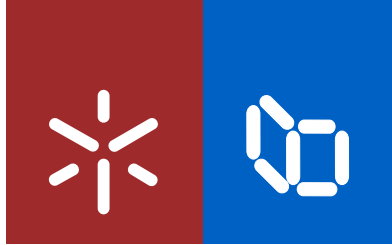




Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Maria Rosa Martín- Peñasco Hurtado

La importancia de la figura del profesor y del manejo de los factores afectivos y grupales en la clase de ELE para el aumento de la participación en actividades de producción oral



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

María Rosa Martín- Peñasco Hurtado

La importancia de la figura del profesor y del manejo de los factores afectivos y grupales en la clase de ELE para el aumento de la participación en actividades de producción oral

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Espanhol como Língua Segunda/Língua Estrangeira

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Xaquín Núñez Sabarís
e da
Professora María Dolores Lerma Sanchís

DECLARAÇÃO

Nome:

María Rosa Martín- Peñasco Hurtado

Endereço electrónico: contato@rosahurtado.com Telefone: 912435652

Número do Bilhete de Identidade: 71217867T

Título relatório de estágio

La importancia de la figura del profesor y del manejo de los factores afectivos y grupales en la clase de ELE para el aumento de la participación en actividades de producción oral

Orientadores:

Professor Doutor Xaquín Núñez Sabarís e Professora María Dolores Lerma Sanchís

Ano de conclusão: 2015

Designação do Mestrado:

Mestrado em Espanhol como Língua Segunda/Língua Estrangeira

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 24/04/2015

Assinatura: _____

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a todas las personas que quiero y que me quieren y que de alguna forma han estado presentes en mi vida durante la realización de este trabajo, pero especialmente quiero agradecer:

A Xaquín Núñez y a Lola Lerma, por su paciencia y por mostrarse disponibles para trabajar conmigo, siempre contrarreloj, dándome al mismo tiempo la libertad y la posibilidad de aunar en este trabajo el estudio de dos áreas del saber que me apasionan: la enseñanza del Español y la Psicología.

A Jorge, por su amor incondicional, su serenidad y su tolerancia en todos los momentos, sobretodo en los más difíciles, por las animadas e interesantes conversaciones que me ha proporcionado a lo largo de estos años, sin las cuales seguramente no habría llegado a ser la profesional que soy ni este trabajo hubiera sido posible, y muy especialmente por mostrarme que todo es posible cuando lo hacemos con ganas.

A mi madre, por enseñarme a sonreír en los momentos más difíciles y por enseñarme la importancia de dedicarme a algo que me apasione y a luchar por ello con uñas y dientes.

A mi padre, del que heredé mi pasión por las letras, por mostrarme que la profesión docente merece la pena y por proporcionarme el modelo del tipo de profesional que quiero llegar a ser.

A mi hermana, por enseñarme que es posible luchar contra gigantes y contra lo que la sociedad nos impone.

A mis abuelas, por quitarme de la cabeza la idea de ser peluquera y vislumbrar en mí el tipo de persona y de profesional que podía ser, antes incluso de yo saberlo.

Y a mis amigos y amigas, por discutir conmigo una gran parte de los asuntos abordados en este trabajo y por “aguantarme” y animarme durante todo este proceso.

“El educador mediocre habla.

El buen educador explica.

El educador superior demuestra.

El gran educador inspira”.

(William Arthur Ward - El tacto en la enseñanza.

El significado de la sensibilidad pedagógica, 1998)

La importancia de la figura del profesor y del manejo de los factores afectivos y grupales en la clase de ELE para el aumento de la participación en actividades de producción oral

Resumen

La participación en las actividades de producción oral es uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el profesor de español. El estudio de los factores afectivos envueltos en esta problemática es relativamente reciente en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, pero ya ha mostrado que la ansiedad ante su estudio y la motivación, así como la forma en que ambas se relacionan, se encuentran en la base de la misma. La investigación nos muestra que los factores grupales y la figura del profesor juegan un importante papel a la hora de manejar estos dos factores afectivos en el aula, ayudándonos a aumentar la motivación y disminuir la ansiedad.

Este informe de prácticas pretende arrojar luz sobre el tipo de técnicas y estrategias que se pueden llevar a cabo en la clase de ELE para fomentar los factores grupales y mejorar la actuación del profesor en el aula, de forma que consigamos disminuir la ansiedad y promover la motivación para que los alumnos participen más en clase. Para ello, la presente investigación se encuadra dentro de una Investigación-Acción, con la consecuente reflexión sobre la práctica educativa que esta conlleva, utilizando como base metodológica el Enfoque Comunicativo Mediante Tareas.

La intervención fue realizada en un centro de lenguas en dos cursos diferentes con alumnos portugueses adultos. Los resultados fueron positivos y fueron extraídos de dos fuentes diferentes: el diario de la profesora y un cuestionario respondido por los alumnos a través del cual se pretendió saber si creían que participaban con menos ansiedad en las actividades de producción oral propuestas en el aula al final de los cursos y qué tipo de actividades y estrategias consideraban que habían sido de más ayuda.

Palabras clave: Lengua segunda, Lengua Extranjera, Español Lengua Extranjera, Expresión oral, Interacción oral, Factores Afectivos, Foreign Language Anxiety - FLA, Motivación, Factores Grupales, Profesor, Enfoque Comunicativo Mediante Tareas, Investigación-Acción, Reflexión.

The importance of the teacher and the handling of affective and group factors in a Spanish-Foreign-Language class to increased participation in activities of oral production

Abstract

One of the largest challenges faced by a Spanish teacher is getting students to engage in activities of oral production. The study of affective factors involved in these kind of issues is relatively recent, in what regards to the teaching-learning of a foreign language, but has already shown that anxiety towards its study and motivation, as well as their inter-relation, are at the basis of these challenges. Investigation reveals that group factors and the teacher's stance both play an important role when it comes to handling these two affective factors in class, helping increase motivation and reduce anxiety.

This report intends to throw some light over the kind of techniques and strategies that can be used in a Spanish-Foreign-Language class to nurture the group factors and improve the performance of the teacher, in a way as to reduce anxiety and promote motivation so that students take a more active role in class. The present investigation is thus framed within Investigation-Action, with the resulting reflexion on educative practice, using Task-based Language Learning as base methodology.

The intervention was undertaken in a language center, in two different courses, with adult Portuguese students. The results were positive and extracted from two different sources: the teacher's journal and a questionnaire administered to the students, with the intention of assessing whether they believed to be participating with less anxiety in the proposed oral production activities, and what kind of activities and strategies they considered to have been the most helpful.

Keywords: Second Language, Foreign Language, Spanish Foreign Language, Spoken Production, Spoken Interaction, Affective Factors, Foreign Language Anxiety - FLA, Motivation, Group Factors, Teacher, Task-based Language Learning, Action Research, Reflection.

Índice

Agradecimientos	iii
Resumen	vii
Abstract	ix
Siglas usadas	xii
Capítulo I. Introducción	1
Capítulo II. El contexto de intervención	5
2.1. Educación de Adultos en contextos no formales de aprendizaje.....	5
2.2. BabeliUM.....	7
a) Caracterización.....	7
b) Estructura organizativa.....	9
c) Funciones desarrolladas.....	10
d) Alumnos, horario y condiciones de las aulas.....	11
Capítulo III. Fundamentación teórica y metodológica	13
3.1. La Investigación-Acción y la reflexión sobre la práctica docente.....	13
3.2. Los factores afectivos en la clase de lengua extranjera.....	23
a) Ansiedad ante el aprendizaje de la Lengua Extranjera – «Foreign Language Anxiety».....	23
b) Motivación.....	30
c) FLA y Motivación.....	32
d) Los factores grupales y la figura del profesor para el manejo de los factores afectivos.....	33
3.3. El Enfoque Comunicativo Mediante Tareas.....	38
a) La Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas.....	39
b) Papel del docente y del alumno.....	41
c) Evaluación.....	43
3.4. La expresión y la interacción orales.....	44
Capítulo IV. Descripción de la Investigación-Acción	49
4.1. Primera aproximación al grupo: la evaluación de necesidades.....	49
4.2. La intervención: el desarrollo de los cursos.....	52
4.3. La percepción de los alumnos: los cuestionarios del final de la intervención.....	59
4.4. Síntesis de la intervención.....	64
Capítulo V. Síntesis evaluativa de las prácticas	66
Capítulo VI. Conclusiones	69
Referencias bibliográficas	72
Apéndice I: Diario de la Profesora	80
Apéndice II: Ejemplo de unidad didáctica para el grupo A1+	81
Apéndice III: Foto ilustrativa de la toma de decisión	88
Apéndice IV: Capturas de pantalla del grupo de Facebook del grupo de B1	89
Apéndice V: Cuestionario	90
Anexo I: Folha de sumário	92
Anexo II: Certificados	93
Anexo III: Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)	94

Siglas usadas

DTCE: Diccionario de Términos Clave de ELE

ECMT: Enfoque Comunicativo Mediante Tareas

ELE: Español Lengua Extranjera

FLA: Foreign Language Anxiety (Ansiedad ante el aprendizaje de una Lengua Extranjera)

IA: Investigación-Acción

L2: Lengua Segunda

LE: Lengua Extranjera

LM: Lengua Meta

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Capítulo I. Introducción

Seguramente la profesión de profesor sea una de las más complejas e importantes, aunque no por ello de las más reconocidas. Compleja porque es necesario tener en cuenta muchísimos factores a la hora de preparar una clase – diferencias de personalidad de los alumnos, grupos que no se entienden, baja motivación, malas actitudes, diferentes expectativas, etc. –, al mismo tiempo que los contenidos que queremos presentar, ajustados a un tiempo determinado y dentro de unos currículos rígidos. Importante porque los profesores son los encargados de formar, educar e inspirar a las personas y los profesionales del futuro. Por si esto fuera poco, los profesores de lenguas extranjeras tienen por cometido que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa en la lengua meta, una competencia que, incluso con la lengua materna, se desarrolla a lo largo de toda la vida. Solo tenemos que pensar en el tiempo que a los niños nativos les lleva producir sus primeras palabras, las cuales se hacen normalmente esperar más de un año; pero nosotros necesitamos que los alumnos hablen casi desde el primer día.

Uno de los mayores retos que las clases de lenguas extranjeras plantean actualmente a los profesores es conseguir que los alumnos participen activamente en clase, especialmente en las actividades orientadas a la producción oral. ¿Cuántas veces nos encontramos con alumnos que participan poco o nada porque se sienten inhibidos, porque se nota que no están a gusto en clase o porque el estudio del español simplemente no les motiva? Sin embargo, sabemos que para que puedan llegar a ser competentes en la lengua meta tienen necesariamente que saber hablarla. En la actualidad es impensable diseñar clases o programas que dejen de lado las actividades de expresión e interacción oral, pero por otro lado, a menudo no sabemos cómo combatir esta aparente apatía que los alumnos muestran en el aula o cómo disminuir su ansiedad cuando no les queda más remedio que hablar.

En un contexto de Educación de Adultos, especialmente en situaciones de Educación No Formal, como pueden ser los cursos de idiomas que las academias, escuelas o centros de lenguas ofertan, al ser los propios alumnos quienes deciden realizarlos, sin que estos formen parte del currículo de ninguna escuela, instituto o universidad, en un primer momento puede parecer que los alumnos se mostrarán más motivados y más dispuestos a participar en las actividades que envuelven la producción oral. En cambio, no es esta la realidad con la que nos encontramos. Los alumnos adultos, si bien parecen mostrarse más motivados, por otro lado también parecen estar más retraídos, mostrando más ansiedad a la hora de hablar. ¿Cómo podemos conseguir que los

alumnos muestren más resolución en las actividades de expresión e interacción oral?

Gracias a nuestra práctica profesional y a nuestras experiencias de vida, pero también a los Enfoques Conductuales de la Psicología, sabemos que cuando nos inhibimos la mejor manera de resolverlo es enfrentándonos a la situación, pero los alumnos muy frecuentemente se niegan a participar o evitan la situación, haciendo frente a las actividades en las que les pedimos que participen con monosílabos, esperando que dejemos de preguntarles y que el turno pase a otro compañero.

Así, necesitamos, por un lado, conocer los factores que se encuentran implicados en el problema que acabamos de definir, y, por otro, encontrar estrategias que nos ayuden a combatirlo, para que, de esta manera, los alumnos puedan desarrollar la competencia comunicativa por completo, con todas las destrezas que esta implica, no reduciendo el estudio de la Lengua Extranjera a la comprensión y expresión escritas.

Hoy, la bibliografía especializada sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque reciente a este respecto, ya es capaz de dilucidar parte del origen de esta problemática, apuntando a los factores individuales y afectivos. En nuestra mano está saber identificarlos y manejarlos para que los alumnos tengan éxito en el aprendizaje de las diferentes destrezas que una lengua implica. Algunos de los factores que han recibido más atención por parte de la comunidad científica son la ansiedad derivada del acto de hablar en una lengua extranjera y la motivación necesaria para que los alumnos se empeñen en la realización de las tareas.

Ahora bien, aunque los alumnos adultos que aprenden en contextos no formales de aprendizaje se encuentren más motivados para el estudio de la lengua extranjera, ya que son ellos mismos quienes deciden realizar, por ejemplo, un curso de lenguas; puede ocurrir que la motivación que les lleva a hacer un curso de español no sea la que les haga persistir más. La motivación intrínseca, entendida como aquella que deriva de la realización de la tarea en sí misma, es mucho más duradera y provoca una mayor perseverancia en los alumnos que la extrínseca, entendida como la derivada de factores externos a la realización de la tarea, como puede ser mejorar el currículum o las posibilidades de empleo. Tanto la una como la otra llevan a los alumnos a realizar un curso de español, sin embargo aquellos que estudien español porque les gusta tendrán muchas más probabilidades de éxito en su aprendizaje. Así, debemos fomentar los motivos que llevan al alumno al aula “por placer” y dejar que los que lo llevan “por obligación” pasen a un segundo plano. ¿Cómo conseguir que las clases de español sean más apelativas para los

estudiantes?

La figura del profesor juega un importante papel. Todos recordamos a algún profesor o profesora con especial cariño. Sabemos que no solo recordamos a estos profesores mejor que a los demás, algunos de los cuales hemos olvidado completamente o no somos capaces de recordar ni su nombre, sino que recordamos mejor las materias que impartieron. Esto se debe principalmente a que nos gustaban sus clases, nos divertíamos, estudiábamos con más ahinco porque las teníamos asociadas a imágenes y representaciones positivas, participábamos en clase porque sentíamos un ambiente más seguro que en otras disciplinas y queríamos dar nuestra opinión. ¿Cuáles son entonces las características de un buen profesor? Y, más importante, ¿cómo aplicarlas en el aula de español?

Hemos estado definiendo algunas de las estrategias que podemos poner en práctica para mejorar la “experiencia” de nuestros alumnos, la cual, hasta ahora, viene de nuestra reflexión, de lo que sabemos del proceso educativo, de lo que nuestra práctica y experiencia nos dicen. Sin embargo, la bibliografía especializada también se hace eco de estas cuestiones e indica que un ambiente relajado, donde existan dinámicas de grupo saludables (cohesión grupal, interayuda, conocimiento intergrupal, intereses comunes, aprendizaje colaborativo), junto con un profesor más “cercano” y más “humano”, son dos de las claves que nos pueden ayudar a conseguir disminuir esta ansiedad y aumentar la motivación intrínseca que definíamos en los párrafos anteriores para que, de esta manera, los alumnos participen más activamente en las actividades de producción oral. De este modo, depende de nosotros poner en práctica estas estrategias, según la realidad que tengamos presente en cada aula.

Así, el presente trabajo nace de la hipótesis de que el desarrollo de la cohesión grupal y la figura positiva del profesor son cruciales para aumentar la participación en las actividades de expresión e interacción orales en la clase de Español Lengua Extranjera al ayudarnos a manejar los factores afectivos que en ella se encuentran presentes; y de que el Enfoque Comunicativo Mediante Tareas, la Investigación-Acción y el uso de la reflexión sobre la práctica docente son herramientas de obligado uso para todo profesor de lengua extranjera, en el sentido de que nos ayudarán a diseñar actividades motivadoras y mejorar el conocimiento sobre nosotros mismos como profesionales para poder aproximarnos cada vez más a la imagen del profesor que definíamos en líneas previas.

De esta manera, nuestros objetivos con el presente trabajo pasan necesariamente por (I)

analizar los principales factores afectivos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje del español y su relación con la producción oral de los alumnos; (II) estudiar la relación entre los procesos grupales del aula de Español Lengua Extranjera y los factores afectivos de los alumnos; (III) demostrar la eficacia de actividades dirigidas a potenciar la cohesión grupal y el conocimiento intergrupal como herramientas de aprendizaje usadas de forma continua y no aislada ni asociada solamente a lo lúdico, para el desarrollo de la confianza y del respeto existente en el aula, propiciando un mejor clima para la participación en actividades de expresión o interacción oral; (IV) evidenciar cómo el papel de la profesora como mediadora y facilitadora del aprendizaje, potenciando la cohesión y el conocimiento intergrupal, tiene como resultado una mayor participación de los estudiantes en las actividades donde se practica la destreza oral; y (V) probar la eficacia de la práctica reflexiva del profesor y de la Investigación-Acción para la toma de conciencia como profesional educativo, mejorando el desempeño en el aula de ELE.

La respuesta a estas preguntas y la consecución de los objetivos que acabamos de exponer tiene que ser encuadrada, en un primer momento, con la definición del contexto donde se llevó a cabo la intervención para, posteriormente, continuar con una revisión de la bibliografía especializada. Comencemos, pues, proporcionando el marco donde se realizaron las prácticas.

Capítulo II. El contexto de intervención

El Máster Universitario en Español Lengua Segunda (L2) y Lengua Extranjera (LE) del Instituto de Letras e Ciências Humanas de la Universidade do Minho está compuesto por tres semestres con una carga lectiva total de 90 ECTS. Los dos primeros semestres están dedicados al estudio de diferentes materias relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del ELE y el último al desarrollo del Trabajo Fin de Máster. En relación a este trabajo, los alumnos tienen la oportunidad de elegir entre realizar un Trabajo de Proyecto o una Memoria de Prácticas – Relatório de Estágio. El presente documento da cuenta de esta segunda opción. De este modo, para su elaboración, fue necesaria la realización de unas prácticas por parte de la profesora.

Dichas prácticas tuvieron lugar en BabeliUM, Centro de Lenguas de la Universidade do Minho, donde la profesora ya había colaborado con la realización de tres cursos de español el curso lectivo anterior. Para la elaboración del presente trabajo, impartió dos *Cursos Livres de Espanhol* de 48 horas cada uno, en los niveles A1+ y B1.

BabeliUM dirige sus cursos de lenguas a un público adulto, el cual presenta características diferentes de otros tipos de alumnado. Además, sus cursos pertenecen a lo que en la bibliografía especializada se conoce como Educación No Formal, ya que no pertenece al currículo de ningún tipo de estudios reglados. Pasamos a abordar esta cuestión en el siguiente punto.

2.1. Educación de Adultos en contextos no formales de aprendizaje.

A lo largo de la historia de la Educación de Adultos, en gran parte gracias a la investigación derivada de la Psicología de la Educación, la atención de los procesos de aprendizaje ha ido cambiando su foco de atención del profesor al alumno, principalmente en sus características, motivaciones y factores individuales. Este cambio de atención, también es verificable en el caso de la enseñanza del Español Lengua Extranjera (ELE, en adelante).

Los alumnos adultos muestran una serie de características muy diferentes de las que nos puede presentar un grupo de niños o incluso de jóvenes, algunas de ellas poco obvias; por lo que la enseñanza del español, o de cualquier otra materia, está condicionada por la tipología del alumnado, siendo necesario tener en cuenta sus características y necesidades de aprendizaje.

Ante un grupo de alumnos adultos, el primer factor de heterogeneidad es que podemos encontrar grandes diferencias de edad, así como un elevado número de motivaciones distintas que les llevan a comenzar nuevos procesos de aprendizaje. Además, los adultos necesitan sentir que lo que aprenden es útil e importante y tienen experiencias de vida muy dispares que influyen en la construcción de nuevos aprendizajes y, por ende, diferentes formas de aprender.

El profesor encuentra también una serie de factores relacionados con las características intrínsecas del alumnado que debe tener en cuenta. Puede ser que se encuentre ante capacidades sensoriales, perceptivas y/o de memoria disminuidas, falta de hábitos de estudio, una mayor dificultad a adaptarse a nuevas situaciones, falta de tiempo y falta de interés por las ideas abstractas y teóricas. Sin embargo, a menudo, tiene a su disposición una mayor motivación por parte de los alumnos, responsabilidad, exigencia y ganas de participar activamente en el proceso de aprendizaje.

En suma, según Knowles (en Rurato y Gouveia, 2005, pp. 177-78) los adultos son más autónomos y autodirigidos en lo que concierne a su aprendizaje, poseen experiencias de vida y conocimientos anteriores, dan una gran importancia a la relevancia de los asuntos abordados en el proceso de aprendizaje y a la aplicabilidad que la adquisición de dichos asuntos pueda tener en sus vidas y necesitan ser respetados y tratados como iguales.

Por todo lo expresado anteriormente, tal y como veremos posteriormente, la Enseñanza Comunicativa mediante Tareas se convierte en una importantísima herramienta para trabajar con este tipo de alumnado, ya que toma en cuenta la participación del alumno en todo el proceso de aprendizaje, desde su programación hasta su posterior puesta en práctica; se introduce, además, situaciones comunicativas reales y significativas, las cuales responden a la necesidad de encontrar una aplicación práctica de lo aprendido. De esta forma, este enfoque plantea la resolución de tareas comunicativas, que responden a la dimensión del alumno como agente social, como un sujeto que utiliza la competencia lingüística para resolver tareas sociales. Se crea, de este modo, un cierto paralelismo entre el tipo de tareas que se simulan en el aula, con las que se deberá enfrentar el alumno en los diferentes contextos de comunicación fuera de ella.

A este respecto, es importante definir la dimensión del alumno como agente social que tanto el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCERL, en adelante) como el Plan Curricular del Instituto Cervantes realizan. Así, en el Plan Curricular se distinguen tres dimensiones desde el punto de vista del alumno: el alumno como agente social, el alumno como hablante

intercultural y el alumno como aprendiz autónomo; definiendo la primera dimensión como la necesidad de que el alumno conozca “los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social” (Instituto Cervantes, 2006).

