Sobresaliente fue también la expresión oral, porque hablaron con un tono de voz alto, seguro y muy claro, aunque en algunos casos se equivocaron durante el habla cometiendo errores entre *por* y *para*, *ser* y *estar*, errores de concordancia y transferencia del italiano. Por ejemplo:

D: *Soy muy aficionados
D: *Por ir allí
E: *¿Qué sigue? y *es a la izquierda

En este caso, el alumno D conjugó el verbo *ser* en primera persona singular en lugar de la segunda plural, la preposición *por* en lugar de *para*. El alumno E pronunció la frase del italiano *che c'è dopo?*, en lugar de *¿y luego?*

De todos modos, estos errores no fueron de limitación a la comprensión del diálogo y tampoco formaban parte del programa en cuestión, aunque sí son temáticas que ya habían encontrado.

En general, el grupo pareció conjuntado y colaborativo, por eso el trabajo grupal tuvo una nota sobresaliente: nadie prevaleció y durante la organización todos participaron aportando ideas e interés.

- GRUPO 3: alumnos G, H, I

El tercer grupo está formado por 2 chicas y un chico. En este caso se vio una situación de agitación y estrés. En particular, al alumno G le costaba expresarse de manera fluida y dinámica, por eso se crearon momentos vacíos, silenciosos y él estaba visiblemente en dificultad. Sin embargo, el trabajo grupal en este caso fue mucho más evidente, en cuanto los otros componentes intervinieron haciendo preguntas para ayudar al compañero en dificultad, como en la siguiente pieza de diálogo:

G: *Somos a la Puerta de Sol, ¿Dónde queréis ir?
H: Tenemos que ir al museo arqueológico.
G: Girad a la izquierda y....

En este momento a G no le salían las palabras y H intervino:

H: ¿y después?
G: ehm, girad a la derecha y tomad la tercera...
H Muchas gracias.

G siguió estando en agitación y quedando sin palabras, así que H intervino de nuevo para ayudar e interrumpió el diálogo.

En general, G siempre fue limitado en la estructura de las frases, mientras que H y I eran mucho más fluidas y correctas en la expresión oral y en la interpretación. Además, I no utilizó un léxico amplio, sino muy limitado, repitiendo las mismas expresiones como, por ejemplo, *girar a la derecha* o a la *izquierda*. Por otro lado, el alumno utilizó correctamente el imperativo.

En su conjunto, el léxico utilizado fue apropiado; sin embargo, un error común fue el uso equivocado del artículo determinativo femenino con el vocablo el cruce.

I: *¿Y la cruce dónde está?
G: *La cruce está allí (la indica)

Así como el grupo 2, también ellos utilizaron de manera inadecuada los verbos ser y estar, aunque también en este caso no se comprometió el significado general de la frase:

G: *somos a la Puerta del Sol
H: *somos en la cafetería

- GRUPO 4: alumnos J, K, L

Los tres alumnos de este grupo hicieron en general un buen trabajo grupal. Así como en el grupo 3, el alumno L tuvo unas dificultades conectadas a un estado de agitación, de hecho, varió poco las palabras de léxico utilizando solo 3 y las más parecidas al italiano, por ejemplo, *restaurante* y *museo*. Por otro lado, las otras personas presentes fueron de ayuda y pusieron preguntas para una buena continuación del diálogo.

J: Vale, ¿Cómo llegamos hasta allí?
L: Tenéis que ir todo recto y después girar a la izquierda y después tenéis que...

Aquí se interrumpió la frase del alumno L, pero J intervino para ayudarla:

J: ¿No he entendido, queremos coger el tren para llegar al parque, entonces después tenemos que seguir por la calle o girar a la derecha?
L: Sí para ir a la estación tenéis que girar a la derecha.

En cuanto a las pautas para seguir, todos los estudiantes emplearon correctamente el léxico y la gramática, aunque nadie eligió formas irregulares, igualmente que los alumnos ya analizados.

Además, el alumno L tuvo mucha incertitud, por eso estaba inclinado a la invención de palabras cometiendo errores de transfer del italiano:

L: Vuestra *destinación está a la derecha
L: *Cierto

- GRUPO 5: alumnos M, N, O

El diálogo del grupo 5 fue el más amplio y con el léxico más abundante, de hecho, duró unos minutos más. Cada alumno construyó frases largas y con mucha fluidez, pero con menos precisión debida a la falta de conocimiento de algunas estructuras gramaticales, como el uso del subjuntivo o errores de transfer del italiano:

N * Ella ha dicho de seguir recto
N: * Como puedes ver, nosotros somos viejos

En el primer caso la construcción correcta de la frase es: *ella ha dicho que siguiéramos todo recto*. Mientras que en la segunda sería más correcto utilizar el adjetivo *mayor* para indicar personas de cierta edad.

Además, también con los alumnos en cuestión pasó el mismo error que los antecedentes, o sea la diferencia entre ser y estar o hay y estar:

N: *¿Está una parada cerca?
O: *Si, está una parada cerca del museo de historia de Madrid.
N: *¿Y está una cafetería cerca de la parada?

Generalmente el grupo cometió varios errores, pero por otro lado utilizaron de forma adecuada el imperativo, las perífrasis y el léxico nuevo. Además, estaban muy bien involucrados en el papel y por esta motivación hablaban de manera dinámica, amplia y no limitada a las pautas para seguir. Vamos a ver una pieza de diálogo:

O: Si, después de calle Madera, gira a la izquierda y allí está la cafetería
N: Muchas gracias. Como puedes ver, nosotros somos viejos y nuestra memoria no es muy buena, ¿puedo pedirte tu número de móvil?
O: Claro que sí, mi número es 3515528433

Los alumnos cambian la escena

N: M, paramos aquí porque tengo mucha hambre, ¿vamos a un restaurante?
N: Yo también ¡pero mira, veo la parada!
M: Vale, ¡vamos allí!

Cambian la escena y llegan a la parada

N: M no recuerdo el camino
M: llamamos a O

Los estudiantes toman el móvil y llaman a su compañero

O: Hola, ¿quién haba?
M: Hola, hablan M y N, ¿te acuerdas?
O: Si, hola, ¿qué necesitáis?
N: Estamos cerca de la parada, pero M no se acuerda el camino y no recordamos donde hay que girar, ¿puedes repetir?
O: Por supuesto, ¿tenéis mapa allí?
M: Si, lo tenemos
O: Vale, subid de la parada y seguid todo recto, allí está la tienda de ropa, ¿la veis?
M: si, la veo
O: Entonces cruza la calle y a la izquierda está la Plaza Mayor.
M: Vale, ¿y para comer puedes aconsejar un restaurante?
O: Claro, ve detrás de la panadería y allí están muchos restaurantes. Mi favorito es la Rosita, pero hay que reservar.
M: muchas gracias

M y N hablan entre sí

M: N ve por allí y mira si puedes ver este restaurante La Rosita
N: si, ahora voy a ver.

Los estudiantes utilizaron un léxico muy variado y, además, la forma irregular del verbo *ir*. Amplio fue también el uso del imperativo, porque variaron entre la forma de segunda persona singular y entre la de segunda plural.

- GRUPO 6: alumnos P, Q, R

El diálogo de los tres estudiantes del grupo 6 fue muy limitado pero muy cuidadoso y correcto. No cometieron errores de ningún tipo, sin embargo, el habla duró unos dos minutos, con frases muy cortas y un léxico poco variado.

La expresión oral fue plana con un tono de voz poco fuerte, casi inseguro, y gestos tampoco marcados.

En general, se denotó un trabajo grupal suficiente, porque no todos los participantes actuaron involucrándose o intentando ayudar los compañeros.

Todos parecían muy tímidos y por eso parecía también que las frases fueron fin en sí mismas y sin énfasis. Por ejemplo:

P: ¿Sabes dónde está el teatro español?

Q: Tenemos que pedir consejo a aquella chica. ¿Perdón, sabes dónde está el teatro?

R: Esperad, tengo un mapa. Estamos aquí. Seguid recto y después girad a la derecha.

Esta pieza de diálogo es la pieza inicial de la actuación y parece muy fría, sin saludos y sin énfasis. Pero, está bien construida desde el nivel gramatical. Durante toda la actuación, el uso del léxico fue correcto y también el imperativo y las perífrasis de obligación, aunque no utilizaron formas irregulares.

- GRUPO 7: alumnos S, T

El último grupo está formado por solo dos estudiantes, S e T.