A la hora de abordar la programación de un curso de español es necesario tener en cuenta todas estas cuestiones. No sólo las características de nuestros alumnos, que pueden ser adultos, niños o jóvenes, sino los factores afectivos que se encuentran latentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera (LE, en lo sucesivo), entendidos como “todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiz, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad” (Diccionario de Términos Clave de ELE, 2007, Variable afectiva; DTCE, en adelante).

En el siguiente subapartado se realiza una descripción de la institución donde se llevaron a cabo las prácticas y donde se desarrolló la intervención, que, como veremos, se encuadra en un contexto de educación de adultos no formal.

2.2. BabeliUM

a) Caracterización

El Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH) de la Universidade do Minho (UM), desde 1987, “tem desenvolvido programas cada vez mais diversificados, abrangendo várias línguas e oferecendo aprendizagens em diversos formatos” (BabeliUM, 2011) y en 1990 ofreció el primer curso de verano de Portugués – Lengua Extranjera. A partir de aquí, su actividad no cesó, hasta que finalmente en junio de 2009 se aprobaron los estatutos de lo que se denominó BabeliUM, el cual fue fundado el día 26 de septiembre de ese mismo año, Día de las Lenguas y en cuya página web se define de la siguiente forma:

um Centro de Línguas (...) como projeto de interação com a sociedade, que tem por finalidade o desenvolvimento de projetos de formação e promoção das línguas e culturas, bem como de prestação de serviços na área das línguas (tradução, interpretação, etc.) (idem).

Así, BabeliUM – Centro de Línguas, hoy en día tiene por objetivo principal “contribuir para que a Universidade do Minho seja uma universidade multilingue aberta ao mundo” (idem), teniendo por base una política de multilingüismo y la interacción con su red de asociados¹, siempre

1 Principalmente dentro de la Política del Multilingüismo, BabeliUM forma parte de diferentes redes de asociados. A

fundamentadas en las políticas del Consejo de Europa, de la Unión Europea y de la European University Association (EUA), para dinamizar la actividad de la UM:

“como universidade internacionalizada, aberta à pluralidade das línguas e culturas; como pólo dinamizador de uma região do conhecimento e da cultura.” (idem)

De esta manera, las acciones, eventos y servicios de BabeliUM buscan:

- dar ênfase à importância das línguas (língua materna, língua segunda, língua estrangeira) como ferramentas de cognição, comunicação e convivência intercultural, uma vez que o conhecimento de línguas aumenta competências transversais chaves (key competences) num mundo plurilingue;
- promover a convivência intercultural como elemento essencial da cidadania em democracia, paz e solidariedade, contrariando tendências xenófobas e de exclusão social;
- apoiar a consciência generalizada acerca da importância da língua portuguesa e das suas valências no contexto europeu e internacional, nomeadamente através de programas do ensino e da aprendizagem do português como língua não-materna (Português Língua Estrangeira-PLE/Português Língua Segunda-PL2). (idem)

Las actividades a través de las cuales BabeliUM da expresión a los objetivos anteriormente definidos pueden resumirse de la siguiente forma:

- Cursos de lenguas:
 - *Cursos Livres* sobre diferentes lenguas² con los siguientes formatos: anuales (de a mayor/junio; 2 horas por semana; total de 50 horas lectivas); breves (1º o 2º semestre; total 25-30 horas lectivas); semestrales (1º o 2º semestre; 4 horas/semana; total de 50 horas lectivas aproximadamente; e intensivos (duración de 50 horas en 1, 2 o 3 semanas).
 - Cursos de Portugués: anual (2 semestres), de verano (julio) y pos-laborales (2 semestres)
- Formación: en Traducción – Seminarios Hands-on-Translation y Cursos para Traductores en

nivel internacional, forma parte del Consejo Europeo de las Lenguas (CEL/ELC) y, a nivel nacional, de la Associação de Centros de Línguas do Ensino Superior em Portugal ([ReCLes.pt](http://www.recles.pt)), quedando, por ende, asociado a la Confederação Europeia de Centros de Línguas do Ensino Superior Europeu (CercleS). También participa en diversas acciones dentro del Lifelong Learning Programme de la Agencia EAC (Education, Audiovisual & Culture) de la Unión Europea, entre otros, y forma parte de la red APPEAL (Ação / Plano de Promoção do Ensino e da Aprendizagem das Línguas).

Para una información más detallada, el lector puede consultar los siguientes enlaces:

<http://www.babelium.uminho.pt/multilinguismo.php>; <http://www.babelium.uminho.pt/redeappeal.php>

- 2 La oferta de BabeliUM, a nivel de lenguas, es muy variada, a saber: alemán, árabe, checo, español, francés, gallego, húngaro, inglés, italiano, japonés, LGP (Língua Gestual Portuguesa), polaco y ruso.

las áreas de Contabilidad, Economía y Finanzas³ ; en Interpretación; Formación Continua de Profesores (en el área del alemán); Laboratorio Digital⁴; y Boas Práticas em Línguas⁵ – jornadas organizadas por este centro para la comunicación entre profesionales, donde se abordarán temáticas que hagan alusión al nombre de las mismas.

- Evaluación de Competencias en Lenguas, para la acreditación y certificación de cualquiera de las lenguas ofertadas en el centro.
- Traducción e interpretación:
 - Traducción de diferentes áreas, incluyendo documentos técnicos, científicos y oficiales. Dentro de las traducciones, BabeliUM también ofrece traducciones certificadas, así como localización, subtítulo, transcripción de audios, etc.
 - Revisión técnica y lingüística de textos científicos y académicos.
 - Interpretación simultánea, especialmente para conferencias.

Como el lector puede comprobar, la oferta de servicios de BabeliUM es amplia y variada. Este hecho explica la dificultad de presentar un organigrama donde se encuentren reflejados todos los miembros que participan en el desarrollo de toda su actividad, especialmente si tenemos en cuenta que gran parte de sus trabajadores son colaboradores externos, no formando parte de la plantilla fija de la institución. A continuación, explicamos con mayor detalle su estructura organizativa.

b) Estructura organizativa

BabeliUM forma parte del Instituto de Letras e Ciências Humanas. Esta dependencia se refleja de forma clara en su estructura organizativa. Así, cuenta con una Comisión Ejecutiva, la cual a su vez está compuesta de una Directora, que es también Vice-Presidenta del ILCH, y de dos Vocales.

Por otro lado, BabeliUM está dividido en tres áreas de actuación diferentes: Português Língua Estrangeira, Cursos Livres y Tradução. Una coordinadora realiza la conexión necesario entre la Comisión Ejecutiva y las áreas que acaban de ser definidas.

Por último, como hemos explicado anteriormente, para la puesta en práctica de todas las

3 El lector puede ampliar esta información consultando el siguiente enlace:
http://www.babelium.uminho.pt/formacao_especializada_traducao.php

4 Más información en el siguiente enlace: <http://www.babelium.uminho.pt/labdigital.php>

5 Más información en el siguiente enlace: http://www.babelium.uminho.pt/boas_praticas.php

actividades que BabeliUM lleva a cabo, este centro utiliza la colaboración de profesionales externos, como profesores que impartan los diferentes cursos o traductores que realicen los diferentes trabajos que le son solicitados. Estos profesionales no forman parte de la plantilla fija del centro y son contratados como trabajadores independientes para la realización de trabajos puntuales. Fue en estos términos que la autora de este trabajo colaboró con esta entidad, dentro del área de los Cursos Livres semestrales.

c) Funciones desarrolladas

Las funciones desarrolladas en la Institución fueron diversas. Por un lado, eran responsabilidad de la profesora los documentos administrativos de la institución, estos eran:

- *Folha de sumários*⁶: donde debían quedar recogidos los contenidos abordados con los alumnos en cada una de las clases.
- *Folha de presenças*: la cual debía ser pasada todas las clases para que los alumnos asistentes firmasen. A este respecto, es importante referir que los alumnos no podían tener más de un 25% de faltas del total de horas del curso, lo cual en estos casos equivalía a cuatro clases.

También, como es obvio, era de su responsabilidad la elaboración del Programa del Curso y el desarrollo de los contenidos a abordar en cada clase, así como de las actividades y su dinamización. Aún dentro de esta labor, a menudo era necesario responder correos electrónicos de los alumnos sobre diferentes temas, como cuestiones sobre los contenidos, dudas sobre algún tema en particular u otros.

Para la posterior realización de los certificados entregados al final del curso a los alumnos, el centro también requería de parte de la profesora una evaluación completa de las diferentes actividades de la lengua recogidas en el MCERL, la cual debía quedar reflejada en una *Pauta de Avaliação*, en la cual, además del nivel que cada alumno tenía en cada destreza, era necesario reflejar el número de horas que cada uno había asistido a clase. También fue necesario que los alumnos respondiesen a los *Questionários de Avaliação* del curso, donde se recogían diferentes opiniones de diferentes aspectos del mismo, como la organización general del curso, la organización de la materia, el/la profesor/a y el grado de satisfacción global, entre otros. Por último, la alumna tuvo que rellenar y firmar los Certificados de los alumnos (Anexo II).

Definido el contexto institucional de la intervención y las funciones en él desempeñadas,

⁶ El lector puede consultar un ejemplo de la *Folha de Sumário* en el Anexo I.

conviene abordar las condiciones en las que los cursos se desarrollaron, así como realizar una descripción de las características de los grupos, ya que, según hemos explicado en líneas anteriores, las particularidades del alumnado se convierten en un factor fundamental para la debida planificación de las estrategias didácticas.

d) Alumnos, horario y condiciones de las aulas.

La muestra de alumnos con la que comenzó esta investigación consistió en 21 alumnos portugueses de los cuales solo 17 llegaron a terminar los cursos y, por ende, a rellenar el cuestionario que se pasó al final de la misma. Los alumnos estaban divididos en dos cursos – 11 que estudiaban un nivel A1+ y 10 un nivel B1.

La distribución por sexos era la siguiente: 8 mujeres, de las que 5 finalizaron el curso, y 3 hombres en A1+ y 6 mujeres, de las que 5 terminaron el curso, y 4 hombres en B1. Las edades quedaban comprendidas entre los 19 y los 37 años.

Los alumnos provenían de diferentes titulaciones o de diferentes profesiones, siendo estas tan dispares como: Psicología, Lenguas, Literaturas y Culturas, Derecho, Contabilidad, Ciencias, Gestión, Relaciones Internacionales, Optometría, Ingeniería Informática, etc.

Tanto el nivel A1+ como el B1 se llevaron a cabo en horario pos-laboral (de 18:30h a 21:30h), los lunes y los jueves, respectivamente y en diferentes salas de la universidad. A este respecto, es importante referir que las clases, en nuestra opinión, eran demasiado largas y demasiado tarde. La mayor parte de los días los alumnos se encontraban cansados, pues en su gran mayoría venían de trabajar, y difícilmente conseguían mantener la atención durante tres horas seguidas al final del día, coincidiendo además con la hora de la cena. No obstante, estos horarios y esta distribución de la carga horaria de los cursos responden a cuestiones de difícil solución. Muchos de los alumnos de BabeliUM tienen clases o trabajan en horario laboral y, por otro lado, tienen una gran dificultad en encontrar dos días a la semana para asistir a los cursos, los cuales deben estar finalizados al final de cada semestre.

Las clases se desarrollaron en aulas de la Universidade do Minho: el A1+ en un aula del Instituto de Letras e Ciências Humanas y el B1 en la Sala de Interpretação del Complexo Pedagógico 1.

Todos los alumnos que acabaron los cursos rellenaron al final de los mismos un cuestionario, pues, por diferentes motivos, hubo cuatro alumnas que no llegaron a terminarlos (dos de ellas

dejaron de tener horarios compatibles y dos cambiaron de ciudad). El objetivo era que ellos mismos dieran su opinión sobre si las estrategias puestas en práctica, en el desarrollo de los mismos, abordadas en páginas sucesivas, habían sido beneficiosas para mejorar, en última instancia, su participación en las actividades de producción oral en clase.

En el siguiente capítulo, trataremos la fundamentación teórica y metodológica sobre la que posteriormente se llevó a cabo la intervención en el contexto que acabamos de definir.

Capítulo III. Fundamentación teórica y metodológica

Comenzaremos por definir el marco sobre el que se basó la intervención: la Investigación-Acción y la reflexión sobre la práctica profesional, para pasar a abordar la importancia de los factores afectivos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, más concretamente la ansiedad, la motivación y la relación entre ambas, sin olvidar los factores grupales y la figura del profesor de lenguas extranjeras, los cuales creemos que son cruciales a la hora de manejar dichos factores en el aula.

Posteriormente, realizaremos una breve aproximación al Enfoque Comunicativo Mediante Tareas para justificar su utilización en el desarrollo de los cursos impartidos en las prácticas y una definición de las actividades de expresión e interacción oral así como de las dificultades y particularidades que presentan frente al resto de actividades recogidas en el MCERL, pues, en última instancia, el objetivo que se pretende alcanzar es el aumento de participación en este tipo de actividades.

3.1. La Investigación-Acción y la reflexión sobre la práctica docente

La Investigación-Acción (IA, en lo sucesivo) se ha mostrado sumamente ventajosa para el desarrollo de este trabajo, ya que nos permitió reestructurar cada vez que fuera necesario el proceso educativo. A través de sus tres fases – observar, pensar y actuar – conseguimos evaluar de forma constante el desarrollo de las clases. Usando esta metodología reinventamos constantemente la dinámica del aula, las relaciones entre alumnos y profesor y entre ellos propios, las actividades propuestas; permitiéndonos, de esta manera, encontrar las mejores estrategias para alcanzar los objetivos definidos; en este caso, el aumento de la participación en actividades de producción oral en la clase de español.

La IA no es un mero método de investigación, “es una forma de entender la enseñanza” (Bausela, s.f, p. :1), donde teoría y práctica se conjugan en un proceso de investigación constante. El profesor que lleva a cabo el proceso IA en su práctica docente reflexiona continuamente sobre los sucesos que ocurren en el aula, sobre la problemática, sobre los avances, sobre los fracasos. Es a partir de esta reflexión de donde surge el conocimiento.

Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la Investigación-Acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. (idem).

De esta forma, la IA es una espiral sistemática de reflexión sobre el ejercicio docente con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las características definidas por Kemmis y MacTaggart (1988) para este tipo de investigación son las siguientes:

(i) Se construye desde y para la práctica; (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla; (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas; (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación; (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones; y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (idem, p. :2).

A las anteriores características podríamos añadirles las siguientes: es un proceso que no se reduce al aula, sino que también es necesario llevarlo a cabo fuera de ella; a través de su práctica podemos rehacer nuestra práctica profesional; no puede ser una tarea individual, siempre necesitaremos discutir, intercambiar y contrastar opiniones; y consume tiempo, pues además de la labor docente también tenemos que tener en cuenta toda la práctica reflexiva unida al contraste de ideas con otros colegas. (idem, p. 3)

De esta modo, la IA, a diferencia de otros métodos de investigación donde se verifican hipótesis a través de la recogida y posterior evaluación de datos, es un proceso que está siempre inacabado, en el que tanto el investigador como la situación que investiga cambian constantemente.

Este método ha sido destacado por muchos autores como un valioso instrumento para mejorar la práctica educativa. Algunos autores, como Daniel Madrid (2001, p. 27), incluso han definido cuáles son los roles y funciones del profesor-investigador reflexivo y crítico:

- Facilita la “comprensión”, reconstrucción individual y colectiva del conocimiento, crea sus propias leyes, aplica los principios que emanan de su contexto, actúa básicamente como facilitador, mediador y monitor del aprendizaje.
- Se nutre de la psicología perceptiva y de la epistemología fenomenológica.
- Concede más importancia a la construcción individual de los aprendizajes y a las diferencias individuales de los aprendices.

- Dialoga, fomenta un aprendizaje más reflexivo, por descubrimiento (método socrático).
- (...) promueve la diversidad de puntos de vista y suele permanecer neutral.
- Tiene en cuenta las opiniones y creencias del alumnado y construye sobre ellas.
- (...) trata de resolver los problemas y los conflictos de aula mediante el diálogo y el compromiso cooperativo de los implicados.
- No [le] preocupa tanto la excelencia académica y los niveles de contenidos que consiguen los alumnos.
- Prefiere la reflexión crítica y el desarrollo de los procedimientos y las destrezas.
- El alumno participa sistemáticamente en la construcción de los aprendizajes.
- El profesor es más abierto y democrático, más flexible y negocia con los alumnos los itinerarios que se emprenden.
- Se desarrolla un currículo más abierto, centrado en el alumno, que incorpora sus aportaciones.
- Se promueve la enseñanza cooperativa y por equipos. Se utilizan más estrategias o técnicas de socialización.
- Concede la misma importancia a las situaciones de enseñanza formal e informal; se utilizan con mucha frecuencia los recursos del ambiente, (fuera del aula).

Las fases del proceso de la IA han sido definidas de diferentes formas, pero podemos resumirlas en cuatro principales (Kemmis y McTaggart, 1988; citados en Bausela, s.f.: 5): "(i) Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial; (ii) Desarrollo de un plan de acción (...); (iii) Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar; (iv) (...) Reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación". Tras la puesta en práctica de estas fases, el proceso vuelve a comenzar, en una espiral de evaluación y reflexión continua sobre las estrategias ya utilizadas o sobre otras nuevas. De esta manera, teoría y práctica se encuentran completamente entrelazadas y no se pueden separar.

Este tipo de investigación ha sido ampliamente criticado por sus detractores, al considerarla un método con escasa fiabilidad y validez externa, una vez que sus resultados y conclusiones vienen dados por una "reflexión subjetiva y personal" de los que en ella participan y al entenderse, por lo tanto, que sus resultados no pueden aplicarse en otros contextos diferentes debido a que difícilmente se puede replicar un mismo estudio. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que este tipo de investigación no busca ser validada en otras situaciones. Su "objetivo es reflexionar sobre la enseñanza para diagnosticar y resolver los problemas específicos de cada situación" (Madrid, 2001, p. 28). Esto no quiere decir que los datos y resultados que arroja este tipo de

metodología no puedan ser tomados como base para investigaciones de carácter más cuantitativo o más alargadas, de cara a constituir conocimiento extrapolable a otros contextos.

Tal y como hemos mencionado anteriormente, la IA se nutre de la reflexión del profesional que la practica. Será, por tanto, más o menos provechosa dependiendo de la capacidad para reflexionar del profesional que la pone en práctica o cuán profundo – dicho profesional – esté dispuesto a indagar.

A lo largo de su libro *Educating the Reflective Practitioner*, Donald Schön (1987) reflexiona sobre la articulación de los conceptos de la educación profesional prevalecientes (el currículo normativo – junto con la articulación de la 'ciencia básica', 'ciencia aplicada' y 'competencias técnicas de la práctica cotidiana') y sobre la existencia de zonas indeterminadas de práctica (complejas, inestables, inciertas y conflictivas). De forma que, en su conceptualización, Schön procura desarrollar una nueva perspectiva de la articulación entre la competencia práctica y el saber profesional. Para ello, analiza cómo los profesionales construyen y modifican su repertorio de competencias profesionales y parte de la premisa de que aquellos que piensen cuidadosamente en su práctica podrán, de forma creativa, adaptarla a nuevas situaciones.

Schön⁷ (1987) distingue entre dos tipos o fases de reflexión en su relación con la acción: «reflexión en la acción» (entendida como la capacidad del profesional para pensar en lo que está haciendo mientras lo está haciendo; la cual implica analizar sus experiencias, en conjunto con sus sentimientos, y considerar las teorías en uso.); y «reflexión sobre la acción» (entendida como la reflexión realizada tras el evento, llevada a cabo de forma consciente y que, frecuentemente, los profesionales registran). Este tipo de reflexión conlleva la toma de consciencia sobre el conocimiento tácito y la reconstrucción mental retrospectiva con la finalidad de analizar y, eventualmente, alterar la práctica. Así, es una especie de meta-reflexión (reflexión sobre la reflexión en la acción):

A reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu. É a reflexão orientada para a acção

⁷Este autor cree que el proceso de desarrollo del personal docente se mantiene siempre inacabado y compara esta profesión con la de un artista. Opina que la teoría se encuentra completamente desligada de la práctica y piensa que el saber práctico del profesor depende de la forma en que entiende la docencia, partiendo de sus experiencias anteriores, como alumno, y de su propia manera de ver el mundo, la cual está también influenciada por factores evolutivos como su situación social y personal (dentro del ciclo de su vida). Así, el desarrollo profesional es único para cada docente y no puede aprenderse en las universidades, sin embargo necesitamos este saber práctico para desempeñar nuestro trabajo. A través de la reflexión podemos acceder a este conocimiento práctico y modificarlo.

futura, é uma reflexão proactiva, que tem lugar quando se revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar acções futuras. (Schön, en Oliveira y Serracina, s.f. p, 131-132)

Un aspecto central de este pensamiento reflexivo se relaciona con el conjunto de imágenes, experiencias, ideas, impresiones, ejemplos y acciones a los que los profesionales recurren para elaborar aquello que Schön llama «repertorio». El profesional reflexivo va profundizando sucesivamente en los diferentes asuntos incluidos en dicho repertorio, en lo que su autor denomina una «conversación reflexiva con la situación». Dichas conversaciones también pueden ser colaborativas y contribuyen, en la mayor parte de los casos, a la toma de decisiones, la comprensión y el intercambio de conocimientos y experiencias. A estas conversaciones traemos nuestras propias memorias y referencias y a partir de ellas construimos teorías y respuestas que se adecúen a las nuevas situaciones.

En este sentido, se relaciona precisamente con el desarrollo y organización del repertorio teórico y pedagógico, de cara a potenciar el proceso reflexivo, principalmente para aquellos profesionales que comienzan su carrera.

Las palabras de Pizarro (2013, se encuentran relacionadas con las ideas de Schön, pues llama la atención para el hecho de que, aunque todos los profesores han estudiado unos determinados principios metodológicos que intentan aplicar en el aula, cada uno realiza sus propias interpretaciones sobre cómo entender la enseñanza, teniendo diferentes formas de estar. Esto se debe a una mezcla de creencias y actuaciones “que va más allá de su formación teórica” (Pizarro, 2012, en idem, p. 176). Por ello propone el uso de instrumentos y mecanismos que “permitan actuar en las ideas y concepciones del profesor”, de cara a entender cuáles son esas interpretaciones y enriquecer la labor docente (idem). Esto puede lograrse, a su entender, a través de la reflexión. (idem, p. 176).

El «Modelo de la Cebolla» de Fred Korthagen (2004) es un modelo que fue inicialmente pensado para trabajar la profesionalización reflexiva de profesores, y no de profesionales en general, y que, debido a sus características y operatividad, consideramos que consigue dar respuesta a una importante pregunta: ¿quiénes somos y qué pretendemos como profesores? Este modelo, ahonda todavía más en los niveles de reflexión propuestos por Schön (1987), permitiéndonos entender y establecer relaciones entre ellos.

Korthagen (2009, 2010a, 2010b), distingue entre tres tipos de abordajes en lo relativo a la

enseñanza de cualquier materia o profesión. El primero y más antiguo de todos es un abordaje deductivo y se basa en una primera aproximación a las teorías para, pasar a la práctica y a la aplicación de las mismas, una vez que los alumnos las hayan aprendido. El segundo es el abordaje inductivo, diferente al primero: aquí los alumnos son expuestos directamente a contextos reales de trabajo, sin bases teóricas, que son introducidas a partir de la reflexión inducida por la práctica. Según este autor, ambos enfoques crean una gran laguna entre teoría y práctica, no permitiendo integrarlas. Nace, de este modo, lo que se denomina abordaje realista, el cual pretende ligar teoría y práctica a través de la reflexión regular y en conjunto sobre sus experiencias con otros principiantes. En este enfoque, los contextos prácticos no son tan reales como en el abordaje inductivo, permitiendo a los alumnos aplicar las teorías aprendidas paulatinamente, al mismo tiempo que reflexionan junto con sus compañeros sobre la mejor forma de aplicarlas y sobre lo que tuvo éxito o no.

Por lo tanto, las características del enfoque realista son las siguientes: (i) Trabajar con base en situaciones reales con las cuales se confrontaron durante la enseñanza y que causaron preocupación al alumno; (ii) Reflexión e interacción entre alumnos; (iii) Reinención orientada de respuesta, a través de la supervisión (entre pares y de los profesores); y (iv) Crear teorías con t minúscula (Freudenthal, 1978, en Korthagen, 2010b, p.86)

Estas teorías con t minúscula⁸ que los principiantes o profesionales crean basadas en su práctica y en su reflexión sobre la misma, influyen sobre su comportamiento. Muchos investigadores han mostrado que los profesores toman muchas decisiones inmediatas basadas en estas teorías.

A este respecto, Carter (1990), dijo: “as acções dos professores, parecem ser em grande parte determinadas por regras e rotinas, em que a tomada de decisões, num sentido estudado e deliberativo, surge como um papel secundário no seu pensamento interativo”. (citado en Korthagen 2009, p. 45)

Por lo tanto, las rutinas de los profesionales se basan en gran parte en la formación del hábito, en acciones que nacen de forma espontánea, y determinadas por las teorías (con t minúscula) que los profesionales crean en su día a día. Según Schön (1983), “muitas vezes não estamos conscientes de ter aprendido a fazer estas coisas; simplesmente, damos por nós a fazê-las” (idem).

8 En contraposición a las teorías con T mayúscula, que son las que nos vienen dadas por la investigación. Freudenthal, (1978) da esta nueva nomenclatura a lo que Aristóteles denominó *episteme* y *phronesis*.(korthagen, 2010b:86-87)

Por todos estos motivos, Korthagen (2010b) llama la atención para la importancia de tener en consideración estas teorías de los profesionales, las cuales corresponden a la parte no coloreada de la Figura 1.

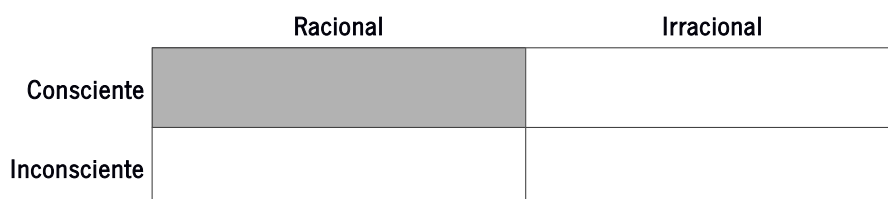


Figura 1: Los orígenes intrapersonales del comportamiento del profesorado y las dimensiones de la reflexión (adaptado de Korthagen, 2010b, p. 89)

Según Korthagen, las fuentes intrapersonales determinan nuestro comportamiento inmediato, nuestras reacciones ante las exigencias de la práctica profesional, y las divide en racionales e irracionales, conscientes e inconscientes. Si atendemos solo a las fuentes racionales y conscientes, dejamos de lado la mayor parte de las fuentes que determinan nuestro comportamiento. Pero, ¿cómo podemos acceder a esas fuentes? A través de la reflexión, la cual implica un cambio del énfasis de la *episteme* para dar una mayor atención a la *phronesis*.

Para hacer esta reflexión, en la Universidad de Utrecht, Korthagen y su equipo utilizan el Modelo ALACT⁹ con sus alumnos futuros profesores. Las siglas del modelo corresponden al nombre de cada una de las fases – en inglés – por las que los estudiantes tienen que pasar para poder reflexionar sobre su práctica.

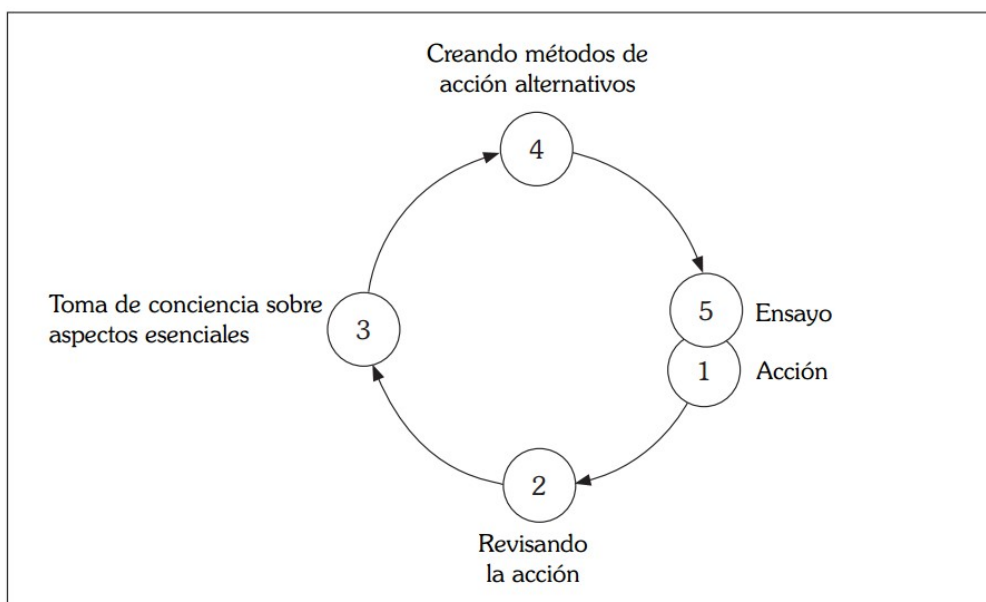


Figura 2: El modelo ALACT de reflexión. Adaptado de Korthagen (2010b, p. 91)

9 El nombre procede de las primeras letras de las cinco fases en inglés, las cuales son: Action, Looking back on action, Awareness of Essentials aspects, Creating alternative methods of actions y Trial.

En la temática que nos ocupa, es especialmente importante la segunda fase, pues es en esta fase en la que los profesionales de la educación van a reflexionar sobre sus pensamientos, deseos, sentimientos y acciones. La idea de este modelo es volver a los futuros profesores más conscientes sobre la forma en la que se orientan durante la práctica, tomando como base las señales que proyectan, tales como sentimientos de irritación o de precipitación. El objetivo es, por lo tanto, tornar conscientes las influencias que las fuentes emocionales y volitivas tienen en sus acciones.

Para profundizar este segundo paso del modelo, Korthagen propone otro modelo de niveles de reflexión en el que el objetivo es que los profesionales consigan acceder a los niveles profundos, donde se encuentran las cualidades nucleares de los profesionales. Como se puede comprobar en la Figura 3, los niveles de reflexión son seis, y están planteados de forma que no se puede acceder a los niveles más centrales sin haber pasado anteriormente por las capas exteriores.

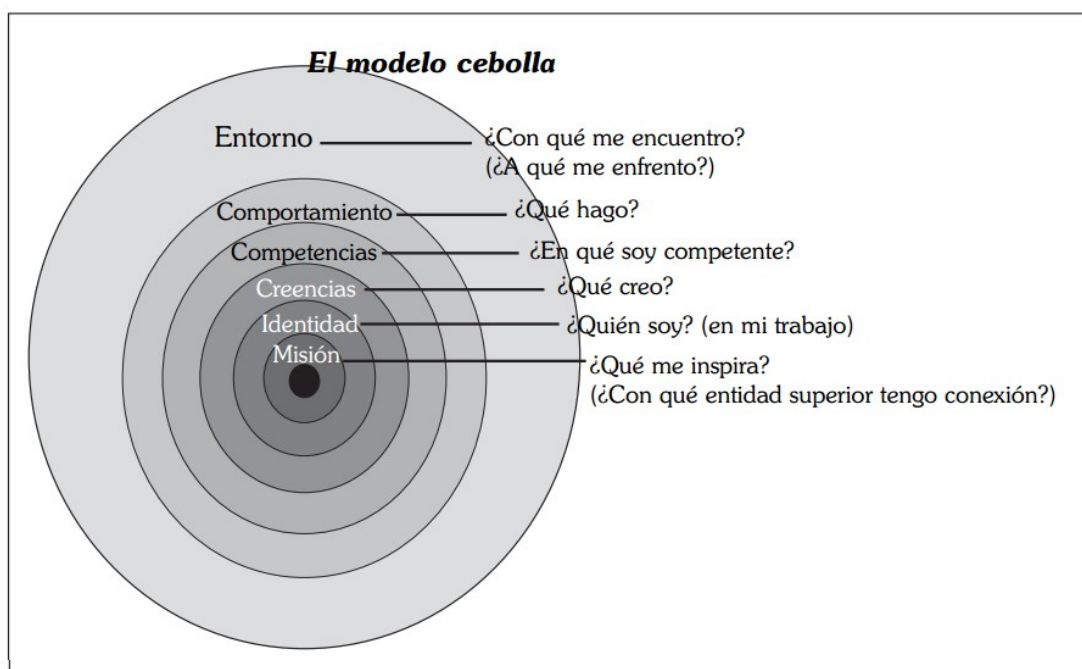


Figura 3: La cebolla: un modelo de los niveles de reflexión. Adaptado de Korthagen (2010b, p. 95)

Los niveles están todos interrelacionados y el descubrimiento de las relaciones que existen entre ellos profundiza la reflexión de los profesionales. La idea subyacente a este modelo es que los profesionales tomen consciencia de sus cualidades nucleares, de modo que puedan ser capaces de usarlas de forma consciente, esto es, de forma intencional y sistemática.

Para ello, en un primer nivel de reflexión, se debe responder a la pregunta ¿con qué me encuentro? En este nivel, intentaremos pensar sobre el entorno de nuestra profesión como docentes

de lenguas extranjeras y responder a preguntas tales como: ¿con qué tengo que enfrentarme? La escuela, los alumnos, el grupo, etc.; ¿Qué me influencia?

Posteriormente, pasaremos a analizar nuestro comportamiento – ¿qué hago? – intentando dilucidar qué comportamientos hemos puesto en práctica.

En una tercera capa, la reflexión se centra en las competencias – ¿en qué soy competente? - y en describir nuestro cuerpo integrado de conocimientos, destrezas y habilidades que pueden representar un potencial comportamiento.

El próximo nivel, comienza a representar alguna dificultad para los profesionales, ya que no estamos habituados a reflexionar sobre lo que creemos, lo que pensamos que debería ser. Definidas las creencias, nos adentramos en el quinto nivel, centrado en la identidad del profesor – ¿quién soy en mi trabajo?, ¿qué tipo de profesional soy? - y un último enfocado en la misión - ¿qué me inspira? - haciendo referencia a sus objetivos morales, sus ideales y a lo que le inspira como profesor.

La finalidad de este modelo es analizar todas estas cuestiones y descubrirnos como profesionales, consiguiendo responder a los “porqués” de nuestra práctica docente, yendo de los niveles más externos y más obvios a los más profundos y esenciales. En ocasiones, el profesor reflexivo encontrará que dos niveles no se encuentran alineados, como que tiene un determinado tipo de creencias pero se comporta de forma contraria o que el entorno no le permite ser el profesional que su identidad le dicta. El objetivo en estos casos será conseguir alinear todos estos niveles para que funcionen en sintonía, sin causar tensiones, para experimentar “una armonía interior y un sentimiento de 'fluir'” (Korthagen, 2010b, p. 95), incrementando su zona de bienestar.

En consecuencia, se parte de la importancia de reflexionar sobre la práctica educativa, como instrumento para dar respuesta a las diferentes situaciones que se pueden plantear en la sala de aula, a crear nuestras propias teorías y a conocernos como profesionales. Creemos además, que esto es especialmente importante en el aula de ELE, debido a la gran cantidad de destrezas que debemos potenciar y desarrollar con los alumnos, especialmente la destreza de expresión oral, al mismo tiempo que se encuentran una gran cantidad de factores grupales y emocionales implicados en el proceso.

Como profesionales, sabemos que las respuestas a la mayor parte de las cuestiones que planteamos a lo largo de este trabajo no se encuentran en los libros ni se aprenden en la universidad, pues dependen de las dinámicas y la problemática que cada grupo de alumnos

presenta, así como de la individualidad del profesor. Es por eso que hemos escogido el uso de la IA y de la reflexión a través del Modelo ALACT y del Modelo de la Cebolla Korthagen como base metodológica que sustente la reflexión.

En relación a los instrumentos para la recogida de datos, los que se han utilizado con mayor frecuencia en la aplicación de la IA y de la reflexión sobre la práctica profesional han sido los instrumentos cualitativos, especialmente los diarios y la observación. En el caso de este estudio, se utilizó el diario de la profesora, relleno a través de la observación sistemática tras la finalización de cada clase, también en él se registraron las conversaciones mantenidas con los alumnos y con otros colegas sobre la puesta en práctica de algunas estrategias y, por último, se pasó un cuestionario anónimo a los alumnos al finalizar los cursos para conocer su opinión.

En relación al uso de los diarios, un estudio llevado a cabo por Chacón y Chacón (2006) retrata una investigación realizada con profesionales docentes que estaban terminando la carrera y que sentían que tenían pocas competencias para enfrentar las vicisitudes de la profesión. Estos profesionales exigían una mayor articulación con la práctica y comenzaron, así, a introducir los diarios en su práctica profesional. Los autores de este estudio constataron que al final de la investigación:

- Los profesores habían comenzado a reflexionar sobre la práctica docente y admitieron cambios, tanto a nivel de estrategias como de actitudes;
- A través de los diarios, los jóvenes profesores aumentaron su consciencia sobre la responsabilidad que tenían en el proceso de enseñanza con niños;
- Y, por último, los propios profesores creían que los diarios de prácticas constituyeron una herramienta motivadora para enfrentar los problemas que fueron surgiendo, volviéndolos más creativos, ponderados, responsables y transformadores de la realidad.

Además de estas ventajas, hemos creído conveniente señalar otras que a menudo la bibliografía especializada les suele atribuir:

- En ellos podemos plasmar los problemas y la complejidad de la realidad donde desarrollamos nuestra práctica profesional;
- Permiten el análisis del origen, las causas y las consecuencias de los problemas detectados;

- Impulsan al profesor para el cambio como agente decisivo;
- Promueven hábitos de reflexión crítica, de lectura y de escritura;
- Documentan y organizan las reflexiones personales sobre cada iniciativa/tema;
- Son una herramienta valiosa en la autoevaluación del desempeño.

Se trata, por tanto, de una metodología educativa que, aunque no es perfecta, nos pareció acertado incluir en esta investigación debido a su adaptabilidad y flexibilidad y a la reflexión a la que obliga por parte del docente, a partir de la que se espera dar respuesta a la problemática que los factores afectivos y grupales suponen en el aula.

3.2. Los factores afectivos en la clase de lengua extranjera

Los profesores son conscientes de que los alumnos presentan a veces una gran heterogeneidad en cuanto a sus características. Todas ellas son relevantes para el proceso de enseñanza aprendizaje, desde las más obvias, como el nivel de empeño, la participación en clase o la edad, hasta algunas menos obvias, como puede ser el estilo de aprendizaje. Todas estas diferencias influyen de manera determinante en la forma en que debe planificarse y abordar la clase de LE.

En esta misma línea, hoy sabemos que existen multitud de factores que pueden influir en la adquisición o aprendizaje de una nueva lengua: la edad, el género, la actitud, la ansiedad y la personalidad son solo algunos de ellos. Aunque todos estos factores son importantes, los últimos años hemos presenciado un gran avance en la investigación dirigida al estudio de las variables afectivas que envuelven el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Aunque el MCERL recoge en el apartado dedicado a los factores afectivos cuatro de ellos: la autoestima, la motivación, el estado y la actitud, en este trabajo nos ceñiremos principalmente a la motivación y la ansiedad relacionada con el aprendizaje de las lenguas extranjeras, debido a que son dos de los conceptos más estudiados y que más atención han recibido por parte de la comunidad científica.

a) Ansiedad ante el aprendizaje de la Lengua Extranjera – «Foreign Language Anxiety»

Como seres humanos, estamos dotados de emociones y sentimientos que nos ayudan a vivir en nuestro día a día. Algunas de estas emociones, como el miedo, la ira o la sorpresa, nos

advierten de posibles amenazas, situaciones desafiantes o inesperadas, preparándonos para afrontarlas al activar los mecanismos específicos necesarios. En otras palabras:

La ansiedad es una parte de la existencia humana, todas las personas sienten un grado moderado de la misma, siendo ésta una respuesta adaptativa (...) y se relaciona con la anticipación de peligros futuros, indefinibles e imprevisibles. (Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003, p. 14)

Así, la ansiedad aparece cuando la persona percibe el ambiente como amenazante, preparando al individuo física y psicológicamente para hacer frente a posibles peligros.

En contextos educativos, gracias a las nuevas teorías sobre el aprendizaje de lenguas, cada vez más se pasa el foco de atención del profesor a los alumnos, lo cual, si bien es beneficioso para el funcionamiento del aula, ofrece mejores resultados y sigue siendo ampliamente defendido por la comunidad académica, también se puede convertir en un factor ansiógeno. Los estudiantes, cada vez más frecuentemente, tienen que salir de su zona de confort – del refugio de su pupitre, por así decirlo – para ponerse debajo de los focos y participar activamente en clase, entrando de esta manera en una zona más incierta y percibida como más peligrosa, donde se sienten evaluados, y que potencialmente puede transformarse en una situación que pretenden evitar.

Aunque el concepto de ansiedad se estudia desde hace casi un siglo, el estudio de la ansiedad relacionada con el aprendizaje de una LE comienza en los años setenta, produciendo los primeros resultados teóricos a finales de la década de los ochenta. De esta forma, el constructo de la ansiedad para el aprendizaje de una LE – en la literatura anglosajona «Foreign Language Anxiety» (FLA, en adelante) – aparece en 1986 de la mano de Horwitz, Horwitz y Cope. Esta teoría fue desarrollada durante la segunda mitad de la década de los ochenta y fue ganando forma durante los últimos treinta años (Silva, 2005, pp. 1029-1030).

La FLA es percibida por sus autores «as distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process» (1991 citado en idem, p. 1030); se relaciona directamente con la edad debido principalmente a factores sociales y psicológicos, siendo los estudiantes adultos quienes más la sufren (idem, p. 1029), y tiene una escasa representación en las primeras aproximaciones realizadas al estudio de la LE, ya que comienza a ganar importancia y a manifestarse en mayor medida cuando los estudiantes empiezan a tener experiencias negativas relacionadas con el estudio de la lengua meta (Barrios, 1997, p. 20).

Por lo tanto, podríamos definirla como una emoción que se interpone en el proceso cognitivo subyacente a la adquisición de una LE, manifestándose a través de dificultades para mantener la concentración y para recordar, provocando una reducción del rendimiento en los discentes. Según sus autores, la FLA es “una experiencia que está en parte relacionada con el temor a la comunicación y a la evaluación social que puede derivarse del uso de un idioma que no se domina, y con el efecto que produce el ambiente de control del aprendizaje que se produce en situaciones de clase” (Barrios, 1997, p. 20). Otros autores, como Arnold y Fonseca (s.f.) definen como causa de su aparición el hecho de que cuando nos enfrentamos al aprendizaje de una lengua diferente a la materna, podemos vulnerar nuestro auto-concepto al tener que limitar nuestra capacidad de expresión de ideas adultas y maduras a un lenguaje mucho más infantil. Según ellos, este hecho puede resultar en altos niveles de ansiedad y frustración, pudiendo incluso llevar al alumno a rehuir la comunicación.

Para poder formular su teoría, Horwitz et al. diseñaron un cuestionario de 33 ítems para medir la FLA llamado «Foreign Language Classroom Anxiety Scale» (FLCAS)¹⁰. Los principales resultados que esta escala arrojó determinaron que este tipo de ansiedad se presentaba en mayor medida cuando se trataba de actividades de expresión oral y comprensión auditiva. También descubrieron que engloba diferentes componentes: autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos; todos ellos relacionados con la clase de LE (Barrios, 1997, p. 20). Aida (1994), por su lado, encontró que dentro del constructo de la FLA, el único componente estadísticamente significativo era el miedo a la producción oral – *Speech Anxiety* (en Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2000, p. 339).

El concepto de FLA cobra especial importancia al saber que se relaciona positivamente con un peor desempeño por parte de los estudiantes, además de demandar un mayor uso de recursos como la inversión de más tiempo en el aprendizaje de la LE (Barrios, 1997, p. 20). De hecho, “es una de las variables afectivas que mejor predice el éxito de un estudiante en el proceso de dominio de una lengua extranjera” (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2000, p. 337).