El trabajo grupal tuvo un poco de dificultad: durante la actuación no hubo afinidad entre los dos chicos, y S estaba visiblemente en dificultad por una falta de conocimiento del vocabulario y, por lo tanto, de fluidez. Por otro lado, el alumno T intentó jugar en la mejor manera su papel, utilizando diferentes herramientas como el móvil para llamar, el mapa y también el vestuario. Además, el alumno T, que jugaba el papel de la persona local, siempre intentó también ayudar su compañero, por ejemplo, repitiendo las frases incorrectas, así que S las repitiera. Vamos a ver un ejemplo de diálogo entre los dos.

S: Hola, ¿puede ayudarme?

T: Hola, por supuesto, ¿cómo puedo ayudarte?

S: *Tengo ir al Museo, no tengo la mappa

T: ¡Vale, ¿tienes que ir al museo y quieres un mapa?

S: Si tengo que ir al museo

T: ¡Yo tengo un mapa, mira! Desde aquí sigue todo recto hasta la rotonda y luego coge la tercera calle. Después coge un taxi y llega hasta el banco de España.

S: *Si y...

T: *A la crucera, coge la primera calle a la derecha y sigue todo recto por la calle Barquill

S: ¿y...ehm, por la calle y después?

T: ¿Quieres saber que hacer después? Vale, al semáforo gira a la derecha, pasa delante de la Chueca.

Como es posible notar, el alumno S nunca utilizó léxico o creó frases, mientras que T intentó seguir con el diálogo para que no estuvieran momentos vacíos. Además, utilizó correctamente el imperativo, las perífrasis y también el léxico, aunque se haya equivocado en el uso del artículo para la palabra *el cruce*.

4.3. Resultados de las pruebas de traducción escrita

En los párrafos que siguen vamos a analizar los resultados de las pruebas escritas de traducción; primero las de las dos clases en general, en particular los errores más frecuentes de léxico, imperativo y perífrasis de obligación. Luego, serán analizados los resultados de cada grupo que participó al juego de rol.

4.3.1 Resultados generales

En los sucesivos subpárrafos, serán presentados los resultados generales de las dos clases, para al final compararlos. Primero estarán los errores de léxico (4.3.1.1), segundo los de imperativo (4.3.1.2) y al final los relativos a las perífrasis de obligación (4.3.1.3).

4.3.1.1. Errores de léxico

En las frases para traducir estaban 15 palabras sobre el vocabulario de la ciudad. Para resumir los resultados fue utilizada la tabla del esquema 13 y se crearon los gráficos 5 y 6, que nos ofrecen una visión sobre el número de errores de léxico por cada estudiante.

Gráfico 5: Número de errores de léxico por estudiante

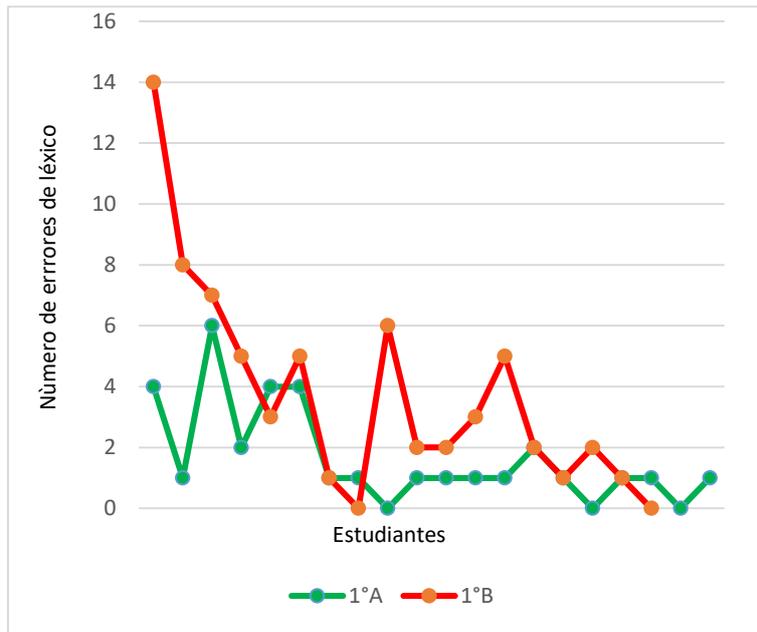
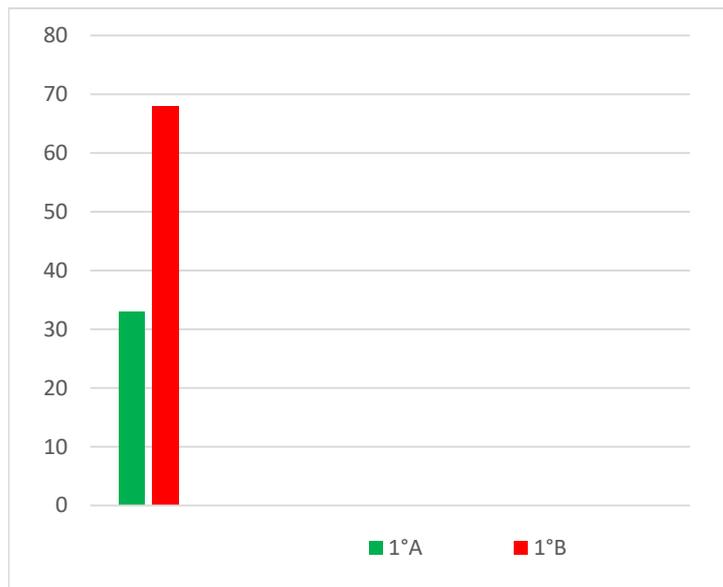


Gráfico 6: Total errores de léxico



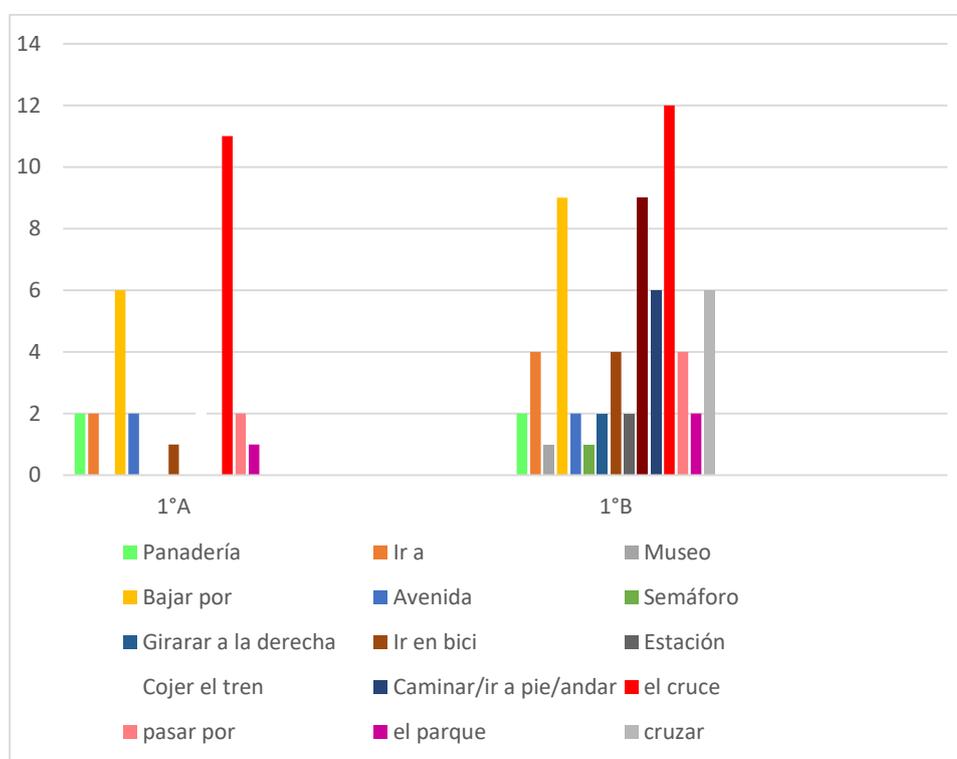
La línea verde indica los resultados del grupo experimental, mientras que la línea roja es para la clase 1ºB. En el gráfico se denota que la clase 1ºA tiene una media menor de número de errores de léxico. La diferencia entre las dos es bastante elevada, especialmente porque en 1ºA el número máximo de errores es de 6 palabras, cometidos solo por un alumno, mientras que en la otra se alcanza un pico de 14 errores de 15.

Por otro lado, no hay una gran diferencia entre los dos grupos con respecto al número nulo, dado que, en el grupo experimental, solo 3 personas no cometieron ningún error y en el de control solamente 2.

La diferencia entre las dos clases con respecto a los errores de léxico es más fácilmente notable en el gráfico 6. El número total de errores es más alto en la clase 1ºB, aunque aquí hay dos alumnos menos que en la otra clase.