Cassady y Johnson (2002, citados en Vega y André, 2014) también dan cuenta de sus efectos negativos cuando afirman que “los estudiantes con elevada ansiedad ante la evaluación experimentan pensamientos automáticos negativos, son más proclives al uso de estrategias de estudio memorístico y pocas profundas”.

10 Este cuestionario se encuentra disponible en el Anexo I del presente trabajo.

Las razones para la existencia de esta ansiedad pueden ser varias. Por un lado, a los estudiantes se les impide el uso de su lengua natural para comunicar y son obligados a utilizar una lengua que todavía no dominan y, por otro, el ambiente creado en el aula puede también resultar un factor ansiógeno, ya que, si no somos capaces de crear un ambiente seguro en el que no tengan miedo de expresarse o no comprenden bien las directrices y forma de trabajo en la misma, se sentirán incómodos y evitarán, en la medida de lo posible, participar en clase, especialmente de forma oral. Sumado a esto, también se tienen que enfrentar al miedo a hablar en público, pues los profesores de lenguas extranjeras, al igual que los de otras disciplinas, necesitan escuchar a los estudiantes para poder evaluarlos y corregirlos en su producción oral.

Según García (1989, p. 47), la ansiedad en el idioma se relaciona con dos tipos de dimensiones: una que envuelve elementos personales y otra que engloba los procedimientos en el aula. Así, dentro de la primera encontramos las siguientes: la autoestima, la tolerancia a la ambigüedad, la asunción de riesgos, la competitividad, la ansiedad social, la ansiedad ante los exámenes y la identidad, choque cultural y creencias. Dentro de la segunda, aunque las actividades de producción oral en el aula parecen ser percibidas como más ansiógenas por parte de los alumnos, otros tipos de actividades como la lectura, las actividades de comprensión oral o la propia gramática también provocan altos niveles de ansiedad en algunos alumnos. Aún dentro de los procedimientos en el aula, la corrección constante de errores por parte del profesor o un ambiente poco distendido pueden ser también elementos generadores de ansiedad en el alumnado.

Por último, cabe señalar que la FLA también de alguna forma se aborda en el MCERL cuando define lo que denomina el estado del alumno. Según este documento, “la realización se ve influida por el estado físico y emocional del alumno (es más probable que un alumno despierto y relajado aprenda más y tenga más éxito que otro que está cansado e intranquilo)” (Consejo de Europa, 2002, p. 159).

Dicho esto, como hemos destacado anteriormente, es importante referir que la ansiedad no deja de ser una respuesta adaptativa al medio, por lo que en su justa medida puede ser beneficiosa ya que activa los recursos necesarios para enfrentar una situación, principalmente los cognitivos, y nos mantiene más atentos y preparados para realizar una tarea. Esta ansiedad se corresponde con el concepto que Alpert y Haber denominaron en 1960 como «ansiedad facilitadora», frente a la «ansiedad debilitadora», que aludiría en este caso a la FLA (Silva 2005, p. 1030).

Consideramos también relevantes a este respecto los planteamientos de Krashen (1983, en

Silva, 2005, p. 1032) sobre la hipótesis del «filtro afectivo». Según él, antes de que los estudiantes puedan generar aprendizaje a través de la información que los docentes transmitimos en clase, esta información pasa por un filtro afectivo para posteriormente ser procesada a niveles cognitivos. Si este filtro se encuentra bloqueado por los niveles de ansiedad, debido a que no se ha creado en clase un ambiente distendido y los alumnos no se sienten tranquilos y seguros, la cantidad de información que pase a los niveles cognitivos será mucho inferior. A saber:

Los aprendientes con un filtro afectivo bajo se distinguen de aquellos que lo tienen alto por los siguientes rasgos: buscar y recibir más cantidad de aducto, relacionarse con sus interlocutores con mayor confianza, mostrarse más receptivos y actuar con menor nivel de ansiedad (DTCE, 2007, Hipótesis del filtro afectivo).

Krashen también defiende que la edad influye en el funcionamiento del filtro afectivo, de forma que los niños tienen un filtro más bajo que los adultos, permitiéndoles aprender la LE más fácilmente que a los más mayores. Esto además se corrobora en otras investigaciones que apuntan a que la ansiedad habitualmente se presenta de forma más acentuada en alumnos adultos, obstaculizando de esta forma su proceso de aprendizaje (en Silva, 2005, p. 1032).

A este respecto, no podemos dejar de lado las propuestas de otros autores como García (1989), quien mantiene que la corrección de errores de forma constante, ruda y severa también puede elevar en gran medida el miedo al ridículo de los alumnos, siendo así un elemento “potencialmente ansiógeno” en clase. Este autor también propone la actitud del profesor y el ambiente por éste creado en el aula como dos elementos clave para disminuir la ansiedad, los cuales fueron empíricamente comprobados en su investigación.

Una vez explicado el concepto de FLA, es interesante abordar qué formas se han puesto en práctica para minimizar su efecto en las clases de LE.

Principalmente a partir de la década de los noventa, muchos investigadores, conscientes de la importancia que el manejo de este tipo de ansiedad puede suponer para el éxito de los estudiantes de LE, han dedicado grandes esfuerzos a la puesta en práctica de diferentes estrategias que puedan ser aplicadas en clase para disminuir y combatir la FLA. Son numerosas las propuestas que encontramos, muchas de ellas con base en la Psicología. Por ejemplo, Foss y Reitzel (1991, en Silva, 2005, p. 1033), plantean el uso de la Terapia Racional Emotiva aplicada a la clase de LE. Esta terapia se basa en la deconstrucción de las creencias irracionales que producen ansiedad en los alumnos, así, aplicada a la clase LE, y tras presentar el tema de las creencias irracionales – las cuales se encuentran presentes en multitud de ámbitos de nuestra vida -,

consistiría en preguntarles cuáles son sus miedos a la hora de aprender una nueva lengua e ir apuntándolos en la pizarra para que todos los puedan ver. Esta práctica *per se* ya es beneficioso, una vez que los alumnos pueden comprobar que muchos de sus miedos son compartidos por otros compañeros. Posteriormente, cada estudiante debe escoger dos o tres ideas, las cuales serán desmontadas en grupo, con el profesor como mediador. El objetivo es que los estudiantes sepan que sus miedos, además de ser compartidos, en su mayor parte son infundados. Se espera que este conocimiento les ayude, no solo a lo largo del estudio de la LE sino en situaciones de la vida real en las que la LE es puesta en práctica y en las que serán capaces de desmontar sus propias creencias irracionales.

Rookall y Oxford (1991 en idem, pp. 1033-1034), por su lado, proponen estructurar las actividades de forma diferente, partiendo de la base de que el profesor es el elemento fundamental para gestionar los factores emotivos que afloran en la clase de LE, sugieren el uso de actividades en pareja o en grupos y de juegos colaborativos, al igual que fomentar que los alumnos se marquen metas realistas para evitar fracasos innecesarios que confirmen sus expectativas. La finalidad de estas estrategias es crear un ambiente relajado y positivo en clase, donde los alumnos se sientan seguros. Para ello, plantean un conjunto de actividades que pueden ser llevadas a cabo tanto con los alumnos como por los propios profesores, con la finalidad de conocer la ansiedad y las posibles variantes de las mismas, aunque ellos las diferencian en dos secciones: una para los alumnos y otra para los profesores. Dentro de la primera sección se incluyen actividades como «Agony Column», «Mistakes Panel» o «Anxious Photos». En la primera actividad se pretende que los alumnos pasen por diferentes papeles a través de los cuales tendrán que expresar sus miedos, para posteriormente aconsejar a otro alumno. La intención, al igual que en la Terapia Racional Emotiva, es que puedan tomar conocimiento de que el resto de compañeros también tiene miedos relacionados con el aprendizaje de una nueva lengua y de que estos miedos pueden ser combatidos y contrarrestados. La segunda actividad se basa en encontrar los mayores errores cometidos por los discentes a través de la atribución de puntuaciones, buscando la pérdida de importancia de los mismos. En la tercera, los alumnos puntúan diferentes fotos teniendo en cuenta la ansiedad que les producen las diferentes situaciones que en ellas se muestran, para después discutir por qué las han puntuado así y buscar estrategias para disminuir dicha ansiedad.

Otros autores, como Campbell y Ortiz (1991 en idem, p. 1034), pusieron en práctica un taller de tres horas a través del cual se abordaba la ansiedad ante el aprendizaje de una nueva lengua de forma directa, donde, además de aplicar las estrategias de la Terapia Racional Emotiva a través de

una encuesta con la que median actitudes específicas hacia el estudio de una LE, la discusión de mitos y realidades sobre el aprendizaje de una LE y la información a los estudiantes sobre distintas estrategias para poner en práctica; también llevaron a cabo actividades para fomentar la autoestima de los alumnos, la confianza en el profesor y el compañerismo, un ejercicio para contrarrestar la frustración y una discusión sobre cómo debería ser el aprendiz ideal de LE.

Tsui (1996, en idem, pp. 1034-35), por su lado, recomienda la puesta en práctica de otras estrategias como hacer que los alumnos escriban las respuestas a las preguntas que se les han hecho antes de decirlas en voz alta, realizar cuestiones con más de una respuesta correcta, dejar tiempo para que puedan verificar sus respuestas con otros compañeros antes de hacer la corrección o la inclusión de actividades competitivas en clase por grupos. Como se puede ver, todas ellas se basan en la promoción de la confianza del alumno al saberse dentro de un grupo o al tener más seguridad sobre lo que van a decir antes de hacer las correcciones.

Otras líneas de abordaje, dan más atención a la figura del profesor. Este es el caso de la desarrollada por Pérez Paredes (1999, en idem, p. 1035), quien nos plantea el uso de una «metodología comunicativa mediante actividades con un potencial comunicativo», donde el profesor es entendido como un mediador o un guía que orienta el aprendizaje, de forma que se alivia alguna de la tensión producida por la autoridad de la figura del profesor y se consigue un ambiente más distendido. También es el caso de Ortega (2002, en idem, p. 1035), quien igualmente aboga por un docente menos dominante, más humano, con el que el alumnado se sienta relajado para expresarse, así como por reducir la corrección de los errores para fomentar la participación, la puesta en práctica de actividades grupales y de presentación y la disminución del factor sorpresa en la medida de lo posible.

Por último, Yan (1998, en idem, p. 1035) recomienda el uso de actividades cooperativas, motivadoras y cortas.

García (1989) también propone una serie de estrategias para reducir los niveles de ansiedad de nuestros alumnos en clase:

- Propiciar un ambiente cooperativo en vez de competitivo.
- Proporcionarles la posibilidad de expresar sus preocupaciones frente a sus compañeros en relación a la comunicación de forma oral en la lengua meta (LM, en adelante). El hecho de darse cuenta de que probablemente otros compañeros tampoco se sienten cómodos

hablando en la LM puede ayudarles. Por lo que es importante fomentar este tipo de momentos de reflexión en clase, en los que los alumnos se sientan lo suficientemente a gusto como para expresar sus miedos, ante el profesor y ante el resto de sus compañeros.

- No presionar al alumno a hablar antes de que se sienta capaz.
- Mantener una política sobre la corrección de errores que no resulte amenazante para el alumno.

A lo largo de este subapartado hemos tratado el primero de los factores afectivos que se tuvo en cuenta para la intervención desarrollada, pero la FLA no puede ser entendida de forma aislada. De hecho, como veremos, existen más estrategias que pueden ayudarnos a combatirla sin que se ciñan estrictamente a la reducción de la ansiedad.

b) Motivación

Otro factor afectivo que influye en el aprendizaje de una LE es, sin duda, la motivación. Es difícil que aprendamos algo si no queremos, si no tenemos por lo menos una motivación para hacerlo. Es obvio que, si el alumno se encuentra motivado, está predispuesto a aprender, lo cual traerá consigo una mayor persistencia en las tareas y actividades. Como profesores, si se tienen en cuenta los diferentes tipos de motivación que presentan nuestros alumnos y los conocemos a fondo, al igual que si sabemos cómo crear motivación cuando no la hay o aumentarla cuando es insuficiente, nos será mucho más fácil, no solo encauzar las actividades para que sean significativas desde el punto de la motivación, sino también para aumentar considerablemente las probabilidades de éxito de nuestros estudiantes.

La motivación se encuentra recogida dentro del MCERL (2002, p. 159) en el apartado que dedica a los factores afectivos, dando importancia a la necesidad de crear motivaciones intrínsecas y utilizarlas en conjunto con una motivación extrínseca.

Debemos entender la motivación como un concepto dinámico, al igual que Gardner y MacIntyre (1993, en Barrios, 1997, p. :18) cuando la definen “como un conjunto de factores que incluye el deseo de lograr un objetivo, el esfuerzo dirigido a esa consecución y el refuerzo asociado con el acto de aprendizaje”.

Entendida como elemento clave para alcanzar el éxito en cualquier actividad que emprendamos, la motivación ha sido y es un concepto ampliamente estudiado por la Psicología y la Psicopedagogía. Centrándonos en el aprendizaje de una LE, también ha generado una gran

cantidad de investigación, pues se sabe que explica una gran parte del éxito de los aprendientes:

El valor de la motivación reside no sólo en su capacidad para potenciar los mecanismos mentales de adquisición (la memoria, la atención, las estrategias, entre otros) que son fundamentales para el desarrollo del conocimiento de la LE o L2 (...), sino que también ocupa un papel importante en el ámbito sociolingüístico, es decir, en el desarrollo de la competencia comunicativa —conocimiento no sólo del código lingüístico, sino también de qué decir, a quién y cómo decirlo en una situación apropiada (...) en la lengua objeto. (Minera, 2009:s.p.).

Díez en su artículo del año 2000, expone tres elementos cruciales a la hora de fomentar la motivación en la clase de ELE y estos son: las actitudes de los alumnos en clase, el progreso en el aprendizaje y las diferencias existentes entre tener como meta aprender o tener como meta obtener resultados. A lo largo del artículo, la autora reflexiona sobre la importancia de orientar la motivación de los alumnos hacia la realización de las tareas y las actividades en sí mismas y hacia el aprendizaje en vez de hacia el reconocimiento social o a la obtención de resultados extrínsecos.

Esta reflexión se encuentra directamente relacionada con los reiterados hallazgos que la Psicología de la Motivación ha puesto de manifiesto al estudiar las diferencias en el aprendizaje en alumnos con motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Entendemos por motivación intrínseca aquella que viene de la realización de las tareas o del aprendizaje en sí mismo y por extrínseca aquella que se basa en la consecución de algún tipo de refuerzo positivo o evitación de algún tipo de penalización cuando la realización de la tarea es exitosa.

En el modelo socio-educativo o psico-sociológico de Gardner y Lambert de los años 70, se distingue entre motivación integradora e instrumental para el aprendizaje de segundas lenguas (L2, en adelante). La primera se basa en el deseo de querer comunicar e integrarse en la comunidad de la LM y la segunda se basa en un interés más práctico, como mejorar las posibilidades de encontrar un trabajo (DTCE, 2007, Motivación).

Previamente tomado de Dweck y Elliot, Díez (2000, p. 5) nos da un ejemplo interesante del tipo de pensamientos que nos pueden ayudar a detectar los diferentes tipos de motivación de los alumnos, los cuales quedan resumidos en el Cuadro 1.

META: APRENDER	META: RESULTADO DE LA EJECUCIÓN
“A ver si lo puedo hacer”	“Como me salga mal, suspendo”
“¿Cómo puedo hacerlo?”	“¿Podré hacerlo?”, “¿Me dará tiempo?”
“Ahí está el error, ya no se me olvida”	“Me lo temía”
“¿Qué es lo que he hecho mal?”	“Voy a ver si he ganado a Mary”

Valoración del profesor: "Ahí está el error, gracias"	Valoración del profesor: "¡Si se explicara mejor! El profesor de antes sí que era bueno, no este"
Le gustan las actividades, ejercicios... con los que puede aprender.	Le gustan las actividades con las que puede lucirse ante los demás.
Inteligencia: "Merece la pena esforzarse porque el esfuerzo aumenta la inteligencia"	Inteligencia: "La inteligencia es estable; sólo si se es inteligente, se logrará el éxito"
Valoración de su situación: Aprender de los errores: "Saber más que ayer pero menos que mañana"	Valoración de su situación: "Si tengo éxito es porque soy inteligente. Si no tengo éxito, es porque no lo soy"

Cuadro 1: Ejemplos de tipos de pensamientos entre alumnos motivados intrínseca o extrínsecamente (primera y segunda columna respectivamente). Adaptado de Díez (2005, p. 5)

Tras estudiar el cuadro, es obvio cómo los alumnos que se sienten motivados extrínsecamente, en contraposición a los que obedecen a una motivación intrínseca, fácilmente pierden las "ganas" de persistir en la realización de las tareas que no les son recompensadas según sus expectativas. Además, el hecho de que atribuyan el éxito de haber realizado bien una tarea a factores externos da pie a que el alumno sienta que el realizar bien o mal una tarea no depende propiamente de la realización de la misma o de él propio, sino de que "los otros" se lo reconozcan.

Esta misma autora también señala la importancia de cuidar los mensajes que el profesor puede llegar transmitir en clase a través de las instrucciones o forma de dirigir la clase. Si el profesor recompensa a los que lo hacen bien y no les dice nada a los que no han conseguido hacerlo tan bien, si se centra más en realizar actividades competitivas que cooperativas, si da a entender a unos que tienen más recursos para realizar con éxito las tareas propuestas que otros, etc., entonces el profesor estará motivando que el alumno tenga pensamientos más parecidos a los de la columna de la derecha que a los de la izquierda.

c) FLA y Motivación

Existen investigaciones que han tratado de estudiar la relación entre estos dos constructos. En algunos estudios se trata la ansiedad como un factor independiente y en otros como un factor secundario de la auto-confianza en relación a la LE. En los primeros casos, se ha encontrado una relación negativa entre ansiedad y motivación (Gardner y Ladone, 1987; Hashimoto, 2002 en Khodadady y Khajavy, 2012, p. 272). Cuando ha sido estudiada como factor secundario, la falta de ansiedad predecía auto-confianza, caracterizando a los alumnos más motivados (Clément, 1980, 1986 en idem).

Otras investigaciones, como las de Toth (2007, en idem) y Liu y Huang (2011, en idem), hallaron una relación positiva y significativa entre ansiedad y desmotivación, siendo que esta ansiedad correlacionaba en mayor medida con la motivación extrínseca que con la intrínseca.

Khodadady y Khajavy (2012), en un estudio más reciente con alumnos de inglés iraníes, también encontraron una correlación significativa entre los diferentes tipos de motivación estudiados y las subescalas de ansiedad, o dicho de otra forma, “students who have different reasons for learning English are different in their level and type of anxiety” (2012, p. 280). La falta de motivación se relacionaba de forma positiva con todas las subescalas de ansiedad, de forma que “students who lacked motivation to learn English, all had English communication fear, fear of negative evaluation, negative attitude toward English class, and were not comfortable in their classes” (idem). Además, los alumnos que estudiaban inglés por razones personales relevantes para alcanzar un objetivo sentían menos ansiedad que los que lo estudiaban por algún tipo de presión interna o externa. De hecho, la motivación interna correlacionaba positivamente con la ansiedad.

Como podemos extraer de la investigación aquí relatada, la motivación y la FLA van de mano dada, pudiendo esperar menos motivación cuando mayor es la ansiedad, y viceversa.

d) Los factores grupales y la figura del profesor para el manejo de los factores afectivos.

De las páginas anteriores, se extrae que, como docentes de ELE, debemos ser capaces de disminuir la ansiedad y aumentar la motivación, especialmente en lo relativo a participar en las actividades de producción oral. Así lo entienden también Arnold y Fonseca (s.f., p. 4) cuando dicen que si el alumno tiene reservas a la hora de participar en las actividades del aula “se verán seriamente mermadas sus posibilidades de lograr la competencia comunicativa”, defendiendo que si el alumno está predispuesto a participar, tendremos muchas más probabilidades de que los alumnos progresen en esta competencia. Asimismo, MacIntyre y Clément (1996, en idem, p. 4) encontraron que esta disposición para comunicarse predecía el éxito en la adquisición de dicha competencia. Otros elementos estudiados a este respecto, los cuales predecían la predisposición para comunicar, estudiados por MacIntyre, Clément, Dörnyei, Kimberly y Noels (1998, en idem, p. 4), fueron los siguientes: “la personalidad del alumno, el clima del aula, las actitudes intergrupales, la motivación y la confianza en sí mismo”. De esta manera, estos autores, apuestan por un abordaje de la persona integral, es decir, a través del cual se tenga en cuenta lo cognitivo y lo emocional, dando por lo tanto un papel activo al alumno y partiendo de la base de que “la

competencia comunicativa oral se adquiere hablando” (idem, p. 1).

No es de extrañar que entre los factores que predicen la predisposición a comunicar se encuentren los factores grupales, ya que la comunicación es una actividad social, por lo que no podemos obviarlos a la hora de abordar las actividades de producción oral en clase. Si por un lado es importante proporcionar las herramientas necesarias para que los alumnos puedan expresarse en español, por otro lado debemos facilitar un contexto de clase que favorezca un ambiente relajado, en el que los alumnos se sientan seguros y tranquilos para expresarse y desarrollarse como agentes sociales, en los términos ya explicados que el Plan Curricular del Instituto Cervantes define. Es decir, no se puede abordar la expresión oral sin tener en cuenta el contexto donde esta se produce y se practica, y este, en nuestro caso, es el aula.

Arnold y Fonseca recuerdan a este respecto las palabras de Littlewood (1996, citados en s.f., p. 4) cuando afirmaba que:

El desarrollo de las destrezas comunicativas (...) requiere por tanto una atmósfera de aprendizaje que les proporcione la sensación de seguridad (...) [que] depende en gran medida de la existencia de relaciones interpersonales que no creen inhibiciones sino que sean de apoyo y de aceptación.

Añadiendo, además, que la creación de esta «atmósfera» sea probablemente el factor más importante tras la adquisición de los conocimientos lingüísticos básicos para que el alumno desarrolle la competencia comunicativa.

Díez (2000, p. 4) también defiende la importancia de que que el alumno se sienta cómodo. En sus propias palabras, “aceptado por el grupo”. Para esta autora, que exista un buen clima en el aula es primordial “y esto es posible en un clima ordenado, creativo, pero, a la vez, verdaderamente relajado, en el que el estudiante se sienta cómodo, a gusto” (idem, p. 5)

En definitiva, la autora de nuevo se refiere a un clima motivador, que favorezca la participación de los alumnos en el aula. Así, debemos comenzar “por conocer a los estudiantes, crear un clima de compañerismo y confianza en la clase” (idem, p. 8). Lo mismo opina Gardner (1995), quien mantiene que la existencia en la clase de buena energía y emociones positivas, tanto de los docentes como de los colegas, favorece un buen aprendizaje (en Vega y André, 2014, p. 7), y Tinto (1993 en Rosas, 2007), quien cree en el valor de las comunidades de aprendizaje, en las cuales las personas aprenden unas con las otras en un ambiente de cooperación. Por su lado, Macdonald (2003, en idem) “afirma que el trabajo cooperativo, la cohesión entre el grupo de

individuos y la confianza mutua hacen propicio el escenario para que se produzca el aprendizaje”, de esta forma, los alumnos entienden que sus compañeros se encuentran en la misma situación que ellos, haciendo frente a las mismas dificultades, promoviendo la empatía, disminuyendo la ansiedad y haciendo que progrese el aprendizaje.

Para Rosas (2007) el uso de estrategias socio-afectivas en la clase de LE es altamente provechoso, ya que promueve la interacción social entre los estudiantes, fomentando la cohesión grupal, el respeto, la interayuda, etc. Por otro lado, aunque reconoce la dificultad de aplicar este tipo de estrategias, especialmente las afectivas al tener que ser aplicadas por los propios alumnos, cree que es posible guiar a los estudiantes en esta dirección. Así, tras un exhaustivo estudio sobre las diferentes definiciones y recomendaciones de multitud de autores y equipos de investigación sobre los factores socio-afectivos y las estrategias que podemos de ellos derivar para utilizar en clase, propone la puesta en práctica de estrategias sociales y afectivas para mejorar el funcionamiento de la clase y la creación de un clima que favorezca un aprendizaje significativo.

Por lo tanto, y aunque sean los grandes olvidados al no ser fácilmente medibles ni palpables, es importante conocer las actitudes y los sentimientos de nuestros alumnos y que ellos, de alguna manera conozcan los de sus compañeros, para que se involucren con más energía en el proceso de aprendizaje (idem). Así lo defiende también Oxford (1990, en idem) cuando dice que “la puesta en práctica de estrategias afectivas desarrolla en el individuo confianza en sí mismo y alimenta la perseverancia para continuar adelante con su proceso de aprendizaje”.

Como estrategias sociales, Rosas (2007) propone la *cooperación* a través del trabajo en grupo y/o en parejas y puede complementarse con la estrategia de *preguntar para clarificar* (entre los propios estudiantes). También nos habla de *permitir que el contexto ayude*, en el sentido de proporcionar a los aprendientes el contexto comunicativo en el que se van a desarrollar las actividades, de forma que puedan activar conocimientos previos y formar una imagen de los asuntos a abordar. Esta última estrategia, a su vez, puede también ser complementada con el uso de la *empatía* o, en otras palabras, del respeto mutuo entre los participantes y el esfuerzo por entender lo que los demás intentan expresar. Por último, *responder en grupo* puede hacer que los estudiantes pierdan aquel “miedo a equivocarse” al entender que, en el caso de cometer un error, no son ellos los culpables, sino el grupo.

En cuanto a las estrategias afectivas, esta autora propone “hablar consigo mismo, monitorearse, crear oportunidades para aprender, bajar la ansiedad, animarse a sí mismo, tomarse

la temperatura emocional y aprender a vivir con incertidumbre”; siempre teniendo en cuenta que son mucho más difíciles de aplicar que las sociales, debido a que su puesta en práctica no depende de nosotros como profesores, sino de los propios alumnos. No obstante, creemos que sí que es una responsabilidad del profesor como mediador del aprendizaje, pues, al final, de él depende proporcionar las mejores condiciones para que el aprendizaje se produzca. Así, el profesor puede aportar opiniones, tratar estos asuntos en clase o incluso de forma individual con los alumnos que sientan más problemas, de cara a proporcionar las mejores condiciones posibles a los alumnos.

Podemos decir entonces que las estrategias dirigidas a la creación de un buen ambiente en clase, donde exista el respeto y la confianza, favorecerán el manejo de los factores emocionales presentes en el aula, ayudando a los alumnos a sentirse mucho más seguros a la hora de realizar sus intervenciones y, en consecuencia, para que se sientan más predispuestos a participar. Claramente, será el profesor el encargado de crear dicho clima. Tal y como indicaba Jaques Delors, “la fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico”(citado en Martín, 2007, p. 18).

El profesor se enfrenta, por lo tanto, a una difícil tarea pues, además de tener en cuenta los objetivos del nivel que imparte y los contenidos de aprendizaje, debe saber gestionar en el aula no solo una gran cantidad de factores individuales de personalidad, emocionales y motivacionales, sino también grupales; dejando de ser una fuente de conocimientos para ser un facilitador y un mediador del aprendizaje, al mismo tiempo que se convierte en un dinamizador del grupo.

Este nuevo papel del profesor e importancia de los factores grupales también son defendidos por Richardson, Long y Foster (2004) cuando afirman que “la percepción que se tiene de los profesores, de los compañeros y de sí mismos, aunado a la calidad y cantidad de tiempo que comparten con sus compañeros de clase también contribuyen con el desempeño de los aprendices” (en Rosas, 2007).

Sobre al significado que entraña ser “un buen profesor”, Cortazzi y Jin, en un estudio realizado en 2002 con estudiantes de español chinos, británicos y malayos, encontraron que estos solo parecen estar de acuerdo en relación a dos rasgos: el profesor debe ser una persona animada y responsable. Otros rasgos, dependiendo de la nacionalidad de los participantes fueron los siguientes: para los chinos, el profesor debía “tener un profundo conocimiento de la materia, responder a las preguntas de los estudiantes y ser un ejemplo moral”, además de tener que ser

“humano” (afable, amigable y comprensivo...); mientras que para los británicos el buen profesor “ha de despertar el interés de los estudiantes en la materia, explicar claramente, usar un método de enseñanza efectivo, controlar la disciplina y organizar una variedad de actividades”, además de tener que ser paciente y colaborativo (en Trujillo, s.f, p.1)

Martín (2007, p. 19), por su lado, define al profesor como el coprotagonista del acto didáctico. Piensa que la personalidad de los profesores es un factor importante a tener en cuenta, ya que “deben ser capaces de motivar, seducir, hipnotizar”, llegando a citar a Savater (1997) cuando afirma que un profesor sin personalidad “se convierte en 'desganado gramófono o en policía ocasional' perdiendo su verdadero espíritu y significado”(en idem, p. 20). Así, según Genovard y Gotzens, un profesor con una personalidad eficaz debe dirigir la acción, motivar, mantener el interés, dar feedback inmediato, respetar los ritmos de aprendizaje de los alumnos, evitar en la medida de lo posible la frustración y el fracaso, promover la transferencia del aprendizaje y desarrollar actitudes positivas en el alumnado. Debe, por lo tanto, contar con un gran abanico de competencias (actitudes, habilidades y conocimientos) para promover “un buen clima de trabajo” (idem). Estas características son igualmente importantes en los profesores de español, los cuales dejan de ser “meros instructores que dominan perfectamente la materia y se limitan a transmitir los contenidos correspondientes (...) [para], desde una perspectiva pedagógica abierta y actual, (...) [pasar a tener] más responsabilidad en tareas de motivación, orientación y educación, que van más allá de las meramente instructivas”. (idem, p. 21)

En palabras de Pizarro (2013, p. 170):

Entre las tareas del profesor ya no está solo la de suministrar conocimiento, sino crear condiciones favorables para que se produzca una enseñanza y un aprendizaje eficaz. Lograr esto significa por otro lado, ser capaz de poner en marcha procedimientos que le permitan planificar sus clases, gestionar el aula, investigar en el aula acerca del proceso de aprendizaje, analizar las repercusiones de su acción, evaluar el proceso y elaborar un diagnóstico sobre la situación de aprendizaje. De manera, que todo ello implica también, explorar, reflexionar y analizar de forma crítica su propia labor en aula.

Todo esto, nos lleva al hecho de que el papel de profesor de LE ha cambiado. Ahora, los profesores de LE deben tener una actitud diferente, a través de la cual adopten una postura más flexible, dinámica y activa, pero también han de estar “pedagógicamente formados”, deben ser innovadores e investigar sobre su propia acción para encontrar la mejor forma para conseguir que se produzca un aprendizaje significativo en cada momento y contexto particular (idem, p. 172).

Martín (2007, p. 28), define a los profesores de ELE del siglo XXI de la siguiente manera:

El profesor eficaz es aquel que demuestra poseer flexibilidad, adaptación, sensibilidad, con capacidad para dar respuestas a los problemas que se encuentra en el aula (profesionales y emocionales), empático, objetivo, que sea capaz de observar lo que está ocurriendo en el contexto instruccional, auténtico y sincero, no dominante, ni directivo, ni autoritario, que no intente influir directamente en la vida de sus alumnos, capaz de no intervenir cuando no sea necesario ni se lo pidan, que intervenga para que el alumno participe y aprenda, con una actitud positiva, abierto al cambio y a la innovación, capaz de comunicarse y transmitir de forma eficaz y positiva, y por supuesto, tan implicado en su trabajo que posea una fuerte y profunda motivación intrínseca que le haga acudir cada día a su trabajo con una sonrisa en los labios. Que transmita, en definitiva, la alegría por aprender español, y que sea capaz de conseguir en sus alumnos una motivación de aprendizaje, de modo que ellos mismos se sientan seguros y cómodos en sus clases.

Barrios, (1997, p. 23) nos señala la importancia que algunos autores como Brown (1973, 1987), Spolsky (1985) y Gardner (1985) han dado al desarrollo de “una actitud positiva hacia la comunidad hablante del idioma extranjero”, la cual promueve una mayor motivación por parte del alumno a aprender la LM. De esta forma, otra de las responsabilidades del profesor sería la de “fomentar una visión abierta y favorable del grupo lingüístico y comunidad cuya lengua se estudia”. No podemos olvidar que, en muchos casos, el profesor de LE también se convierte en un modelo de los hablantes de la lengua meta, por lo que si los alumnos lo asocian a imágenes positivas se estará fomentando esta actitud positiva definida por Spolsky y Gardner.

Otra de las estrategias a tener en cuenta para poner en práctica en el aula tiene que ver con la excesiva corrección de los errores, la cual también puede perjudicar la motivación y aumentar la ansiedad a la hora de hablar en la LM. (Blanco s.f., p. 385)

Como veremos a continuación, gran parte de estas estrategias tienen cabida dentro del Enfoque Comunicativo Mediante Tareas, pues este enfoque por un lado, se fundamenta en situaciones comunicativas lo más reales posibles, las cuales pueden servir como base a los alumnos para posteriormente superar la ansiedad de hablar una LE fuera de clase, y, por otro lado, nos proporciona la flexibilidad que este tipo de abordaje necesita en la clase de ELE.

3.3. El Enfoque Comunicativo Mediante Tareas

El Enfoque Comunicativo Mediante Tareas (ECMT, en lo sucesivo) ha sido el fundamento del programa de contenidos y actividades que se impartieron en ambos cursos. Su elección se debe, tal y como hemos explicado anteriormente, a las situaciones comunicativas en las que el alumno tiene que desarrollar su competencia comunicativa, lo cual se relaciona con el alumnado adulto con el que tuvo lugar la intervención. Pero también a la gran complementariedad que ofrece

a la hora de conjugarlo con una IA, pues, como hemos veremos, también tiene este carácter “inacabado” en constante revisión.

A lo largo de la historia de la docencia de lenguas extranjeras, su enseñanza/aprendizaje se ha fundamentado en los diferentes modelos que estaban más de actualidad en las diferentes épocas. La elección de uno u otro modelo se basaba en la importancia que en cada momento se le atribuía a uno u otro componente del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la relevancia que a estos se les daba dentro de los modelos. De esta forma, el foco de atención ha sido diferente, dependiendo del concepto de lengua que se manejaba y de la forma como este se vehiculaba con el aprendizaje.

El Enfoque Comunicativo, surge a mediados de los años sesenta y es el primero que pone el acento en el acto de comunicar, en contraposición a la mera ejercitación de “la construcción correcta de frases sueltas” en la que la comunicación no se produce, característico de otros métodos y enfoques anteriores (Melero, 2000, p. 80-81). Lo importante dentro de este enfoque es desarrollar la capacidad de comunicar de forma eficaz, y a partir de ahí se derivarán las competencias y contenidos que serán necesarios para desarrollar dicha capacidad.

La enseñanza comunicativa mediante tareas se adecúa a las orientaciones del Enfoque Comunicativo, con la diferencia de que la comunicación, además de ser el objetivo principal, se convierte en el medio a través del cual se aprende la LE. Así, la propia metodología se transforma en la esencia del programa, integrando de forma dinámica objetivos, contenidos, tareas y evaluación (DTCE, 2007, Actividades posibilitadoras).

a) La Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas

El objetivo de los programas de aprendizaje basados en este tipo de enseñanza reside en que los alumnos aprendan usando la lengua de forma real en el aula, integrando procesos de comunicación. Esta propuesta, que nació en los años 90 como una evolución del Enfoque Comunicativo, se aleja de los programas educativos basados en el aprendizaje deductivo y estructuralista, a partir de la repetición de los exponentes del código lingüístico, y postula el aprendizaje de la lengua a través de actividades de uso de la lengua.

En cualquier programación basada en la ECMT es importante diferenciar entre los contenidos que serán necesarios para establecer la comunicación y los procesos comunicativos subyacentes. De esta forma, este enfoque se encuentra “en consonancia con los postulados del análisis del discurso, según los cuales la comunicación no se reduce a una codificación y

descodificación de mensajes [...], sino que requiere de la adecuada interpretación del sentido de esos mensajes; esa interpretación, además, se consigue no solo a partir de lo que dice el texto, sino también de lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto en que se desarrolla la comunicación” (DTCE, 2007, Enfoque por tareas). Por otro lado, y en conformidad con estudios realizados sobre la adquisición de lenguas por la Psicología del Aprendizaje, los alumnos aprenden una lengua a través de su uso, por lo que será necesario practicarla en el aula.

Estos conceptos cobran forma a través de la programación y sucesión de actividades, así como de la forma de concretarse en la sala de aula. De esta forma, la ECMT “se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula. El uso del español en la clase se convierte en objetivo del curso”.(Melero, 2000, p. 106).

Para empezar, tal y como se puede ver en el esquema de la Figura 4, el orden habitual, en el que primero se estudia la lengua y posteriormente se realizan las actividades, se altera. En una programación que siga este enfoque primero se realizarán actividades comunicativas, a través de las cuales, tanto profesores como alumnos, irán descubriendo de forma inductiva la lengua subyacente a dichos actos de comunicación.

Así, es importante que las tareas se basen en procesos comunicativos reales e integren los procesos de uso de la lengua con los de aprendizaje de la misma, de forma cooperativa y, a ser posible, realizadas en grupos o en parejas; al igual que ocurre en las situaciones de aprendizaje natural. Además, estas tareas, en la medida de lo posible, deben atender a las necesidades de los alumnos, acercándose a su realidad, a sus objetivos y motivaciones.

Para ello, se dividen las tareas en dos tipos: posibilitadoras y final. Las tareas posibilitadoras serán las que permitan la realización de la tarea final, por lo que, a través de las primeras, los alumnos han de desarrollar las capacidades necesarias para la realización de la segunda. El primer paso para preparar una tarea, por lo tanto, consiste en pensar en un tema que resulte motivador y de interés para el alumnado. A partir de este tema, podremos escoger una tarea final, con la cual los alumnos muestren capacidad para demostrar competencia comunicativa en un determinado aspecto, y que determinará las habilidades y contenidos que serán necesarias para su correcta realización por parte de los alumnos. Posteriormente, podremos definir tareas posibilitadoras que lleven a los alumnos a la asimilación de dichas habilidades y contenidos. Por último, será necesario pensar y desarrollar actividades de reciclaje y de sistematización de los elementos ya tratados.

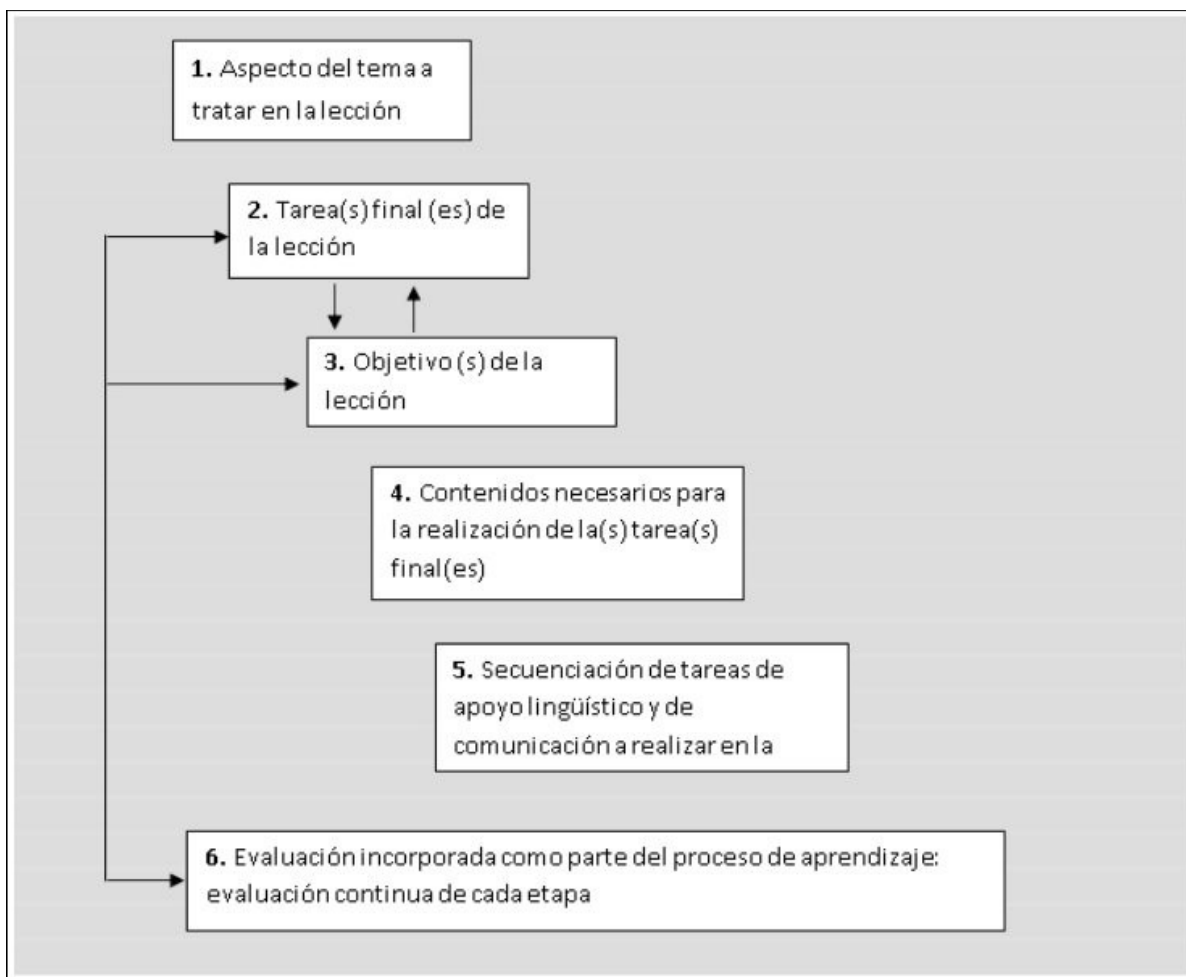


Figura 4: El proceso de enseñanza basado en el ECMT. Adaptado de Estaire, 1990 (en Estaire, 2007:14)

b) Papel del docente y del alumno

El ECMT prevé una participación y actuación diferente del profesor con respecto a otros enfoques. Dentro de este modelo de trabajo, el docente deja de dar clases magistrales en las que expone contenidos que posteriormente se trabajan a través de ejercicios de léxico o gramática. El docente ahora asume un papel de facilitador del aprendizaje, pues serán los alumnos quienes cooperen para construir sus propios conocimientos. Para que esto sea posible, será necesario que el docente tenga en cuenta el perfil de los alumnos, sus motivaciones, sus objetivos, sus intenciones. Además, deberá tener en cuenta las nuevas concepciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, el uso de recursos en clase que tengan interés para los alumnos, como nuevas tecnologías, vídeos, etc.

Por otro lado, no basta con trabajar los conocimientos a través de una serie de tareas, sino que a través de la formación o del curso que imparta, tendrá que reciclar y repasar conocimientos, habilidades y destrezas trabajados anteriormente, siempre de forma integrada.

El papel del profesor en el aula es el de servir de refuerzo para resolver dudas, corregir ejercicios o guiar la resolución de algún problema; en definitiva, gestionar el aprendizaje.

Los alumnos cobran un papel mucho más activo que en otros enfoques. Deben participar, expresar opiniones, trabajar en grupo, preparar temas que les sean de interés; pues lo que se espera es que, a partir de las tareas posibilitadoras y de la tarea final, los alumnos creen su propio conocimiento para posteriormente poder invertirlo fuera de un ambiente controlado, en la vida real. De este modo, los alumnos deben también comenzar a gestionar su propio aprendizaje y ser conscientes de él, llegando a los contenidos de forma inductiva.

De nuevo, los roles que este enfoque plantea para los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje se ajustan perfectamente a las estrategias planteadas anteriormente para el manejo de los factores afectivos en la clase de L2/LE. El docente debe preocuparse por buscar temas que despierten interés en los discentes, para que encuentren motivación en la realización de la propia tarea. También debe salir de su antiguo papel, en el que transmitía conocimiento que los alumnos adquirirían, sin llegar a reflexionar sobre el mismo. El alumnado en este modelo necesita poder integrar ese conocimiento con sus propias expectativas, con sus propias motivaciones, en definitiva, con su propia vida. Así, no es difícil entender que los alumnos encontrarán este tipo de abordaje mucho más motivador o, por lo menos, mucho más práctico, lo cual también hemos visto que es una de las expectativas que los aprendientes adultos esperan encontrar en los contextos educativos.