Siempre en cuanto al léxico, vamos a ver en el gráfico sucesivo (Gráfico 7), sobre los errores más frecuentes en las dos clases.

Gráfico 7: Errores de léxico más frecuentes



Desde el gráfico 7, resulta que el error de léxico cometido con más frecuencia por el grupo experimental es con la palabra *el cruce*. Todos los 11 estudiantes se equivocaron en el artículo determinativo, utilizando el género femenino en lugar del masculino. En segundo lugar, está el verbo *bajar por*, mientras que todos escribieron correctamente las palabras *museo*, *semáforo*, *girar a la derecha*, *estación*, *caminar* y *cruzar*.

Se denota que también en el otro grupo el vocablo con el que los estudiantes más se equivocaron es *el cruce*, por la misma justificación antes

mencionada; igualmente en segundo lugar el verbo *bajar por*. En este caso unos errores un poco más frecuentes están también en las palabras *cruzar*, *caminar*, *pasar por*, y en la mayoría de los casos los alumnos dejaron un espacio vacío sin intentar traducir la palabra.

4.3.1.2 Errores de imperativo

Como ya se mencionó, en las frases para traducir había un total de 7 verbos para traducir en imperativo. Igual que por los errores de léxico, fue utilizada la tabla del esquema 13 y se crearon los gráficos 9 y 10.

Es importante clarificar que en este párrafo solo se quiere averiguar la justa conjugación de los verbos en imperativo, por esta motivación se decidió tomar en consideración también el verbo *tomar*, en amarillo. La traducción correcta de la palabra de léxico en cuestión es *coger el tren*, y por lo tanto los estudiantes deberían haber traducido *coge el tren*. Pero, muchos de ellos tradujeron con el verbo *tomar*, conjugándolo de forma correcta en imperativo **toma el tren*; así que se decidió considerar correcta la conjugación también de este verbo.

Gráfico 8: Errores de imperativo de cada estudiante

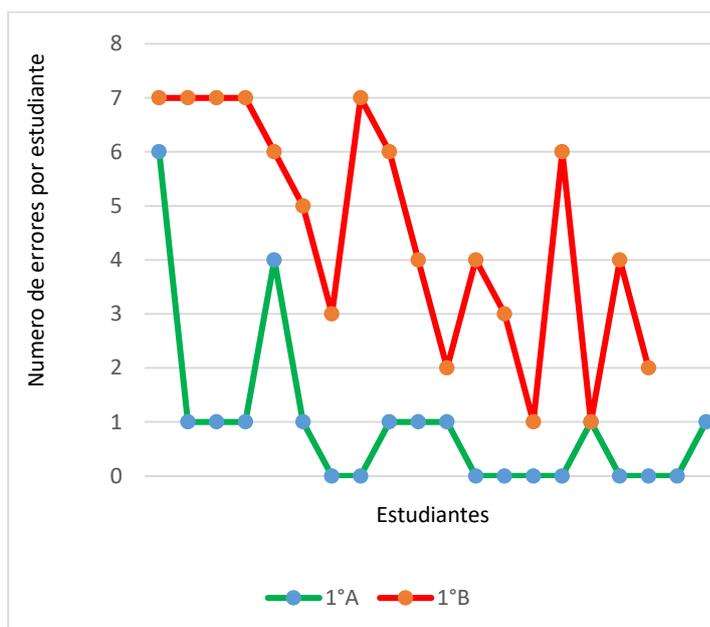
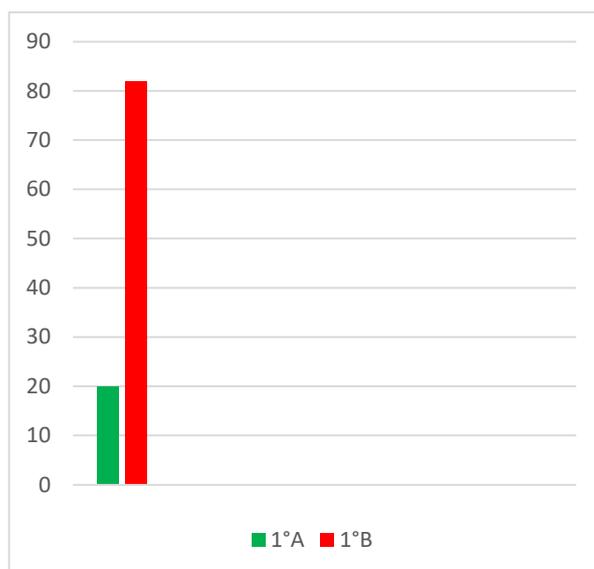


Gráfico 9: Errores de imperativo frecuentes

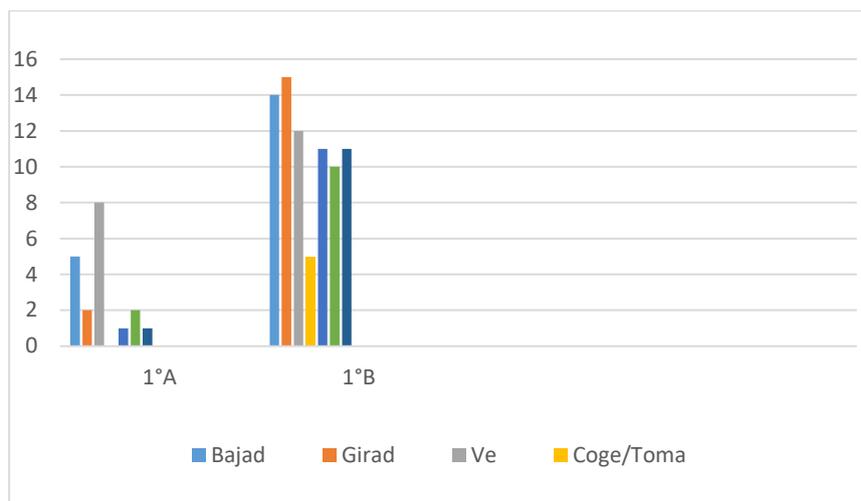


Como en 4.3.1, la línea verde indica los resultados del grupo experimental, es decir la clase 1ºA, mientras que la línea roja es para la clase 1ºB. En el gráfico 8 se denota como cada estudiante de la clase A tiene una media menor de número de errores de imperativo cometidos. Ningún alumno del grupo experimental cometió el número máximo de errores y 11 chicos conjugaron todos los verbos de forma correcta, mientras que, en la otra clase 5 personas se equivocaron totalmente y nadie tradujo todos los verbos adecuadamente.

Los errores cometidos por las dos clases se pueden ver en el gráfico 9: la clase 1ºA cometió un total de 20 errores y la clase 1ºB más de 80.

Para analizar la tipología de error más frecuente, vamos a consultar el gráfico 10.

Gráfico 10: Errores de imperativo más frecuentes



En la clase 1ºA el error que tuvo una frecuencia más alta está en la conjugación del verbo irregular *ir* y en el verbo *bajar*, mientras que los verbos *coger* y *tomar* fueron conjugados por todos los estudiantes de manera correcta.

En la clase 1ºB el verbo que tuvo una mayor frecuencia de equivocaciones es el verbo *girar*, seguido por el verbo *bajar* y el irregular *ir*. En general todos los verbos tuvieron aquí un número elevado de errores.

4.3.1.3 Errores en las perífrasis de obligación

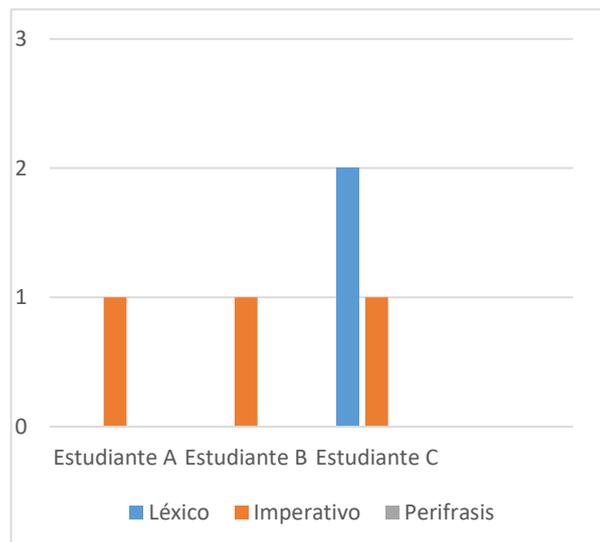
En las frases para traducir estaban dos perífrasis de obligación que los estudiantes tenían que reconocer, es decir el verbo *tengo que comprar* y *hay que comprar*.