Por otro lado, se espera que la figura del profesor como mediador planteada por este enfoque elimine algunas de las barreras que existen en el aula entre el docente y los discentes, tal y como se puede extraer de las palabras de Martín (2007), presentadas en páginas anteriores.

El rol que este enfoque atribuye al docente se ajusta más a las ideas sobre la cohesión grupal y participación que abordadas previamente, ya que el profesor toma un papel más secundario, dando protagonismo al alumno, promoviendo su participación en las actividades y fomentando dinámicas de grupo saludables. El rol propuesto por este enfoque también encaja con los presupuestos de la IA y la reflexión sobre la práctica profesional, pues además de la planificación de las clases, también es necesario tener en cuenta las emociones de nuestros alumnos, las del profesor, el ambiente donde confluyen, las dinámicas del aula, etc.; siendo conscientes de que cambian de un día para otro y de que la dinámica que fue productiva un día no tiene por qué serlo el siguiente, siendo preciso reajustar constantemente nuestra interpretación de

la situación y los factores que en ella convergen (las dinámicas, las relaciones, los afectos, la respuesta ante determinado tipo de actividades, etc.) y actuando en consecuencia.

c) Evaluación

La evaluación deja de enfocarse exclusivamente en el dominio de los conocimientos. Dentro de esta forma de enseñar-aprender, la evaluación ha de realizarse de forma integrada en el proceso de aprendizaje y negociada entre profesor y alumnos. Así, aparece en todas las etapas del proceso, desde la realización de la primera tarea posibilitadora hasta la ejecución de la tarea final; de forma que el propio diseño del programa es dinámico y se encuentra en constante cambio. Si los alumnos plantean alguna dificultad con alguna de las capacidades necesarias para la realización de la tarea final, será necesario seguir trabajando este aspecto.

En resumidas cuentas, tanto profesores como alumnos realizan a lo largo del desarrollo de cada unidad una evaluación continua de cada una de las etapas, de forma que la evaluación se encuentra completamente integrada. Además, se debe estimular que los alumnos sean conscientes del proceso de aprendizaje, de forma que puedan reflexionar sobre el mismo y en la adquisición de sus propios conocimientos, destrezas y habilidades y, en último término, autoevaluarse.

Este carácter dinámico y en constante cambio que plantea la evaluación de este enfoque, de nuevo, creemos que compagina con la metodología de la IA y la reflexión sobre el proceso educativo que planteamos al inicio de este capítulo, las cuales también abogan por valorar las acciones puestas en práctica en el aula para mejorar nuestro desempeño como docentes.

Los principios del ECMT abordados a lo largo de este subapartado fueron la base de la planificación de clases llevada a cabo en las prácticas. Muchas de las actividades y estrategias que se pusieron en práctica en el aula siguen esta línea de actuación – principalmente la elección de temas interesantes para los alumnos y el trabajo por parejas y en grupos. De esta manera, se esperaba que aumentase su motivación y disminuyese su ansiedad a la hora de participar, especialmente en las actividades de producción oral, pues esta actividad requiere de práctica y cuanto más practiquen menos ansiedad sentirán. También esperábamos que, derivado de este incremento de la participación, aumentasen las dinámicas de grupo, de forma que se promoviese la cohesión grupal y el conocimiento intergrupal, esperando así, de nuevo, contribuir para el incremento de la motivación y la reducción de la ansiedad, siempre en un proceso que se retroalimenta, sin principio ni final.

En el siguiente subapartado, abordamos las actividades en las que pretendíamos aumentar

la participación de los alumnos y en las cuales se enmarca toda la investigación presentada hasta el momento: las actividades de producción oral.

3.4. La expresión y la interacción orales

Como se puede deducir a través del título y ya hemos expresado en la Introducción de este trabajo, esperamos que a través del manejo de los factores afectivos en el aula consigamos aumentar la participación en las actividades de expresión oral dentro de clase. Aunque pensamos que este aumento de participación también se dará en otro tipo de actividades más directamente relacionado con otras destrezas, estas no suponen nuestro objetivo de estudio. Ésta es la razón por la cual, este apartado, lo dedicamos exclusivamente a la descripción y el estudio de la expresión y la interacción orales.

Las destrezas orales, tal y como dice Martos (2010), se han vuelto especialmente importantes porque:

El proceso de convergencia de la enseñanza universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior exige la incorporación a los currícula académicos de competencias transversales o genéricas. Una de estas competencias es la capacidad de comunicación oral: el dominio de la capacidad de comunicación oral implica expresar ideas, conocimientos y sentimientos de manera eficaz, estructurada e inteligible a través de la palabra adaptándose a las características de la situación y a la audiencia.

Según el MCERL, las destrezas orales son tres: comprensión auditiva, expresión oral e interacción oral. La primera, según el DTCE (2007, Comprensión auditiva) "se refiere a la interpretación del discurso oral" y requiere la puesta en práctica de una gran multitud de recursos: factores lingüísticos, cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Aunque a simple vista pueda parecer un proceso simple, ya que no implica la elaboración de información, lo cierto es que el oyente tiene que participar activamente, realizando la descodificación del mensaje y la comprensión lingüística de la cadena fónica hasta poder realizar una interpretación del mismo y poder valorarlo personalmente.

Por su lado, la expresión oral "es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral" (idem: Expresión oral) y también plantea grandes exigencias al alumno: dominio de la pronunciación, léxico y gramática, además de conocimientos socioculturales y pragmáticos. Asimismo, se compone de algunas microdestrezas como "saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es

pertinente hablar y en cuáles no” (idem).

La tercera destreza, la interacción oral, pone en juego las dos primeras y se refiere a la destreza puesta en práctica en el desarrollo de una conversación, donde es necesario interpretar el discurso del interlocutor y producir un discurso propio oralmente, por lo que se revela como una destreza que aúna todos los recursos de las dos destrezas anteriores y, por lo tanto, más compleja.

Si nos centramos en las actividades de expresión e interacción oral, el profesor tiene a su disposición una gran cantidad de tipos de actividades con las que practicarlas. Según Baralo, (2000, p. 169), podemos resumir las actividades de expresión oral en las siguientes: “conversaciones; preguntas y respuesta; resolución de problemas; debates, discusiones, argumentaciones; juegos comunicativos; simulaciones, dramatizaciones; y relatos reales y fantásticos, chistes”

El carácter inmediato de la comunicación oral explica porqué tan a menudo nos deparamos con situaciones en las que los alumnos no quieren participar o en las que aumenta su ansiedad cuando no entienden todo. De hecho, la práctica de la destreza oral es la que más ansiedad provoca en los alumnos. Dicha ansiedad no permite que los alumnos participen en estas actividades de forma que se produzca un aprendizaje significativo, no consiguiendo alcanzar el objetivo último del estudio/aprendizaje de una lengua: comunicar en la LM.

Así, Silva (2005, p. 1036) nos llama la atención para este problema cuando afirma lo siguiente:

Quando hay que expresarse en una lengua que no se domina y en la que no se está seguro, el miedo a la equivocación, al fracaso, al ridículo, o simplemente el deseo de hablar correctamente en dicha lengua (tras tantos años de herencia normativa) hace que la ansiedad se dispare y los estudiantes repriman o mermen su capacidad de producción oral.

La práctica de las destrezas orales demanda recursos diferentes. Según Baralo (2000, p, 167), estas diferencias se deben principalmente a las limitaciones de tiempo y de memoria. Cuando el alumno tiene que expresarse o comprender oralmente, no tiene tiempo para pensar cómo se estructura la información que quiere transmitir o que está escuchando en la LE – siendo, de esta manera, un proceso instantáneo –; sin embargo, dispone de este tiempo cuando se enfrenta a tareas de expresión escrita o de lectura. Cuando escribe o lee, puede repasar el ejercicio varias veces, pero cuando habla no. Como es de suponer, estas demandas propias de la expresión oral suponen una de las causas de la ansiedad que las actividades orales, ya sean de comprensión

o de expresión, generan en los estudiantes.

En el caso de la expresión oral en particular, debemos tener en cuenta la interacción. El alumno no solo tiene que expresarse, sino también escuchar las intervenciones de los demás, respetar los turnos e intervenir con base en lo que le han dicho. De nuevo, se trata de un proceso muy rápido, en el que ponemos en práctica una gran cantidad de recursos cognitivos al mismo tiempo.

Tampoco podemos olvidar que este tipo de actividades obliga al alumno a poner en práctica una gran cantidad de recursos de forma simultánea: entonación, pronunciación, reglas gramaticales, léxico y estructuración del discurso que se pretende transmitir, todo esto de forma casi instantánea.

Para expresarnos oralmente en una LE no basta con conocer la lengua, también es necesario saber cómo los hablantes de esa lengua actúan. Es necesario poseer competencias lingüísticas y comunicativas, o sea, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas, además de culturales. De nuevo, esta gran cantidad de competencias a tener en cuenta y que los alumnos deben saber poner en práctica al mismo tiempo no hacen más que complicar la tarea de expresarse de forma oral.

Por otro lado, al contrario de lo que ocurre con el estudio de otras materias, el proceso de aprender una nueva lengua, obliga a los alumnos a hablar sobre su vida personal en multitud de ocasiones, así como a manifestar opiniones sobre una gran diversidad de temas que pueden ser más o menos íntimos. Esto queda claramente reflejado en el MCERL para las lenguas. Si nos centramos en la categoría “hablar”, vemos que la descripción de las actividades de interacción y expresión oral, o incluso la descripción general de los niveles de referencia comunes, gira principalmente en torno al uso apropiado de una gran cantidad de información personal, estableciendo de esta manera una estrecha relación entre el estudio/aprendizaje de una LE y la personalidad y opiniones del alumno.

Todas estas exigencias inherentes al aprendizaje de una LE, aliadas a las que conllevan las actividades de producción oral *per se*, provocan en muchos casos la evasión por parte de los alumnos de este tipo de actividades. Esto es especialmente notable en grupos acabados de formar y que todavía no se conocen, como son los cursos de español de una determinada duración, donde encontramos además grupos muy heterogéneos y con diferentes objetivos en relación a la LM. Así, es importante tener en cuenta el contexto donde se estudia la competencia comunicativa, tal y como dice Blanco, (s.f.p. 381), hay que “reflexionar sobre la importancia del contexto y sobre las

características individuales de cada hablante a la hora de abordar el proceso de producción oral”.

La ansiedad que las actividades de expresión e interacción oral provocan en los alumnos, además de relacionarse con factores íntimos y de personalidad, se asocian también a factores emocionales como la inseguridad, el miedo y la vergüenza de enfrentarse a situaciones comunicativas. En resumen, al “miedo a equivocarse”.

Es también importante referir a este respecto que a todo lo dicho anteriormente tenemos que sumarle el miedo a hablar en público que muchas personas sufren, el cual, considerado un subtipo de fobia social, puede provocar “nerviosismo, bloqueo y olvido total de lo que – los estudiantes – tenían que decir”.(Martos, 2010)

Otros autores, como García (1989, p. 45) también nos llaman la atención hacia el hecho de que si en las clases de lenguas extranjeras “se enfatiza la destreza oral, si se prima la competencia comunicativa en las clases, y si los estudiantes tienen que realizar y superar exámenes orales formales en la LM” puede suponer un obstáculo para los alumnos que no se sienten cómodos comunicando en una LE.

Así, Arnold y Fonseca (s.f., p. .5) explican que uno de los factores que dificultan el desarrollo de la competencia comunicativa en las clases de L2 es el tiempo, lo cual conlleva que a veces obliguemos a los alumnos a hablar antes de que estén preparados. Esto no ocurrió al adquirir la lengua materna, la cual “tuvimos la oportunidad de escuchar (...) extensamente antes de hablar”. Para ello, algunas teorías (Krashen, 1982; Asher, 1977, citados en idem) y algunos métodos (*Total Physical Response*, *Silent Way*) proponen dejar que la expresión oral aflore cuando el estudiante se encuentre listo y, en relación a la pronunciación, Underhill (1994, citado en idem) recomienda “dar tiempo para que el alumno trabaje internamente, procesando el lenguaje antes de tener que hablar”. Arnold y Fonseca (idem) aconsejan para evitar estos problemas dar tiempo a los alumnos para poder preparar las actividades de producción oral en el aula.

La comunicación oral es un proceso irreversible, de modo que los interlocutores deben grabar y memorizar lo que van diciendo y escuchando en un tiempo determinado. Ello implica dos aspectos. De una parte, una rápida selección y organización de las ideas y, de la otra, la imposibilidad de echar marcha atrás y borrar lo que ya está dicho u oído. Desde el punto de vista de la producción, las pausas, las vacilaciones o las repeticiones múltiples en el discurso de un locutor son claros ejemplos de las dificultades que comporta la comunicación oral. Por eso (...) la fase de planificación o de preparación previa a la exposición oral es esencial en el proceso de composición de textos orales complejos (Vila y Vila, 1994, p. 49).

Es muy importante en todo lo relacionado con las actividades de producción oral, tal y como se ha explicado a lo largo de este subapartado, tener en consideración los factores afectivos que pueden provocar problemas en clase, así como poner en práctica estrategias que nos ayuden a crear un buen clima de clase.

A continuación, pasamos a describir la IA que se llevó a cabo en BabeliUM en el contexto anteriormente definido y explicitaremos de qué forma se pusieron en práctica las estrategias y actividades descritas a lo largo de todo este capítulo para el manejo de los factores afectivos implicados en las actividades de producción oral.

Capítulo IV. Descripción de la Investigación-Acción

Queríamos estudiar la eficacia de una serie de estrategias puestas en práctica a través de la figura de la profesora y a través de determinado tipo de actividades para fomentar factores grupales como la cohesión y el conocimiento intergrupal, para posteriormente determinar si los alumnos se sentían más cómodos a la hora de participar en las actividades de producción oral en el aula.

Para ello, las actividades y estrategias se basaron en un ECMT y la intervención se desarrolló siempre basada en un proceso reflexivo sobre la actuación de la profesora, utilizando los métodos y los instrumentos de registro de la IA y de los Modelos ALACT y de la Cebolla de Korthagen.

Así, en un primer momento de la intervención, se llevó a cabo una evaluación de necesidades, a partir de la cual se empezaron a definir temas, actividades y estrategias, cuya puesta en práctica fue detallada en un diario de la profesora y discutida informalmente con los alumnos y otros profesionales, para finalmente recoger las impresiones de los alumnos a través de un cuestionario anónimo elaborado específicamente para esta investigación.

Por lo tanto, la descripción de esta investigación se divide en tres momentos diferentes: una primera aproximación al grupo a través de una evaluación de necesidades, el desarrollo de la intervención a lo largo de los cursos y la percepción de los alumnos sobre su progreso en las actividades de producción oral.

Por último, a modo de resumen, realizamos una síntesis de los principales resultados extraídos.

4.1. Primera aproximación al grupo: la evaluación de necesidades

Es importante referir que la profesora no pudo asistir a las dos primeras sesiones de ambos grupos. Estas dos clases fueron impartidas por otro profesor, con el cual mantuvo un contacto constante y al que apoyó en la elaboración de las clases y los contenidos y siempre que lo solicitó. También se notificaron a los alumnos los motivos de no poder estar presente vía *email*. Antes de reincorporarse al trabajo, la profesora se reunió con el profesor que estuvo presente al inicio de ambos cursos, el cual compartió con ella sus impresiones. Estas impresiones giraron alrededor de los contenidos ya abordados con ambos grupos y de los conocimientos previos sobre el español de

los alumnos, pero también alrededor del funcionamiento de ambos grupos: ¿se conocen entre ellos?, ¿tienen una buena relación?, ¿participan?, ¿hablan mucho?, etc. En esta conversación surgieron los primeros conocimientos sobre los grupos, como que el B1 parecía mucho más “hablador” que el A1+, especialmente debido a algunos de sus miembros, y que sus conocimientos de español no se encontraban en consonancia con el nivel en el que se encontraban.

En la primera clase se explicó el motivo de no haber podido asistir a las anteriores clases y se realizó una presentación de la profesora más amplia de lo que suele ser habitual (nombre, edad, profesión y área de estudios, etc.), con la finalidad de crear empatía con el grupo y trabajar desde el inicio los factores emocionales y motivacionales explicados anteriormente. Algunas de las cuestiones abordadas por la profesora en esta presentación se relacionaban con las razones de encontrarse impartiendo los cursos o los motivos de vivir en Portugal, su edad, sus aficiones, etc. También dejó abierta la posibilidad de que le planteasen algunas cuestiones. Finalmente se explicaron las razones de haber realizado una presentación tan extensa.

Los alumnos hicieron una presentación sucinta, pues ya habían realizado las presentaciones pertinentes con el anterior profesor.

Posteriormente tuvo lugar la evaluación de necesidades, la cual fue discutida en grupo, ya que, debido a la falta de tiempo que estos cursos presentan y a que, como se ha explicado antes, la profesora no pudo asistir a las dos primeras clases, se quería también evaluar en qué punto se encontraba el grupo: clima del aula y participación.

Para ello, se tomó como base el Cuestionario de Necesidades de Comunicación y de Aprendizaje¹¹ y fuimos discutiendo todos los puntos que en él aparecen.

A la pregunta A, ¿Por qué aprendes español?, en el grupo de A1+ fue patente una motivación laboral o similar, todos querían mejorar su currículum y algunos lo necesitaban por cuestiones laborales, algunos de ellos también hablaron sobre el gusto de aprender otras lenguas. En el grupo de B1 apuntaron los mismos motivos, sumados a que algunos alumnos estaban ponderando la posibilidad de irse a vivir a España, por motivos sentimentales o académicos.

En la pregunta B, ¿Para qué usas el español?, el grupo de A1+ sugirió principalmente actividades laborales a la hora de hablar y comprender, otros también lo usaban para leer periódicos y revistas y pocos lo utilizaban para escribir. El grupo de B1, como era de esperar, hacía

11 El cuestionario puede ser consultado por el lector en el siguiente enlace:
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_04/cuestionario_acti_1.pdf

un uso mayor de la LM. Así, muchos apuntaron que la usaban para hablar con hispanohablantes que viven en su país o para hablar con la gente cuando iban a países de habla hispana; también era utilizado para comprender tanto películas, como noticias y programas de la televisión y para leer periódicos y revistas. Tampoco expresaron usarlo para escribir.

La tercera pregunta, la C, en el grupo de B1 los estudiantes dijeron estar interesados principalmente en mejorar las destrezas de hablar y escribir, mientras que en el de A1+ se dividían entre todas.

En relación a los contextos en los que usaban el español, en el A1+ respondieron de nuevo los que tenían que ver más con el trabajo y en el de B1 apuntaron más a las relaciones personales.

En cuanto al tipo de actividades que prefieren realizar para aprender una lengua, en la pregunta E, la mayor parte de los estudiantes tanto del grupo de A1+ como del B1, prefería aprender hablando, escuchando, hablando y viendo la televisión, especialmente estas dos últimas. Este consenso entre ambos grupos se dio también en las preguntas G y H, al estar de acuerdo en que preferían trabajar por parejas, grupos o equipos y al inclinarse más por actividades que implicasen hablar con los compañeros, hacer juegos o que estuvieran relacionadas con su experiencia, la actualidad, etc. La mayor parte de ellos también respondió de forma negativa a la pregunta I (“¿Quieres hacer deberes?”).

El grupo de A1+ pensaba que debía mejorar todas las competencias propuestas en la pregunta F, mientras que el de B1 se centró mucho más en las relacionadas con la escritura y la expresión oral, especialmente esta última.

En relación a la pregunta K, “¿Qué te gustaría aprender en este curso?”, los alumnos hicieron alusión a lo que ya habían respondido con anterioridad.

Por último, en la última pregunta, los alumnos de ambos grupos manifestaron hacer un mayor uso para aprender una lengua de las siguientes estrategias: “No importa si no entiendo todas las palabras de un texto”; “Intento adivinar el significado de las palabras que no entiendo por el contexto”; “Planeo lo que voy a decir antes de hablar”; “Escucho atentamente para comprender la idea general”; “Comparo las reglas del español con las de otras lenguas que conozco”; “Me gusta aprender una regla y aplicarla después”; “No me importa si cometo algunos errores para alcanzar mi objetivo comunicativo”; y “Cuando cometo un error, intento analizarlo y descubrir la forma correcta”.

En contraposición, muy pocos o ninguno, afirmaron hacer uso de las siguientes: “Cuando no entiendo una palabra, la escribo en un papel y luego la busco en el diccionario”; “Intento no utilizar mi lengua materna en clase”; “Reflexiono sobre las dificultades que tengo al aprender español”; e “Intento deducir reglas del español formando hipótesis sobre su funcionamiento”.

Desde la primera pregunta de la evaluación fue fácil entender por qué el otro profesor decía que el grupo de B1 era mucho más “hablador” que el del A1+. De hecho, la participación de los alumnos del nivel más básico requirió un mayor esfuerzo por parte de la profesora. En este momento, fue difícil diferenciar si esta falta de participación se debía a la falta de conocimientos de español o a la falta de comodidad a la hora de expresar su opinión en voz alta. En el B1, por su lado, aunque por lo general participaron más, algunos de ellos se mantenían completamente en silencio o respondían con monosílabos cuando se les preguntaba. La primera impresión sobre ambos fue que la cohesión de los grupos todavía distaba de la deseada.

4.2. La intervención: el desarrollo de los cursos

El desarrollo de toda la intervención fue plasmada en un Diario de la Profesora compuesto por fichas como las que se muestran en el Apéndice I. En él quedaron retratadas las impresiones e ideas, el desarrollo de las clases, observaciones sobre la participación de los alumnos, sobre la asimilación de contenidos; así como otras más personales. Al igual que se recogieron las conclusiones y puntos de vista que surgían de las conversaciones informales mantenidas a lo largo de los cursos, no solo con los alumnos, sino con otros profesionales del área o incluso con otras personas completamente desligadas del mundo de la enseñanza, como amigos o familiares con diferentes profesiones.

Las anotaciones del diario de la profesora permiten extraer algunas datos de relevancia, en relación a lo que ha supuesto el desarrollo de los cursos y que se intentará sintetizar en este apartado. En primer lugar, el ECMT se mostró extremadamente útil para el desarrollo de la cohesión grupal y para mantener en el punto de mira durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje los factores afectivos de los que hablábamos en otras partes de este trabajo. Este enfoque, además de ser flexible también se basa en la promoción del aprendizaje centrado en el alumno y del aprendizaje colaborativo y estos no se pueden llevar a cabo sin trabajar de forma paralela la unión y la confianza intergrupal. En él, el profesor se perfila como un dinamizador de la clase, así como un facilitador y mediador del aprendizaje, lo cual es sumamente importante para

alcanzar los objetivos propuestos anteriormente. Por último, el ECMT entraña un proceso continuo e inacabado que tiene que estar en constante evaluación y sometido, por lo tanto, una reflexión, encuadrándose en los planteamientos metodológicos expresados en páginas anteriores.

A lo largo de los dos cursos que fueron impartidos en este contexto de prácticas se intentaron desarrollar actividades y estrategias motivadoras y relacionadas con temas que fueran de su interés. Muchos de estos temas¹² fueron discutidos en conversaciones informales con ellos, cuando los primeros alumnos en llegar a la clase y la profesora esperaban por el resto, por ejemplo, o a través de las propias actividades, tal y como se muestra en la imagen del Apéndice III. En esta actividad¹³ realizada con el grupo de B1 el objetivo era trabajar las preguntas a través de la realización de una entrevista que tendrían que hacer a un compañero, para posteriormente presentar los resultados a modo de resumen frente al resto. Una vez realizadas las tareas pertinentes para aportar los conocimientos necesarios para el desarrollo de la tarea final (la entrevista), tanto los alumnos como la profesora propusieron tres temas de los que se tomó nota en la pizarra. Posteriormente, cada alumno escogió uno, obteniendo un total de 10 temas. Debían preparar por lo menos una pregunta sobre cada tema para su compañero. A través de esta actividad, surgieron diversas preguntas sobre un mismo tema y realizaron una primera aproximación a sus compañeros, empezando a conocer al resto de la clase. Este tipo de actividad también permitió activar conocimientos previos y poder preparar su intervención en una parte (cuando eran los entrevistadores), lo que hizo que se sintiesen más tranquilos a la hora de hablar. Tras finalizar la actividad, se hizo una puesta en común para que los alumnos expresaran lo que les había parecido, a lo que los alumnos respondieron positivamente. Una de las alumnas incluso preguntó si podía hacer una fotografía sobre la toma de decisiones realizada anteriormente. Manifestaron que les había gustado tener la oportunidad de participar en todo el proceso de elaboración de la entrevista y poder conocerse los unos a los otros posteriormente.

La mayor parte de las actividades fueron pensadas para trabajar por parejas o grupos, de forma que, antes de discutir los resultados entre todos, hubieran preparado previamente un material sobre el que hablar y se sintieran familiarizados con el léxico que deberían utilizar. Una de ellas también realizada con el grupo de B1 consistió en elaborar un anuncio de prevención (por ejemplo, sobre el tabaco o sobre los cuidados que debemos tener con el sol en verano). Esta actividad fue más demorada de lo que se había previsto en un primer momento, pero se permitió a

12 Para un mayor conocimiento del trabajo desarrollado a lo largo de los cursos, el lector puede consultar en el Apéndice II un ejemplo de una unidad didáctica llevada a cabo con el grupo de A1+.

13 Esta actividad fue la tarea final del primer módulo impartido por la profesora.

los alumnos continuar hablando con el resto de los integrantes de sus respectivos grupos, pues los estudiantes estaban compartiendo momentos y experiencias personales, además de estar discutiendo sobre cómo estructurar la información y el anuncio que querían realizar en sí. Para la atribución de temas por grupos se propusieron varios que ya habían sido tratados a lo largo de la unidad, dando también la posibilidad de que pudieran escoger otros que fuesen de su interés. Así surgió el tema de las picaduras de los insectos. Fue de suma importancia en este tipo de actividades controlar a los alumnos más participativos, de forma que no monopolizasen la conversación, así como acompañar la realización de los trabajos que estaban realizando de cara a propiciar la intervención de todos los alumnos.

En esta actividad se comenzó a dialogar con el alumno 1 con el objetivo de entender los motivos de su escasa participación. Este alumno expresó no sentirse cómodo a la hora de hablar en público, lo cual para él era un problema porque precisamente este era uno de los motivos que le habían llevado a inscribirse en el curso: quería poder comunicar mejor en español porque pasaba las vacaciones en una ciudad costera española. El resto de los alumnos no tardaron en hacerse eco de esta conversación y paulatinamente el tema fue llevado al resto del grupo. Todos los alumnos acabaron por mostrar empatía, aduciendo sentirse de forma parecida, y le animaron a participar más. Contaron anécdotas sobre situaciones que ya habían vivido relacionadas con el tema y la profesora intervino explicando sus experiencias con el estudio del inglés o sobre la falta de confianza que sentía cuando tenía que hablar portugués al principio. Aunque el alumno 1 nunca llegó a participar con la misma frecuencia que el resto ni sus intervenciones eran tan extensas, lo cierto es que a partir de ese momento fue perceptible un cambio, mostrándose más motivado y participativo en las actividades de expresión e interacción oral. Siempre que se abría un tema de discusión hacía por lo menos una contribución. A menudo se bloqueaba en sus intervenciones, pero siempre fue alentado y auxiliado tanto por sus compañeros como por la profesora, proporcionándole la palabra que no podía recordar, permitiéndole expresarse primero en portugués para después hacerlo en español, etc.. En estos momentos fue importante no ejercer presión sobre el alumno y darle tiempo para preparar sus intervenciones y poder expresarse. En diferentes ocasiones el alumno expresó sentirse más cómodo a la hora de participar cuando se le daba la oportunidad de preparar previamente lo que quería decir. Las observaciones recogidas en el diario apuntan, no solo a una clara mejoría del alumno en cuanto a la expresión e interacción oral se refiere, participando más, a mejor ritmo y con una dicción más correcta; sino a una clara mejoría en cuanto a sus niveles de ansiedad a la hora de intervenir oralmente.

Con el desarrollo de los cursos, se percibió una dinámica de grupo cada vez más positiva, asociada a un aumento de la tranquilidad en el aula en los momentos de discusión, sintiéndose los alumnos cada vez más cómodos al participar de forma oral frente al resto de la clase, especialmente en el B1. Este clima de tranquilidad, creemos que se debió también en gran parte al esfuerzo realizado en dar siempre un feedback positivo en cada una de las intervenciones que hacían y en no corregirles constantemente. Este aspecto en particular, las excesivas correcciones realizadas a los alumnos mientras hablan en la LM, fue uno de los puntos a mejorar detectados a través de la reflexión realizada a lo largo de la intervención.

Otra de las estrategias que desde el principio se puso en práctica fue mantener una postura cercana. Los alumnos portugueses no están habituados a tutear a sus profesores y desde un primer momento se les pidió que trataran a la profesora de tú y que la llamasen por su nombre. Esto para algunos no supuso ningún inconveniente, sin embargo, y principalmente en el A1+, algunos de los alumnos mostraron alguna reticencia. En estos casos se intentaba bromear con ellos. Pronto se advirtió que estos momentos podían ser aprovechados para hablar sobre lo que ellos pensaban en relación al uso del tú y el usted en España y para hacer un contraste con los usos de Portugal. Frecuentemente comentaban anécdotas de sus viajes a España. Cuando esto ocurría, eran valiosas oportunidades para trabajar aspectos culturales y cambiar impresiones. Si surgían temas culturales por los que se mostraban interesados, se procuraba adaptar los próximos contenidos a actividades que se relacionasen con ellos, también se les envió artículos de internet o, en el caso del B1, se hicieron comentarios por Facebook.

Los alumnos del A1+ siempre se mostraron muy interesados en los aspectos culturales y siempre se intentó llevar al aula temas para discutir por los que habían mostrado algún interés (las tapas, las comidas, la siesta, y en general tópicos que los alumnos portugueses tienen sobre España y los españoles), esperando que su motivación y participación aumentasen. Sin embargo, no siempre se conseguía el ambiente deseado. Puede que en parte esto se debiera a que la media de edad en este grupo era mucho menor. Exceptuando dos alumnas, el resto tenía menos de 23 años y acababa de terminar sus estudios universitarios o todavía estaban realizándolos, por lo que es probable que todavía sintieran alguna jerarquía entre la profesora y ellos, tal y como he explicado anteriormente. En las últimas sesiones comenzaron a tener lugar conversaciones más animadas. Seguramente una intervención más prolongada hubiera sido más provechosa, ya que este grupo demoró más tiempo en mostrar la dinámica que el otro grupo mostró desde la segunda o la tercera sesión. Probablemente esto se debiera simplemente a que estos alumnos eran más tímidos que los

del B1. Quizás se debería haber realizado alguna actividad que los sacara de su zona de confort en alguna de las primeras clases, que los obligase a mantener algún tipo de contacto físico con sus compañeros fuera de sus mesas, que les llevase a moverse por el aula y a sentarse al lado de otros compañeros. Creemos que así se habría conseguido romper el hielo mucho más rápido y que la dinámica grupal que mostraron en las últimas sesiones se habría podido adelantar a las del medio. Parte de este problema también se pudo deber a que se permitió que la alumna 1 interviniese demasiado. La alumna 1 era la alumna más participativa y probablemente esto eclipsó de alguna manera el desarrollo de la participación del resto de sus compañeros. Solo cuando salió del curso porque tuvo que volver a su país de origen los alumnos encontraron un espacio en el grupo para expresarse más. Se deberían haber controlado más las intervenciones de esta alumna desde el principio.

Siempre se trató a los alumnos de forma cercana, tanto en clase como en los correos electrónicos. Se procuró memorizar sus nombres desde el inicio y tratarlos por su nombre desde el momento en que llegaban al aula. También se hizo uso de fórmulas de cortesía como desearles un buen fin de semana o unas buenas vacaciones, así como se mostró interés por otras cuestiones, como por si habían pasado una buena Navidad. En definitiva, se mostró interés por ellos. De esta forma salieron temas que eran de su interés porque formaban parte de sus vidas. Se discutió sobre sus aficiones y sus costumbres, sobre música, sobre juegos típicos españoles y portugueses, siendo frecuente cambiar de tema sin que nadie lo advirtiese.

La profesora participó activamente en estas conversaciones del inicio de cada clase, especialmente cuando tenía algo divertido que contar o cuando parecía que empezaba a decaer. Por un lado, esta primera parte de la clase ocupaba un tiempo de clase que no se dedicaba a los contenidos propios de los cursos, pero, por otro, proporcionó un buen clima con el paso del tiempo. Era importante también en el desarrollo de estas conversaciones prestar mucha atención a las reacciones de los otros, especialmente las no verbales, y saber pararlas cuando se percibía que algunos de ellos ya no estaban interesados en continuar participando. No se dio el caso de que aflorasen actitudes poco respetuosas con las intervenciones de otros compañeros. También se mantuvo el silencio de la clase cuando un compañero intervenía. Aunque este tipo de práctica no es tan fácil de implementar con grupos mayores, creemos que es primordial.

Fue significativa también la empatía creada a través del intercambio de experiencias sobre algunas cuestiones más personales entre los alumnos y la profesora, como comentar la disposición

con la que llegaba a la clase. Esto permitió entender por qué en un determinado momento podían notar cambios de comportamiento en la profesora. Cuando la relación se hizo más estrecha, esta práctica se reveló muy valiosa, pues fueron varias las ocasiones en que los propios alumnos intentaron participar sin que hubiera tanta intervención por parte de la profesora. Se discutió sobre los motivos de las diferentes disposiciones con que la profesora llegaba al aula y ellos mismos intervenían contando cómo se encontraban ellos o hablaban de situaciones similares por las que ya habían pasado. Cuando ellos contaban cómo se encontraban en ese momento, siempre fueron cuestionados sobre los motivos de que se sintieran así. A través del diario, fue fácil tener en cuenta la importancia de estos instantes y la importancia de recordarlos en la siguiente clase para volver a preguntarles, mostrando de nuevo interés por ellos. Al poco tiempo, ellos empezaron a hacerlo también con la profesora.

La puntualidad fue otra de las prácticas que se intentó mantener a lo largo de la intervención, así como abrir el aula y preparar los materiales con antelación a la llegada de los alumnos. Esta práctica hizo que muchos de ellos sintieran la necesidad de ser puntuales y tomar en serio los horarios de la clase. Con estas actuaciones se traslada el mensaje del compromiso del profesor y la correspondencia con las exigencias establecidas en el aula. Otra práctica fue cumplir con lo prometido, como corregir los ejercicios para determinado día, llevar a clase algún tipo de actividad por la que habían revelado interés, etc. Si, por algún motivo, no se conseguía cumplir, no se era puntual o se cancelaba una clase, fueron explicadas las razones. Este tipo de actitud ayudó a “humanizar” la relación profesora-alumno/a y al cabo de un tiempo, ellos mismos también empezaron a justificar sus propias acciones, como explicar por qué no habían realizado determinada tarea o por qué habían llegado tarde a clase o faltado. Con el tiempo, se consiguió tener una buena relación, en la que profesora y alumnos se trataban como iguales, con respeto, como si de compañeros de trabajo se tratase.

Es preciso comentar también que el grupo de B1 quedase dos veces para cenar fuera de clase e incluso crease un grupo en Facebook (Apéndice IV), donde se colgaron diferentes contenidos y se discutieron, o a través del cual se quedó para cenar. Estos momentos fueron sumamente provechosos para la cohesión grupal, pues los estudiantes pudieron hablar en su lengua materna sobre otros temas y la conversación fluyó sin necesidad de que la profesora interviniese. Probablemente debido a estos momentos la cohesión del grupo fue mucho más estrecha en el caso del grupo del B1 que en el del A1+. Si bien que la participación en clase no podía ser tan rica en un nivel como el A1. Tampoco pareció adecuado que este tipo de propuestas,

como crear un grupo de Facebook o quedar para cenar, fuesen iniciadas por la docente, pues deben nacer de los propios alumnos para evitar que se sientan “obligados”. Además, de este modo, se promueve la autonomía del alumno, en el sentido que apuntábamos en capítulos anteriores, siendo el protagonista y el gestor de su propio proceso de aprendizaje y todo lo que este implica.

A lo largo de la intervención pareció que los alumnos comenzaron a encontrar el simple desarrollo de la clase más motivador que las razones iniciales que les llevaron a inscribirse en el curso, desarrollando más motivaciones intrínsecas, inexistentes al principio, especialmente el verse cada vez más competentes en las actividades de expresión oral. Y así lo expresaron en diferentes ocasiones.

Si este tipo de actitud frente a los alumnos es provechosa con grupos formados para un determinado fin con una fecha de caducidad cercana, como son los cursos de 48 horas de los que trata el presente trabajo, lo será mucho más con grupos que van a funcionar durante más tiempo, pues se podrá profundizar en la relación entre los participantes y crear incluso un mejor clima, siempre basado en el respeto y el interés por los otros.

Como se ha comentado anteriormente también la docente participó en muchas conversaciones informales con amigas y compañeras que trabajan en la universidad dando clases de ELE o hasta con amigos que no están relacionados con la enseñanza. En estas conversaciones se abordaron las estrategias que unos ponían en práctica en el aula y los profesores que recordaban como siendo más influyentes, sobre qué tipo de actividades preferían cuando estaban en el instituto o sobre por qué determinado tipo de actividad un día no funcionó. Se intentó explicar de qué forma se estaba llevando a cabo la intervención. Con aquellos que también trabajan en la enseñanza de lenguas se intercambiaban impresiones, actividades, estrategias, casos prácticos. Con aquellos que se dedicaban a otras profesiones se escuchaba sus consejos, su forma de ver el aprendizaje de lenguas y sus experiencias de vida.

Estas conversaciones fueron altamente provechosas, pues a través de ellas se detectaron algunos errores cometidos por la profesora o por otros profesionales con los que conversaba, así como puntos fuertes y otros a mejorar, como el caso de memorizar el nombre de los alumnos. Sobre este asunto solo se tomó consciencia de que podía molestarles cuando una de las personas con las que habitualmente la profesora mantenía conversaciones le explicó su experiencia, pues para ella este asunto era irrelevante, ya que nunca le había importado que no recordasen el suyo.

De estas conversaciones se extrajeron ideas sobre temas para tratar en clase, impresiones sobre los posibles miedos que los alumnos podían tener y cómo solucionarlos, sobre qué podría motivarlos.

En resumen, creo que es importante discutir nuestra práctica profesional con otras personas, con cuantos más puntos de vista y experiencias de vida diferentes mejor, para poder entender la compleja problemática que el aula de ELE puede llegar a presentar.

4.3. La percepción de los alumnos: los cuestionarios del final de la intervención.

El cuestionario (Apéndice V) en las tres primeras preguntas proponía una escala tipo Likert de cinco puntos, en la que las respuestas podían ir desde “completamente en desacuerdo” (1) hasta “completamente de acuerdo” (5). Este es “un procedimiento de escalamiento en el que el sujeto asigna los estímulos a un conjunto específico de categorías o cuantificadores lingüísticos, en su mayoría de frecuencia (*siempre, a veces, nunca, etc.*) o de cantidad (*todo, algo, nada, etc.*)” (Cañadas y Sánchez, 1998, p. 623). La elección de este tipo de escala se basa en sus diferentes ventajas, como la “menor ambigüedad de respuestas que las obtenidas con otro tipo de cuestionarios, mayor cercanía de las repuestas al objetivo del investigador, permiten recabar más información en menos tiempo, etc.” (idem).

Las últimos tres ítems del cuestionario consistían en preguntas de respuesta abierta, a través de las cuales se esperaba que los alumnos pudieran expresarse con mayor libertad que en los anteriores.

La **primera pregunta** del cuestionario era “Teniendo en cuenta como me sentía al inicio del curso al tener que hablar en español, ahora me siento menos nervioso/a...” y se les proponía una serie de actividades o estrategias que debían puntuar. Tal y como se muestra en los siguientes gráficos, tanto en el grupo de A1+ como el de B1, los estudiantes se sentían más cómodos en casi todas las actividades planteadas en el cuestionario, exceptuando dos “En desacuerdo” en el grupo de A1+ en los ítem d y g – “al realizar intervenciones frente al resto de mis compañeros, expresando opiniones o contando acontecimientos de mi vida personal” y “cuando la profesora de español me hace preguntas que no me he preparado de antemano”, respectivamente – y otro en el grupo de B1 también en el ítem d. También obtuvimos dos respuestas “Ni de acuerdo ni en

desacuerdo” en el grupo de A1+ en los ítems a y c – “cuando hablo español fuera de clase” y “al realizar actividades en grupo en clase”, respectivamente – y tres en el e - “cuando me piden que intervenga en clase”. Mientras que en el grupo de A1+ no encontramos grandes discrepancias en relación a las actividades que pensaban haber ayudado a que se sintieran mejor al participar en clase, el grupo de B1 puntúa claramente mejor los ítems c y f, relativos a las actividades realizadas en grupo y a las que permitían prepararse las respuestas con anterioridad, seguida de la b, que hace alusión a las actividades por parejas.

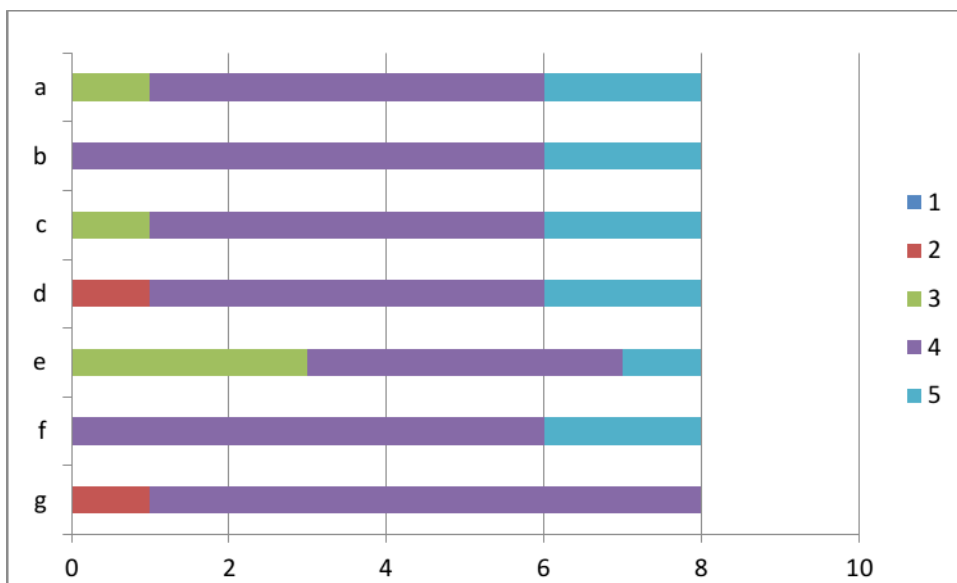


Gráfico 1: Respuestas del grupo A1+ a la pregunta 1 del cuestionario.

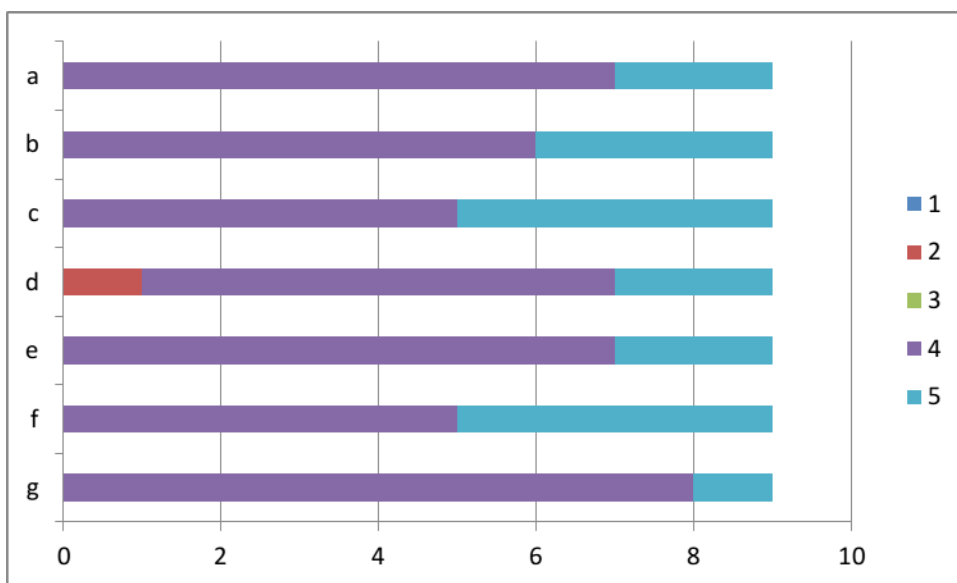


Gráfico 2: Respuestas del grupo B1 a la pregunta 1 del cuestionario

En la siguiente pregunta, la **segunda**, los alumnos debían responder si creían que, en general, se sentían menos nerviosos a la hora de hablar español que al inicio del curso. Los resultados que obtuvimos, fueron bastante positivos ya que todos respondieron afirmativamente, por lo que extraemos que, en términos generales, los alumnos se sentían más cómodos al hablar al final del curso que al principio. Cuando analizamos los resultados por grupos vemos que son muy similares, habiendo apuntado 4 “De acuerdo” y 4 “Completamente de acuerdo” en el grupo de A1+ y 5 “De acuerdo” y 4 “Completamente de acuerdo” en el de B1.