Generalmente en todas las dos clases hubo muy pocos errores. En el grupo experimental un total de 4 errores, mientras que en la clase 1ºB los errores totales fueron 7, la mayoría en el reconocimiento de la perífrasis *hay que*, traducida por los estudiantes con *tenéis que*; aun así, este tipo de error no comprometió el sentido general de la frase y en un contexto comunicativo no está totalmente errado. Sin embargo, el objetivo de la prueba era el de reconocer la diferencia entre la perífrasis *tener que* y *hay que*.

4.3.2. Resultados del grupo experimental en la traducción escrita

- GRUPO 1

Gráfico 11: Resultados traducción grupo 1

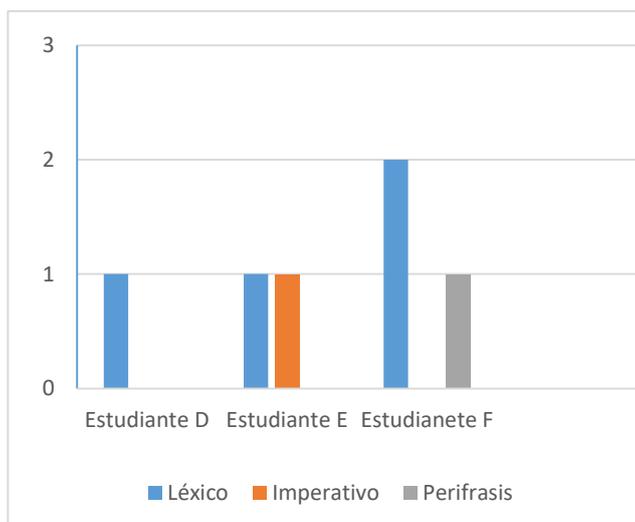


En el grupo 1 el número máximo de errores de imperativo es de 1 error por cada estudiante. Nadie cometió errores en las perífrasis de obligación y solamente el estudiante C se equivocó en 2 palabras de léxico.

Los errores de léxico cometidos por el estudiante C son: la palabra **paneteria* en lugar de *panadería* y *la cruce*. El error de imperativo cometido es lo mismo los alumnos B y C, que conjugaron de manera incorrecta el verbo *ir*, escribiendo **va*, en lugar de *ve*.. En cambio, el alumno A, se equivocó en la forma del verbo *bajar* y escribió **bajanos*, en lugar de *bajad*.

- GRUPO 2

Gráfico 12: Resultados traducción grupo 2

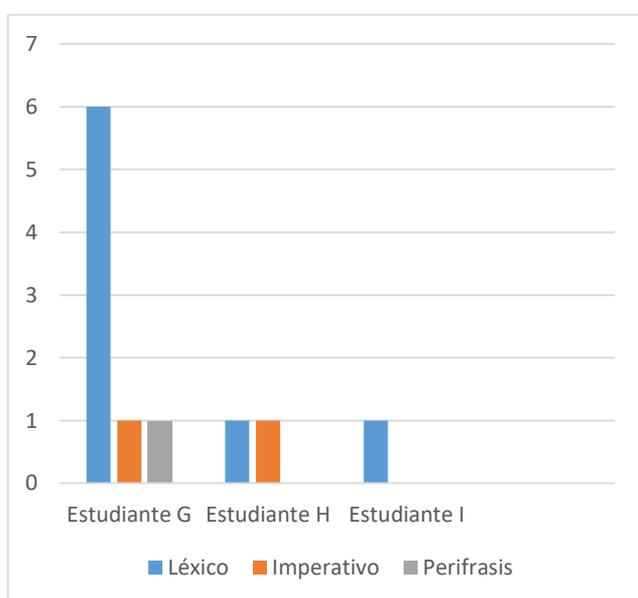


Igualmente que el grupo antecedente, también en el segundo grupo el número máximo de errores de imperativo es de 1 error, cometido por el estudiante E, que escribió *bajaos* en lugar de *bajad*.

El error de léxico cometido por todos los alumnos es en la palabra *el cruce*, que todos escribieron como *la cruce*. Además, el estudiante F se equivocó en la perífrasis de obligación *hay que*, traduciendo *tenéis que comprar entradas* en su lugar. Sin embargo, la frase traducida de este modo no presenta errores, tiene un sentido en un acto comunicativo y no compromete el sentido general de la frase.

- GRUPO 3

Gráfico 13: Resultados traducción grupo 3



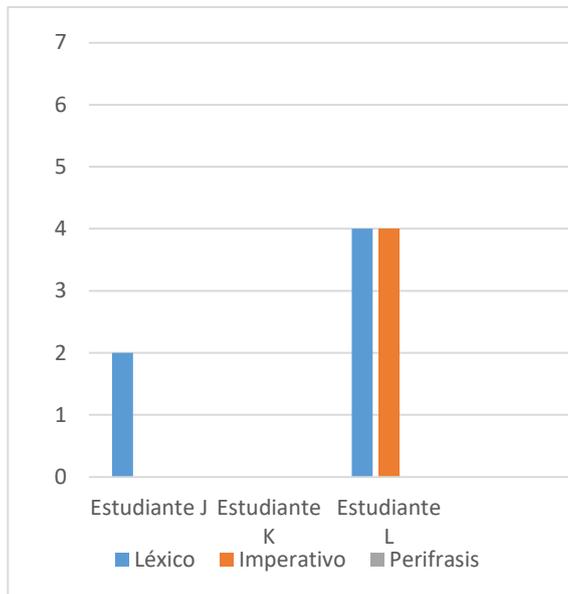
El estudiante que cometió más errores es el estudiante G, especialmente errores de léxico. Más concretamente tradujo **pajad* en lugar de *bajad*, **coger en bici* en lugar de *ve en bici*, **treno* en lugar de *tren* y *rotonda* en lugar de la

palabra *el cruce*. Además, el estudiante escribió muchas veces el verbo *ser* para ubicar un sitio.

El error de imperativo más frecuente es la conjugación del verbo irregular *ir*. Los alumnos I y H conjugaron este verbo escribiendo *va* en lugar de *ve*, mientras que el alumno G escribió el verbo de manera completamente errada, como ya explicado en las líneas precedentes.

- GRUPO 4

Gráfico 14: Resultados traducción grupo 4

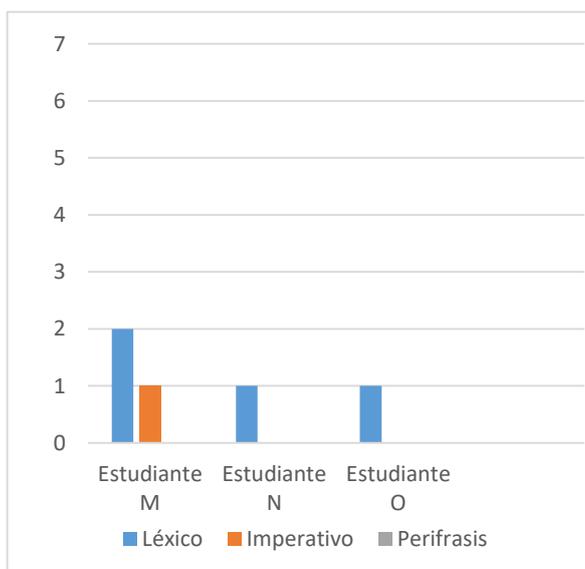


En el grupo 4 el estudiante K no cometió ningún error en la prueba. Por lo contrario, el estudiante L fue el que se equivocó más. Precisamente los errores son: **va* en lugar de la forma imperativa *ve*, *tenéis que ir*, en lugar de *bajad*, **la cruzera* y *andad* en lugar de *pasad* y *por*. Sin embargo, la segunda

y la última traducción, no comprometen el sentido de la frase y son gramaticalmente aceptables. También el alumno J se equivocó con el vocablo *el cruce* y tradujo escribiendo **la cruce*.

- GRUPO 5:

Gráfico 15: Resultados traducción grupo 5



Los componentes de este grupo no cometieron errores en las perífrasis de obligación.

Solamente M tradujo erróneamente el imperativo del verbo irregular *ir*.

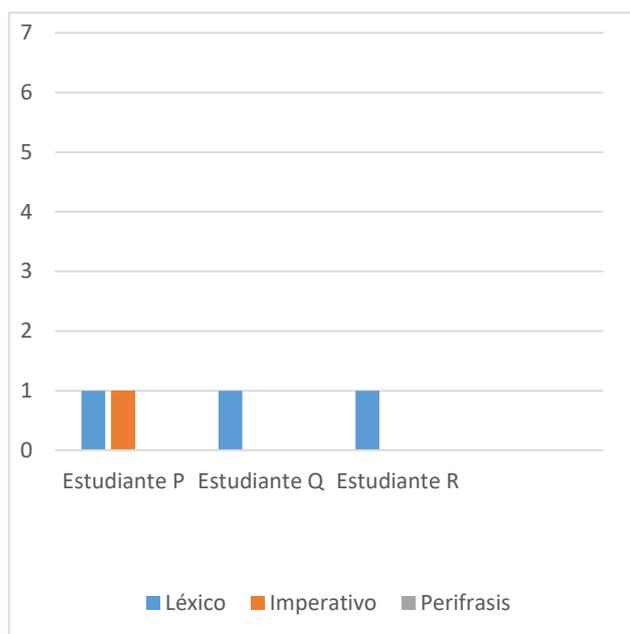
Ambos M y N tradujeron la palabra **la cruce* en lugar del vocablo *el cruce*, mientras que el

alumno D se equivocó con la traducción del verbo *bajar* y utilizó el verbo *subid*.

En cuanto a otras tipologías de errores, el estudiante M utilizó muchas veces de manera incorrecta la traducción de verbos de ubicación, en este caso tradujo el verbo *ser* en lugar de *estar*.

- GRUPO 6

Gráfico 16: Resultados traducción grupo 6



Entre los alumnos del grupo 6 solamente el estudiante R cometió un error de imperativo, precisamente en la conjugación del verbo irregular *ir*.

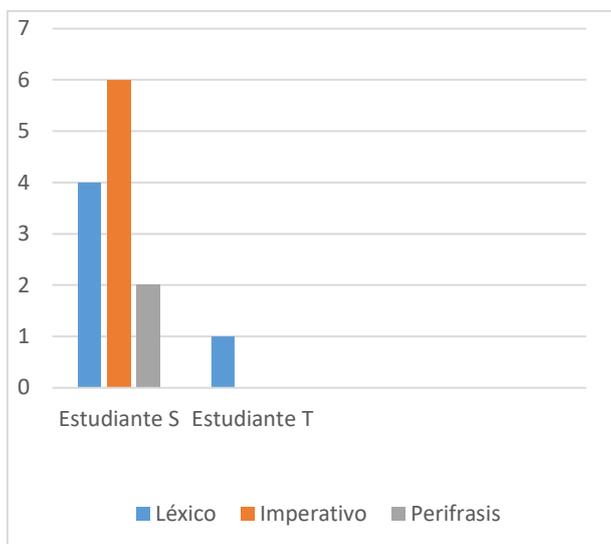
En cuanto al léxico, todos los tres se equivocaron, en una palabra. El estudiante P

fue incorrecto en el uso del artículo de la palabra *el cruce*, y utilizó el femenino. Q tradujo malamente el verbo *ir* de la segunda frase para traducir y escribió *para andar*, mientras que R empleó el verbo *pasar* en lugar del verbo *bajar*.

Así como algunos grupos precedentes en las pruebas están errores de distinción entre los verbos *ser* y *estar*.

- GRUPO 7:

Gráfico 17: Resultados traducción grupo 7



El grupo 7 está formado por dos chicos.

El estudiante T solo cometió un error de léxico, equivocándose en el artículo de la palabra *el cruce*.

Por otro lado, el estudiante S tuvo unas

dificultades no solamente en la conjugación del imperativo, sino también en la traducción de la frase 4, donde dejó todos los verbos en infinitivo sin construir una frase gramaticalmente correcta:

4) **ir a pie, andar por el parque, mi casa es a la derecha.*

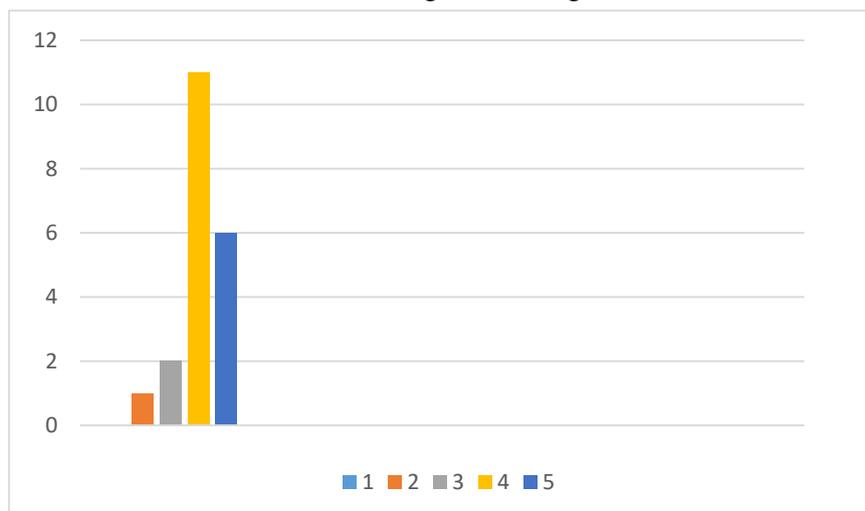
El estudiante S no conjugó ningún verbo a la segunda persona plural de imperativo, mientras que el único verbo que conjugó de forma correcta es el verbo *tomar* con la segunda persona singular. Por otro lado, el alumno tradujo casi todo el léxico de forma adecuada, excepto las palabras *el cruce*, *ir*, *bajar* y *pasar por*.

4.4. Resultados del cuestionario de agrado final

El cuestionario final es una herramienta para que los estudiantes evaluaran su experiencia con el proyecto general y también sus sensaciones en cuanto a la actividad de Juego de Rol.

Los próximos gráficos que serán presentados ofrecen las respuestas de los alumnos en cuanto a su pensamiento sobre la utilidad de la actividad en general y también sobre algunos rasgos específicos.

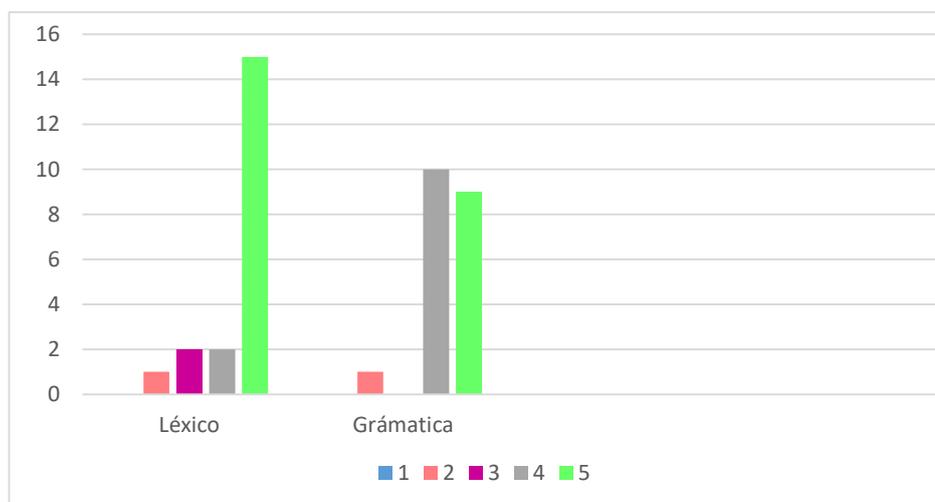
Gráfico 18: Utilidad de los Juegos de Rol según los estudiantes



El gráfico 18 representa las respuestas de los estudiantes del grupo experimental en una escala desde 1 hasta 5, en cuanto a la pregunta sobre la utilidad de los juegos de rol para la prueba de traducción escrita final. Ningún alumno piensa que la actividad fue inútil y la mayoría respondió dejando una evaluación positiva o más que positiva.

Específicamente, vamos a analizar las respuestas en relación a la utilidad que tuvo la actividad para el aprendizaje de léxico y gramática.

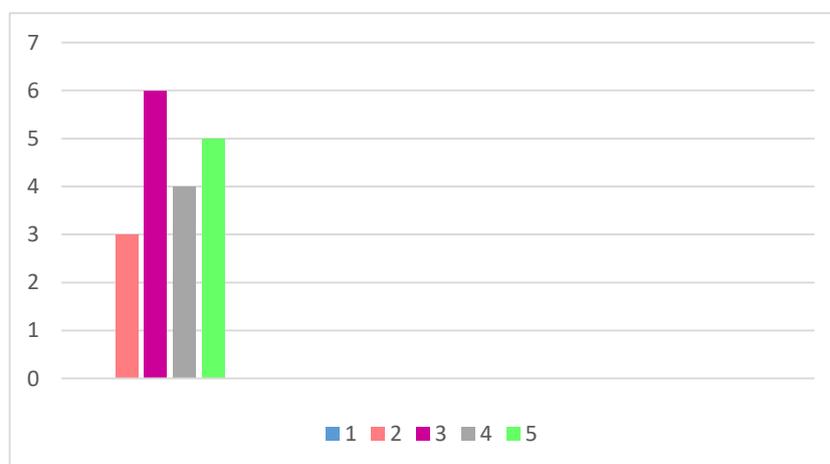
Gráfico 19: Utilidad de los Juegos de Rol según los estudiantes para el aprendizaje del léxico y de la gramática



Mirando el gráfico 19, las respuestas de los alumnos respecto a la eficacia de la actividad para la memorización y el aprendizaje de léxico y gramática, son por la mayoría positivas. El 75% de ellos dejó una puntuación de 5 para el léxico, el 50% marcó una puntuación de 4 para la gramática y el 45% de 5. Nadie dejó el mínimo.

Por otro lado, vamos a analizar el grado de dificultad probado por los estudiantes durante el desempeño en grupos (Gráfico 13).

Gráfico 20: Nivel de dificultad percibida por los alumnos durante el Juego de Rol



Si bien en los gráficos precedentes los alumnos han respondido positivamente a las preguntas, todos al mismo tiempo encontraron dificultades durante la actuación, de hecho, nadie marcó la puntuación 1 que indicaba nada de dificultad. Los estudiantes que asignaron una puntuación de 3 a 5, asignaron diferentes motivaciones en la pregunta sucesiva; las motivaciones que recibieron más marcaciones son: *me pone incomodo hablar delante de otras personas*, elegida por 7 personas, y *tengo miedo de equivocarme*, elegida por 3.

En cuanto al trabajo grupal, vamos a examinar los gráficos 21 y 22 aquí abajo:

Gráfico 21: Preferencia compañeros de trabajo

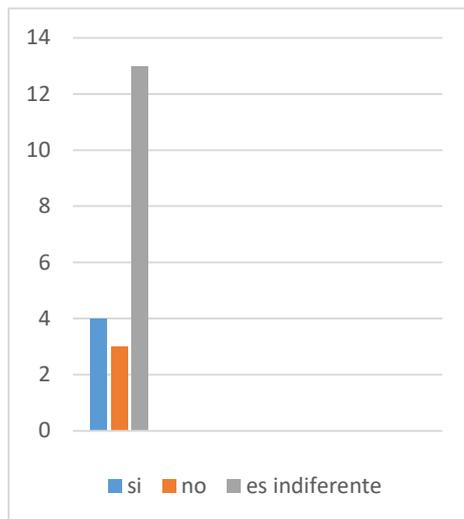
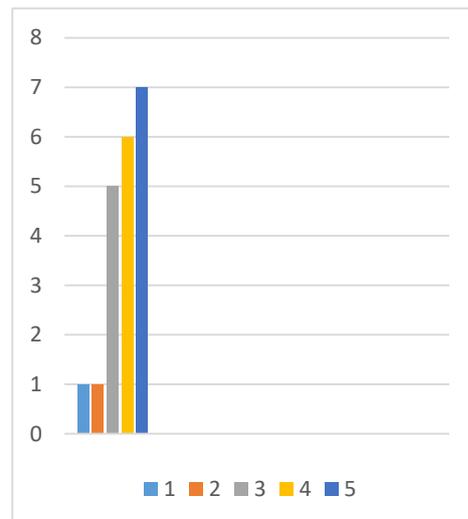


Gráfico 22: Participación en el grupo



Las respuestas expuestas en los gráficos 21 y 22 parecen marcar que generalmente el trabajo grupal de los diferentes grupos tuvo éxito positivo, sin embargo, algunos estudiantes habrían trabajado mejor con otras personas.

Todos los resultados que se acaban de listar serán discutidos y analizados de manera detallada en un debate presentado en el párrafo sucesivo.

DEBATE

La primera pregunta de investigación de dicha tesis quería averiguar si el uso de actividades de juego de rol puede facilitar la traducción pedagógica de estudiantes de nivel A2 y, en caso afirmativo, de qué manera.

El caso en cuestión se ocupó del análisis de dos grupos de alumnos de nivel A2 en un contexto escolar. Si consultamos los sub-párrafos del punto 4.1 de los resultados generales, podemos tomar en consideración los resultados de la prueba de traducción obtenidos por la clase que actuó el juego de rol y por la clase de control. Los gráficos nos muestran el hecho de que el grupo experimental obtuvo resultados mejores en comparación con la clase de control, tanto en la gramática como en el léxico (gráficos 5, 6, 7). Como está explicado en 1.4.1, los juegos de rol pueden fortalecer la gramática y el vocabulario, en particular para el desarrollo de la fluidez durante la expresión oral, propiamente porque es un método que recuerda el aprendizaje natural de una lengua. Por lo tanto, si nos basamos en estas definiciones, es posible afirmar que, en el caso en cuestión, el hecho de que los juegos de rol fortalezcan la competencia comunicativa, por consiguiente, pueden fortalecer también la competencia lingüística; todo esto lleva a los estudiantes a interiorizar los elementos lingüísticos y a obtener resultados óptimos también en una prueba de verificación a través de una herramienta de origen completamente diferente con respecto a la actividad de juego de rol, como está explicado en 1.5: la traducción pedagógica.

Según los resultados, la mayoría de los chicos que participaron en el juego de rol memorizaron positivamente el léxico encontrado en la unidad didáctica que se les propuso. Además, también en el cuestionario de agrado final ellos mismos confirman que el juego de rol fue de ayuda para el aprendizaje de léxico y gramática, como es posible notar del gráfico 12.

Lo que se acaba de exponer es útil para responder a la pregunta tomando en consideración los resultados generales de una clase. Por el contrario, sería igualmente significativo considerar los resultados individuales.

Si examinamos las preguntas del cuestionario inicial sobre la inclinación a las actividades activas (gráfico 3), vemos que el 75% de los estudiantes de 1°A marcó positivamente su inclinación y eligió las opciones “siempre”, “casi siempre” y “a veces”. Además, la mayoría de ellos resultó no tener la tendencia a cometer errores durante un acto comunicativo, y, por lo tanto, a ser lo más precisos posible (gráfico 2).

Entonces, estas características propias de la clase que tenemos como muestra, podrían seguramente haber afectado también los resultados de la prueba de traducción: los estudiantes intentaron ser lo más precisos posible durante la actuación de los juegos de rol, y, por lo tanto, puede que hayan interiorizado correctamente las estructuras lingüísticas. En respuesta a esto, tenemos, por ejemplo, los alumnos A y B del grupo 1 o el alumno K del grupo 4: ellos fueron entre los más precisos tanto durante la actuación, analizada en 4.1, como en la traducción, expuesta en 4.3.2. Sin embargo, los demás cometieron solamente uno o dos errores más, menos el alumno S.

Pero es importante precisar que esta situación podría no pasar con otras clases, porque podríamos enfrentarnos con muestras de estudiantes a los que no les gusten las actividades activas y tengan menor propensión a la forma correcta.

Propiamente a este respecto, vamos a retomar la consideración escrita previamente, en cuanto a la importancia de examinar a los alumnos individualmente. Aunque la mayoría fue más propensa a esta tipología de trabajo, por otro lado, hubo alumnos que respondieron negativamente (gráfico 3), pero esto lo vamos a examinar con la segunda pregunta de investigación: ¿Hay dificultades relacionadas con los juegos de rol que también se encuentran en la traducción?

Con el fin de responder en la manera más completa, tenemos que distinguir dos tipos de dificultades: de tipo lingüístico y de tipo afectivo.

El primer tipo tiene que ver con los aspectos conectado a un idioma, como el léxico o la gramática. Si analizamos los juegos de rol en 4.2. y las pruebas de traducción, vemos que algunas tipologías de errores se reflejan del juego de rol en la escritura. La mayoría de ellos se encuentran en el uso incorrecto de los verbos *ser* y *estar*, *hay* y *estar* y en la palabra *el cruce*; entonces los primeros no son propiamente parte de los temas centrales

presentados con la unidad didáctica. Como explica Calvi (1995) algunos efectos entre la semejanza de italiano y español llevan a errores de transfer, sobre todo si la estimulación al uso efectivo de la lengua no se lleva a cabo hasta el principio del aprendizaje del nuevo idioma. Esta puede ser una motivación por la que los alumnos, aunque ya se habían enfrentado con el tema de la diferencia entre *ser* y *estar*, o *hay* y *estar*, siguen todavía empleando la estructura del italiano.

Además, según cuanto escrito por la autora, esto puede derivarse del hecho de que los alumnos nunca realizaron actividades de enfoque comunicativo, en este caso como los Juegos de Rol y, por lo tanto, no tuvieron la oportunidad de practicar esas temáticas.

Concretamente, los alumnos D, I y H, tanto durante el juego de rol como en la traducción, repitieron el mismo error en cuestión, a pesar de las correcciones al final de cada exposición. Entonces, es un error radicado, debido a una falta de conocimiento al respecto y que, a través del juego de rol, puede haberse arraigado un poco más. De hecho, siempre en referencia con las palabras de Calvi (1995), los errores debidos a transfer negativo no necesariamente afectan el sentido general de una frase, pero sí se fosilizan y pueden perjudicar una prestación gratificante.

El segundo tipo de dificultad incluye las dificultades afectivas. Como explicado por Calvi (1995), la competencia comunicativa es afectada por las dinámicas afectivas y cognitivas. Por este motivo, seguramente las traducciones de los alumnos con más dificultades durante la actuación fueron afectadas por un número mayor de errores. Los chicos que se encontraron en una situación de dificultad estaban en un visible estado de agitación que le prohibía actuar de manera natural y, por lo tanto, no le permitía concentrarse en el idioma, sino en el estado de incomodidad. En nuestro caso tenemos al alumno S: si comparamos sus dos prestaciones, oral y escrita, podemos observar su semejanza y los efectos de la contaminación del juego de rol. Sin embargo, es importante anteponer que, quizás aun sin la prueba oral la traducción no habría sido tan exitosa de igual forma, pero esto no es posible aclararlo ahora. Por lo tanto, basándonos en los datos a disposición, podemos afirmar que los aspectos afectivos y cognitivos impidieron al alumno una asimilación positiva de los aspectos en cuestión de la lengua. Por otro lado, a

pesar de su conversación pobre de léxico, su compañero intentó ayudarlo repitiendo las frases que él quería decir. Por ejemplo, algunas que insertaron en el diálogo son: al semáforo gira a la derecha, el museo, coge el taxi. Estas expresiones están correctas en la prueba del alumno S. Por lo tanto, es posible que, de alguna manera, el estudiante en dificultad haya sido ayudado por la escucha y la repetición de estas palabras y expresiones, tanto que logró escribirlas correctamente. Sin embargo, no es suficiente para una traducción escrita, porque en las frases falta cohesión y coherencia.

Lo mismo pasó con el alumno G, el cual tuvo unas dificultades diferentes, especialmente en el léxico. Si vamos a comparar sus prestaciones, vemos que él fue más inclinado a la correcta traducción de las formas de imperativo, a diferencia del léxico. De hecho, durante el juego de rol, pasó lo mismo. El estudiante estaba en un estado de tensión, su voz temblaba y a menudo quedaba en silencio. Su diálogo consistía principalmente en la repetición de las mismas palabras: girad a la izquierda o girad a la derecha. Efectivamente, en la traducción, los verbos en imperativo están conjugados de forma correcta, mientras que la mayoría de los errores se encuentran en el léxico.

Los errores de tipo lingüístico afectaron también a los alumnos con mucha fluidez y dinamismo, es decir, los que se equivocaron en formas gramaticales como *ser y estar o hay y estar*. Además, la mayoría de los estudiantes se equivocó en la traducción del verbo irregular *ir* en imperativo. De hecho, muy pocos alumnos decidieron utilizarlo durante la actuación. Por lo tanto, es el mismo mecanismo que pasa con los estudiantes S y G. Empezando por el hecho de que nadie lo utilizó durante el Juego de Rol, puede que esta forma se interiorizó menos, y, de consecuencia, esto afectó el resultado en la traducción.

Para concluir, es factible responder que los juegos de rol pueden facilitar los estudiantes durante una traducción pedagógica utilizada como medio de verificación, pero, considerando solamente la casuística de la muestra de la siguiente investigación. Es decir, el mismo trabajo podría no resultar tan eficaz como el presente, debido a diferentes hipotéticas características afectivas y cognitivas de una muestra. En este caso, se puede afirmar que la actividad ayudó la mayoría de los estudiantes del grupo

experimental en la interiorización del léxico y de la estructura de un verbo en imperativo. Además, los ayudó a traducir las frases con cohesión y coherencia. Sin embargo, lo que es importante tener en cuenta es que no todos los alumnos son inclinados a este tipo de trabajo; de hecho, los que tuvieron unas dificultades de tipo afectivo y cognitivo, tuvieron también dificultades en la interiorización de los aspectos lingüísticos y, consecuentemente, en la construcción de frases en la prueba final.

Además, los juegos de rol funcionan como medio de facilitación conectado a la herramienta de la traducción si se respetan los niveles y las competencias de los alumnos. En este caso, fue posible conectar las dos metodologías, porque los estudiantes tenían unas competencias también en la escritura de la lengua española, desde el momento que es necesario ser capaz de reconocer algunos fonemas que difieren del italiano.

Por lo tanto, es necesario en un contexto escolar estudiar las características individuales de los componentes de una clase, y adaptar la mejor estrategia en relación a la persona.

CONCLUSIÓN

El siguiente trabajo tuvo el objetivo de analizar y averiguar si una metodología didáctica de enfoque comunicativo puede conectarse con una técnica de diferente naturaleza. Precisamente quiso averiguar si los Juegos de Rol pueden ser una metodología eficaz para facilitar a estudiantes de nivel A2 en la traducción pedagógica escrita y si las dificultades encontradas durante la actuación se observan también en la traducción.

Son dos técnicas completamente diferentes en sus características y también en la historia que tuvieron a lo largo del tiempo. La evolución del campo de la glotodidáctica llevó al desarrollo de nuevas metodologías y enfoques, por causa de la necesidad de adaptación a un mundo más conectado. Es en esta ocasión que nacieron metodologías y técnicas cuyo objetivo es el de desarrollar competencias en la expresión oral a través de actividades comunicativas, propiamente como el Juego de Rol.

Pero al mismo tiempo, los maestros y profesores siguen con el uso de metodologías un poco menos actuales, aunque con finalidades diferentes, como las de averiguar el aprendizaje de los aspectos de un idioma, o sea léxico o gramática. Una de las herramientas es la traducción pedagógica, utilizada también con alumnos con competencias todavía poco desarrolladas de la lengua, como pueden ser alumnos de nivel A2.

Por lo tanto, la búsqueda experimental se desarrolló propiamente en el campo educativo, precisamente en un contexto escolar, con dos clases de estudiantes de español de nivel A2. A este respecto, los capítulos 3 y 4 son el eje central de la siguiente tesis, porque incluyen el análisis detallado de la muestra, del trabajo en clase para ofrecer las conciencias lingüísticas, la actuación de los juegos de rol por los estudiantes y los resultados finales de la prueba de traducción escrita.

Después de haber comparado los resultados en la sección de debate, podemos llegar a diferentes conclusiones.

Primero, es verdad que los Juegos de Rol pueden facilitar a los alumnos en una prueba de verificación de traducción, pero solo si tomamos en consideración los resultados de nuestra muestra en general. La mayoría de

los estudiantes tuvieron notas positivas y afirmaron una mejor interiorización de léxico y gramática para dar y pedir informaciones en una ciudad. Esto ha resultado no solo de la comparación entre los alumnos del grupo experimental, sino también en la comparación de los resultados con el grupo de control, el cual no participó en la actividad de Juego de Rol.

Por otro lado, no es posible no tener en cuenta a los alumnos que tuvieron dificultad de tipo afectivo y cognitivo. Por esta razón, la conclusión más importante es que es imposible generalizar los resultados de la muestra en cuestión, porque los chicos tienen diferentes características entre sí. Por lo tanto, sería más adecuado tomar en cuenta estas diferencias e identificar para cada uno la técnica mejor para su propio aprendizaje.

Finalmente, es posible afirmar que los Juegos de Rol pueden afectar tanto de manera positiva como de manera negativa los resultados de la prueba final en cuestión, debido al hecho de que se hacen cargo las características individuales de cada sujeto de una muestra. Por lo tanto, antes de emplear este género de actividad, es aconsejable ser conscientes de las peculiaridades de cada parte de una clase.

BIBLIOGRAFÍA

- ALABSI, T. A. (2016) “The Effectiveness of Role Play Strategy in Teaching Vocabulary”, Taibah University, Madinah, Saudi Arabia, *Theory and Practice in Language Studies*, 6, No. 2, pp. 227-234.
- ARANDA-ARANDA, E. (2017). “El juego de rol: Didáctica del Léxico”, trabajo de fin de Master, Centro de Estudios de Postgrado, Universidad de Jéan.
- BALBONI, P. E. (1999) *Dizionario di Glottodidattica*, Perugia, Guerra.
- BALBONI, P. E. (2002) *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
- BALBONI, P. E. (2009) *Storia dell’educazione linguistica in Italia*, Torino, UTET.
- BERRUTO, G. (2003) *Fondamenti di sociolinguistica*, Bari, Laterza.
- BRAVO UTRERA, S. (1999) “La traducción: aspectos lingüísticos y extralingüísticos”, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 135- 142.
- BROWN, D. H. (2007) *Principles of language learning and teaching*, 5th Edition, New York: Longman.
- CALVI, M. (1995) *Didattica di lingue affini spagnolo e italiano*, Guerini scientifica,
- CAMBIAGHI, B., *et al* (2004) “Approcci e metodi glottodidattici”, Università Cattolina, Milano, Università di Bari.
- CASTAGNA, M. (2002) *Role playing, autocasi ed esercitazioni psicosociali. Come insegnare comportamenti interpersonali*, Franco Angeli, Milano.
- CELCE- MURCIA, M. (1991) “Teaching English as a second foreign language”, 2nd ed, Boston, Massachusetts, Heinle & Heinle Publisher.
- CHESLER, M., FOX, R. (1996) “Role-Playing Methods in the Classroom”, Science Research Associated, U.S.A.

- COMPAGNO, G., & MACHÌ, F. (2018) “Situating Language Learning Methods: a cross-sectional study on General Teaching and Language teaching”, *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (20), pp. 33–46.
- DALOISO, M. (2009) “I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica”, Venezia, Cafoscarina.
- DE ARRIBA GARCÍA, C. (1996) “Introducción a la traducción pedagógica”, pp. 269-283, Universidad de Barcelona.
- DESTRIANI, E. S., HASIM W. (2019) “An Analysis of Students’ speaking Difficulties in Role Play Activities”, SMAN 4 Garut, Institut Pendidikan, Indonesia.
- DI SABATO, B. (2007) “La traduzione e l’apprendimento/insegnamento delle lingue”, *Studi di Glottodidattica*, Università di Salerno, pp 47-57.
- EISENRING, M. A. A. (2019) “The Importance of Teacher – Students Interaction in Communicative Language Teaching (CLT)”, *Journal of linguistics*, 4, pp. 46-54.
- ERAZO, J. (2019) “La importancia de los enfoques, comunicativo y cooperativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua”, *Revista Huellas*, 6(1), Recuperado a partir de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/4616> .
- GASTAO SALIES, T. (1995) “Teaching language realistically: Role Play is the thing”, Pontificia Universidad de Católica do Rio de Janeiro.
- GUISASOLA, D. P. (2016) “Juegos de rol en el aula de ELE: de la competencia comunicativa a la intercultural”. Universidad internacional de la Rioja, Facultad de Educación.
- GUO, Y., *et al* (2020) “An investigation into EFL learners’ motivational dynamics during a group communicative task: A classroom-based case study”, School of Foreign Languages, Huazhong University of Science and Technology, Wuhan, Hubei.

- ESCUADERO AGUILAR LIMA, G. S. (2008) “El Método expositivo asistido por ordenadores utilizando modelos interactivos en la enseñanza universitaria”, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- HORWITZ, E. K., *et. al* (1986) “Foreign language Classroom Anxiety”, *Wiley on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations*, (70), pp. 125-132.
- IRAGUI, J. C. (n.d.) “El concepto de competencia comunicativa”, Centro Virtual Cervantes.
- IASCI, P. (2019) “Uso creativo di oggetti e REALIA nell’aula di lingue straniere”, *Bollettino Itals.supplemenoto alla rivista EL.LE*.
- JOHNSON, P., ESCUDERO BAZTÁN, L. (2021) “Optimización de los juegos de rol en la clase de ELE para fomentar la participación de los estudiantes más tímidos”, Durham University.
- KOCEVA, V. (2018) “Una panoramica sui metodi di insegnamento delle lingue straniere”, Università a Štip, Macedonia del Nord.
- KOTA CIMAH REZKY RAMDHANI, S., *et al* (2018) “The Effectiveness of Role-play in The Classroom on Students' Vocabulary Mastery and Writing Skill an Experimental Study in Teaching Descriptive Text at Seventh Grade”, pp. 378- 398.
- LIU, F., DING, Y. (2009) “Role Play in English Language Teaching”, School of Foreign Languages, Qingdao University of Science and Technology, Quingdao China.
- LIZASOAIN CONEJEROS, A., ORTIZ DE ZÁRATE FERNÁNDEZ, A. (2009) “Efficiency and effectiveness of drama techniques in the English classroom”, Univeristat autonoma de Barcelona, Universitat austral de Chile.
- LUZON ENCABO, J. M., & SORIA PASTOR, I. (1999) “El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia”, *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 2(2), pp. 40–58.

- MAQUEO, A. M. (2006) “Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica”, Editorial Limusa, México.
- MARGIOTTA, U. (2010) “I processi di apprendimento nei contesti dello sviluppo e del cambiamento segnati dalla globalizzazione. Per un concetto di qualità fondato sulle interdipendenze planetarie”, Venezia.
- MARÍN OLÁN, P. (2018) “Notas de campo: esbozo de un texto lazarillo para escritores”, Tabasco, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- MIAN ALESSIO, A. (2013) “Il Role-playing, un complesso di tecniche di spicco nella didattica dell’italiana come lingua straniera”, *Revista de Linguas Modernas*, N°19, *Revista De Linguas Modernas*, (19). Recuperado a partir de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/14029>.
- MORENO HERNANDEZ, S. (2007) *Los Juegos de Rol como Herramienta Didáctica para impulsar al alumno en el desarrollo de su habilidad oral en inglés como lengua extranjera en el centro de idiomas del instituto tecnológico de nuevo León*, Propuesta didáctica para obtener el grado de maestría en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, Universidad autónoma de Nuevo León.
- PARDO PARDO, J. F. (1987) “Acerca de la competencia comunicativa”, *Thesaurus*, Tomo XLII, Num. 2.
- PILLEUX, M. (2001) “Competencia comunicativa y análisis del discurso”, *Estudios filológicos*, (36), pp. 143-152.
- AA. VV. (2020), *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Volume complementare, Università degli Studi di Milano, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. (2014) *Approaches and Methods in Restraining Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. (2001) “Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas”, traducción española de José M. Castrillo, Cambridge University Press, Madrid.
- RIGAMONTI, D. *et al* (2018) *Un paso más, Método para las Competencias de la lengua y de la cultura española*, Milano, Mondadori Education S.p.A.
- RUBIO ASENSIO, M. I. (2019) “REV” *Juegos de Rol En Vivo, como metodología innovadora*, Trabajo Final de Grado de Pedagogía, Universitat de Barcelona.
- SANCHEZ, R., H, *et al.* (2015) “Semántica del comportamiento humano en Dell Hymes”, Universidad Autónoma de Occidente.
- SLAGTER, P.J. (1979) “Consejo de Europa: Un Nivel umbral”, Strasburgo, Consejo de Europa.
- SMITH, J. L. (1893) “The Gouin Method”, *American Annals of the Deaf*, Gallaudet University Press, pp. 177-185.
- SUNARDI, *et al.* (2013) “Teaching speaking ability through Role Play”, PBS, FKIP Tanjungpura University, Pontianak.
- TAHAR, M. (2022) “Drama-based Approach in English Language Teaching”, University-Saida, Algeria.
- ZIAFAR, M., *et al.* (2014) “The Relationship between teaching Conversation through Role Play and the Students’ speaking Development”, *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5 (1), pp. 547-553.

SITOGRAFÍA

- (9/02/2024) <https://www.treccani.it/enciclopedia/glottodidattica/>
- (9/02/2024) <http://www.storiadellascuolaitaliana.it/riforme.php?anno=1888>
- (9/02/2024) https://www.treccani.it/enciclopedia/noam-chomsky_%28Enciclopedia-Italiana%29/
- (9/02/2024) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquenatural.htm
- (9/02/2024) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
- (9/02/2024) https://www.cios.org/encyclopedia/ethnography/3theoretical_background.htm
- (9/02/2024) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/eventocomunicativo.htm
- (9/02/2024) <https://dle.rae.es/situaci%C3%B3n>
- (9/02/2024) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm
- (9/02/2024) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/juegoteatral.htm
- (9/02/2024) <https://www.youtube.com/watch?v=TyaUHN-EhyA>
- (9/02/2024) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajeinductivo.htm

(9/02/2024) <https://www.learningpaths.org/>

(9/02/2024) <https://fenomenal.fr/1ere-annee-despagnol/mi-barrio-mi-ciudad/el-itinerario/>