La **tercera pregunta** solo debía ser respondida si los alumnos habían respondido afirmativamente, o sea 4 o 5, a la pregunta anterior, por lo que fue respondida por todos. Se les pedía que diesen su grado de acuerdo o desacuerdo sobre el tipo de estrategias y actividades que creían que les habían ayudado o no y se les informaba que podían señalar varias de ellas; aún así, la mayor parte las señaló todas o casi todas.

Los Gráficos 3 y 4 muestran las respuestas de los alumnos por grupos. Así, vemos que el grupo de A1+ muestran algún desacuerdo o marcan como irrelevantes las planteadas en los ítems c, h, k y l, relativas a la actitud de respeto existente en el aula, la corrección constante de errores, la no preparación previa de las intervenciones y la realización de actividades fuera del contexto de aula. Este desacuerdo o indiferencia es mayor en el último ítem, probablemente debido a que no se realizó ninguna actividad fuera de la clase y a que carecían de descanso. Por lo demás, las actividades mejor puntuadas fueron las plasmadas en los ítems a y b – “el ambiente creado en clase” y “la presencia de momentos divertidos y relajados en clase”, respectivamente –, seguidas de la d, f, g y p, las cuales hacían referencia a la actitud de respeto por parte de la profesora cuando intervenían, a que la profesora compartiese experiencias y opiniones, a que tuviera una actitud cercana y a que que se sintieran motivados por ella.

El grupo de B1 puntuó como mejor estrategia el ítem g, que la profesora tuviera una actitud cercana, seguida por las reflejadas en los ítems a, c, d, f y p, siendo por lo tanto respuestas similares a las del grupo de A1+, exceptuando las altas puntuaciones de la respuesta al ítem c, la cual en este caso es vista como provechosa. Por otro lado, en este caso, la estrategia vista como irrelevante fue principalmente la k, la cual retrataba las actividades que no permitían una preparación previa de las respuestas a verbalizar, seguida de la h - “que no se me corrija constantemente cuando hablo frente a mis compañeros”.

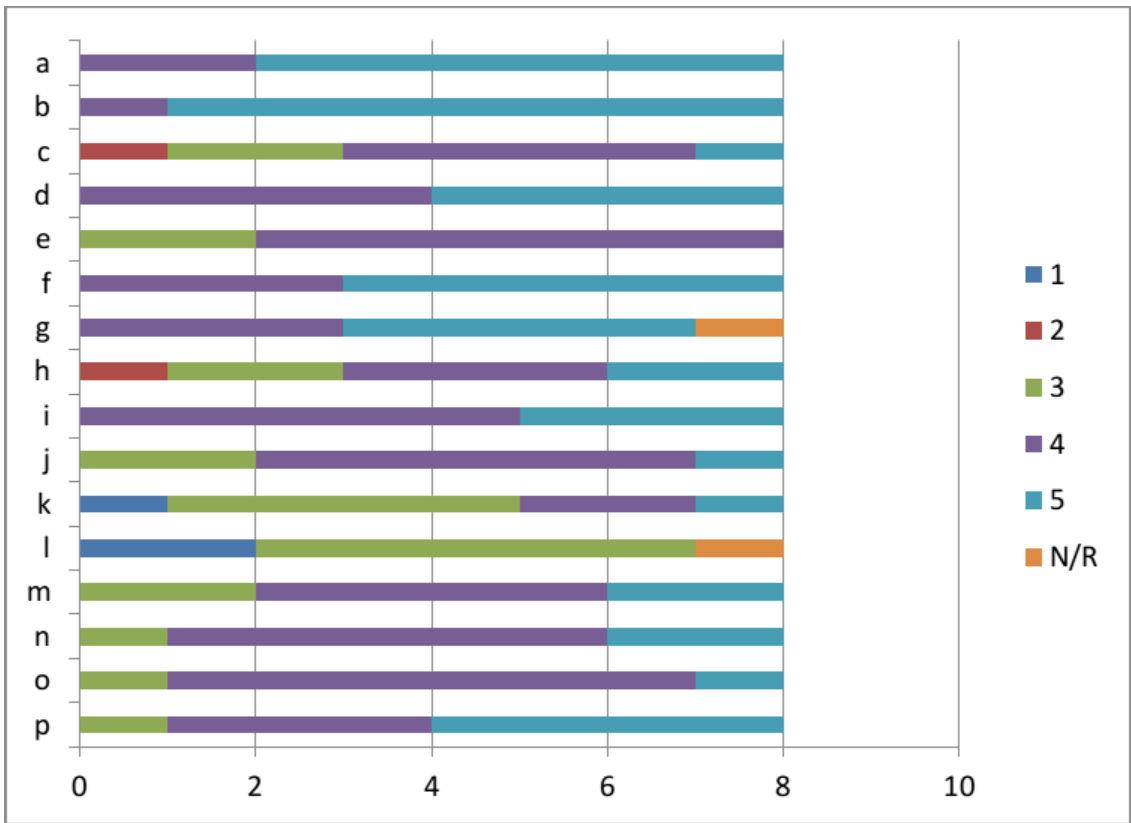


Gráfico 3: Respuestas del grupo A1+ a la pregunta 3 del cuestionario

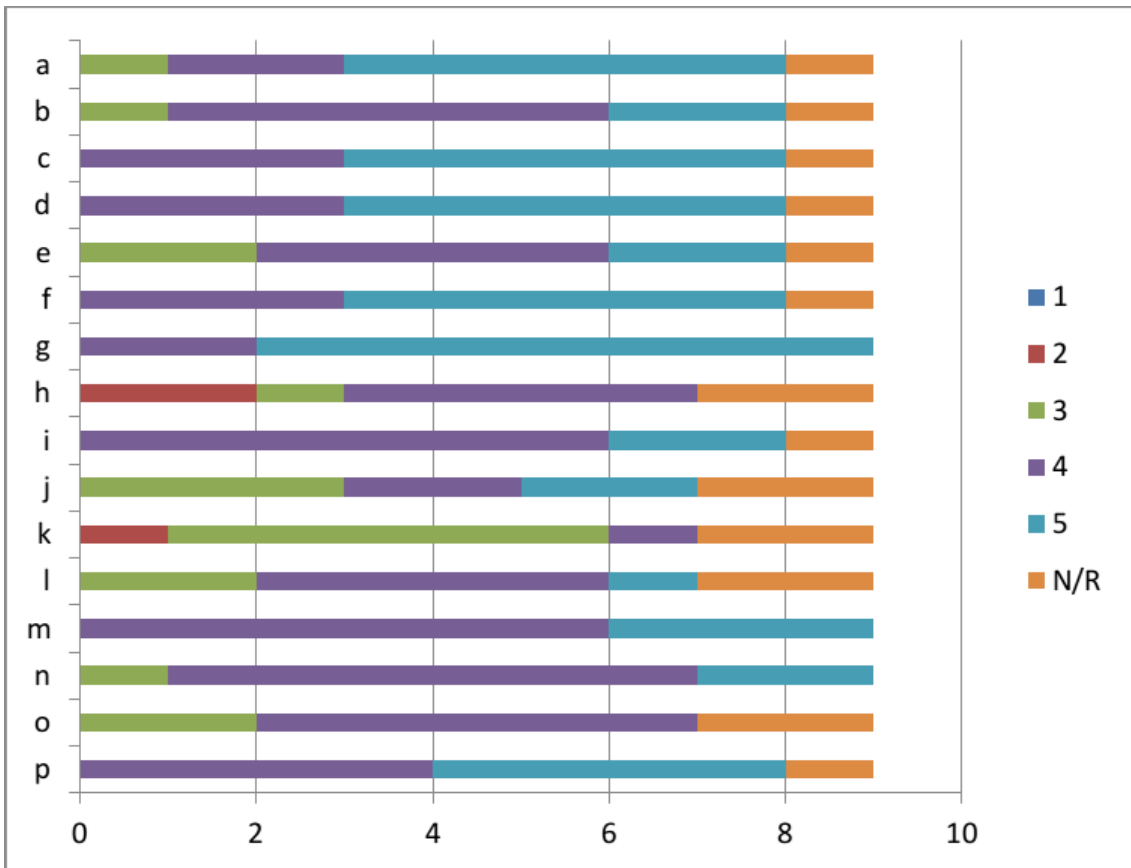


Gráfico 4: Respuestas del grupo B1 a la pregunta 3 del cuestionario

En la **cuarta pregunta**, se pedía al alumno que diera su opinión por escrito sobre qué tipo de actividades le hacían sentir más cómodo/a a la hora de participar de forma oral en el aula.

En el grupo de A1+, teniendo en cuenta que tres personas no respondieron al cuestionario, obtuvimos las siguientes respuestas¹⁴: “Las de hablar acerca de mis opiniones o de cosas que conozco”; “Me siento más cómodo participando en actividades por parejas”; “Yo prefiero las actividades en las que tenemos que preparar una respuesta por escrito y después leerla a toda la clase”; “Me siento más cómoda cuando nosotros tenemos que preparar la intervención antes de realizarla”; “Actividades sobre asuntos que me gustan e interesan u opiniones y experiencias personales”. Del grupo de B1, por su lado, recibimos las siguientes respuestas: “Contestar a los ejercicios por parejas en voz alta”; “Me siento más cómoda y motivada cuando hablo sobre temas actuales y algo polémicos que al hablar sobre mi día a día; o sea, sobre noticias o temas que provoquen alguna discordia”; “En mi opinión, es más cómodo participar oralmente en el aula cuando hacemos debates sobre temas previamente preparados o cuando hacemos actividades que simulan una conversación en la vida real”; “Todas las que se relacionan temas de mi interés y que fueron tratadas en discusiones con todo el grupo”; “Las actividades grupales o por parejas. Es más fácil cuando toda la clase puede hacer intervenciones”; “Trabajar en grupo y discusiones sobre temas en parejas sobre temas interesantes, como la cultura”; “Me siento más cómodo cuando hacemos debates sobre algún tema que les interesa a todos los alumnos. La participación constante de la profesora es muy importante porque así hemos aprendido a pensar más en español”; “Leyendo y expresando mi opinión”; “En las actividades de lectura en voz alta frente al resto de mis compañeros”.

En la **quinta pregunta**, preguntábamos por lo contrario, esto es, sobre el tipo de actividades que les hacían sentir más incómodos/as a la hora de expresarse en español en clase.

Obtuvimos 5 respuestas en el grupo de A1+, las cuales fueron: “Las de hablar de cosas que no conozco”; “En actividades para compartir mi opinión sobre algunos temas”; “Cuando tenemos que hablar de cualquier asunto de forma espontánea, sin preparación”; “Realizar actividades de lectura en voz alta ante el resto de mis compañeros, la negociación del tema a tratar en algunas actividades que posteriormente requerían que hablase”; “¡Actividades grupales!”.

El grupo de B1, por su lado, aportó las siguientes opiniones: “Las actividades de «discurso libre», o sea, que no habíamos preparado antes”; “Tenía alguna dificultad al hablar sobre mi día a

14 Las respuestas dadas por los alumnos y alumnas a esta pregunta y las siguientes han sido adaptadas, corregidas o traducidas a español.

día porque casi siempre es igual. Me quedaba sin tema y tendía a no decir casi nada”; “Creo que es más difícil participar oralmente en el aula cuando no me siento a gusto con el tema o cuando no tengo una opinión formada sobre el asunto”; “Las actividades relacionadas con la gramática”; “No tengo problemas con ninguna de las actividades”; “Ninguna”; “Hablar sobre asuntos que no entiendo”; “Cuando me piden que intervenga y no lo he preparado antes”.

La **sexta** y última **pregunta** pedía a los estudiantes que aportasen su opinión sobre qué tipo de estrategias y actividades, que no se habían llevado a cabo en el aula, podrían haber hecho con que se sintieran mejor a la hora de hablar en español en clase.

Las respuestas obtenidas a esta pregunta fueron pocas, ya que algunos simplemente decían que no se les ocurría nada. Aún así, en el grupo de A1+ los alumnos respondieron lo siguiente: “Creo que está muy así, no tengo nada a aportar”; “Podríamos, por ejemplo, haber visto alguna película hablada en español”; “Más actividades de lectura en voz alta y de discusión de un tema con mis compañeros”; “Excursión a España”.

Y en el grupo de B1: “Discutir temas y dar nuestra opinión”; “No me acuerdo de ninguna”; “Creo que la estrategia no podría ser mejor”; “No se me ocurre nada”.

4.4. Síntesis de la intervención.

En suma, podemos decir que los resultados fueron bastante positivos, ya que todos declararon sentirse más cómodos a la hora de realizar sus intervenciones en clase en español.

En cuanto al tipo de actividades que les provocaban menos ansiedad ahora que al inicio del curso, las respuestas de los alumnos fueron positivas en casi todas ellas en los dos grupos. El grupo de B1 indicó que las actividades realizadas en grupo les habían ayudado a sentirse más cómodos a la hora de hablar, al igual que las que les permitían preparar una respuesta antes de intervenir, sin que el grupo de A1+ mostrase grandes diferencias en relación a las actividades que les habían ayudado a sentirse más cómodo. Estos resultados se relacionan con las observaciones que la docente recogió en el diario de prácticas, las cuales fueron apuntadas como actividades motivadoras, a las que los alumnos respondían con menos ansiedad.

Sobre las estrategias utilizadas, obtuvimos resultados muy similares en cuanto a las mejor puntuadas, siendo que en el A1+ refirieron más el ambiente de clase y la presencia de momentos divertidos y relajados en clase, mientras que en el B1 fue la actitud cercana de la profesora. Por lo

demás, apuntaron más a las siguientes: la actitud de respeto por parte de la profesora cuando intervenían, que la profesora compartiese experiencias y opiniones y a que se sintieran motivados por ella. La única diferencia se dio en la actitud de respeto a la que el grupo de B1 hizo referencia y que fue marcada como irrelevante en el A1+. De nuevo, estas estrategias fueron las que en el subapartado anterior fueron anotadas por la docente como las más eficaces.

En relación a las actividades realizadas en clase que les hacían sentir menos ansiedad, los alumnos, en general, apuntaron más las realizadas en grupo y que hubieran podido preparar previamente, y como las que les provocaban más ansiedad los alumnos expresaron preferir no hablar sobre temas que les fueran desconocidos o intervenir sin preparación previa, mostrando en general respuestas consistentes con las anteriores. También así ha quedado reflejado en el diario de la profesora, a través de las conversaciones mantenidas con los alumnos y de las impresiones allí registradas.

Por último, en cuanto a las recomendaciones realizadas por ellos, además de tener como respuesta mayoritaria que les había agradado la organización y realización del curso, hubo quien apuntó que sería buena idea realizar una excursión a España, realizar más actividades de lectura en voz alta y de discusión y haber visto una película en español. Algunas de estas actividades no se pudieron llevar a cabo por la naturaleza del curso y por la escasez de tiempo, pero podrían ser consideradas en intervenciones más alargadas.

En síntesis, podemos decir que las respuestas fueron más positivas en el grupo de B1 que en el del A1+, yendo al encuentro de las impresiones que la profesora recogió en su diario. Aún así, en general, fueron bastante positivos, siendo de destacar los siguientes: los alumnos prefieren actividades en grupo o parejas y que se hayan podido preparar con antelación y apuntan a la figura de la profesora y al buen ambiente de la clase como factores importantes para sentirse más cómodos a la hora de hablar.

Por último, de las impresiones que la profesora anotó en el diario de prácticas, cabe señalar que todos los alumnos aumentaron su participación y mejoraron la expresión e interacción oral en la LM. Estas impresiones se muestran consistentes con los resultados que los alumnos obtuvieron en la evaluación final de los cursos, siendo que todos ellos consiguieron adquirir los conocimientos mínimos exigidos para la obtención de los certificados, muchos de ellos con buenas calificaciones.

Capítulo V. Síntesis evaluativa de las prácticas

Supongo¹⁵ que debo comenzar mi reflexión por el principio, analizando los motivos que me han traído hasta aquí e intentando dilucidar algunas de las razones menos conscientes que se encuentran en la base de mis decisiones, si bien que es imposible reflejar en unas cuantas páginas la reflexión realizada durante todo este proceso. Con 18 años tuve que decidir qué carrera quería estudiar. Siempre me atrajo la idea de ser profesora, quizás porque mi padre también lo es. Lo cierto es que desde niña me imaginé dando clases a jóvenes o a adultos. No sé por qué, nunca me imaginé dando clases a niños pequeños.

El caso es que llegado el momento de decidir en qué universidades quería entrar, acabé solicitando muchas carreras, como cualquier estudiante recién salido del instituto lo que me importaba era estudiar algo y salir de casa. Por aquel entonces, tenía claras dos cosas: era buena en Lengua, y me gustaba, pero me gustaba todavía más la Psicología. Además, según nos decían, Psicología tenía más salidas. Estos fueron los motivos de que pidiera en primer lugar Psicología y, en segundo lugar, Filología Hispánica. Tenía nota suficiente para Psicología, por lo que entré sin problemas. No tuve en cuenta a la hora de realizar mis candidaturas a estas dos carreras la diferencia que existe entre que te guste estudiar algo y que te guste trabajar en algo.

Unos años más tarde, terminados mis estudios en Psicología, empecé a realizar prácticas en el ámbito de la Intervención Psicosocial, primero en Granada y después en Lisboa. En Granada me di cuenta de algo: lo que más me gustaba de mis prácticas era el momento en que tenía que dar clases particulares a niños, con necesidades específicas, sí, pero clases.

Después me fui a Lisboa, donde realicé prácticas durante dos años. Era un trabajo como mediadora escolar en una escuela de “*Margem Sul*”, que es como los lisboetas llaman al otro lado del río Tajo. La zona en la que se encontraba la escuela era un lugar con fuertes necesidades de intervención psicosocial en general, bastante degradada económicamente (fue el tiempo en el que comenzó la crisis), donde vivían muchas familias con grandes carencias a todos los niveles. No tardé mucho en darme cuenta de que mi labor allí era insignificante, la mayor parte de mis días consistían en correr de un lado para otro, “*a apagar fogos*”, sin que pudiera nunca realizar una intervención pensada, estudiada, con objetivos, en la que pudiera atender a todas las personas implicadas en los casos (mis casos eran los niños de la escuela). La falta de recursos humanos era

15 En este subapartado se pasa a utilizar la primera persona del singular para retratar la reflexión final de la profesora.

enorme. Así aprendí que, para mí, no era suficiente dedicarme a algo que me gustase, necesitaba sentir que mi labor era significativa, necesitaba ver cambios en las personas con las que trabajaba. Por lo que cuando decidieron hacerme un contrato lo rechacé, pues sabía que ése no era el rumbo que le quería dar a mi vida laboral. Fue cuando me di cuenta de la diferencia entre estudiar algo que te gusta o trabajar en algo que te gusta. No quería trabajar en Psicología, me gustaba estudiarla (lo cierto es que aún me gusta) pero quería hacer otra cosa, aunque no estaba segura de qué.

Siendo así y teniendo que replantearme toda mi carrera educativa y laboral (fue probablemente en esta época cuando comencé a reflexionar sobre mi profesión y desde entonces no he dejado de hacerlo, seguramente éste sea uno de los motivos de haber escogido esta metodología), decidí hacer el CAP (Curso de Aptidão Pedagógica) de Portugal, el cual me habilitaba como formadora. En aquel momento pensaba en dar formaciones sobre diferentes aspectos de la Psicología, algunos de ellos muy solicitados en el ámbito empresarial, como Motivación o Gestión del Tiempo. Nunca llegué a impartir una única clase sobre temas relacionados con Psicología.

La primera formación para la que me llamaron me llegó a través de un conocido. Una empresa buscaba un formador de español nativo y tenían dificultades en encontrar uno. Fue así como di mi primera formación de español, posteriormente llegó una segunda oportunidad y una tercera, esta vez para jóvenes que pretendían presentarse a Selectividad en España.

Me encantó poder trabajar con estos grupos. Me gustó el trabajo. Quería trabajar en esto. En este trabajo veía el cambio que quería haber visto en el otro.

Y comencé a formarme en el área: primero con el Curso de Especialização em Espanhol Língua Estrangeira y después realizando el máster del que forma parte este trabajo. También comencé a relacionarme con más profesionales del área y a participar en eventos relacionados con el español, como jornadas o congresos. Quería y necesitaba saber más, tenía que hacer currículum.

Ahora una gran parte de las horas de mis días están ocupadas por el español de diferentes formas: conversaciones, preparar clases, preparar el máster. En estas conversaciones a menudo sale a colación el tema de los alumnos, qué hacer para motivarlos, qué hacer para que participen, qué hacer para que aprendan más, pues todos queremos ser ese profesor del que antes hablábamos: aquél que es recordado con cariño y que de alguna manera los “inspira”, marcando su vida. Ésa es mi misión como profesional de la que hablaba Korthagen.

Pienso y reflexiono mucho sobre todas estas cuestiones, constantemente, sola o en conjunto. Lo hago, como he dicho antes, desde que dejé mi trabajo en Lisboa porque tuve que dejar de lado toda mi carrera profesional y darme cuenta de que, muy probablemente, los últimos nueve años de mi vida los había invertido en un área en la que al final no me gustaba trabajar. Tuve que decidir qué quería hacer y empezar de cero. Lo cierto es que no quiero que esto vuelva a pasar y pongo mucho empeño todos los días para que una situación así no me vuelva a coger desprevenida.

No me extrañó nada encontrar un estudio realizado por Tigchelaar, Brouwer y Korthagen (2008) sobre el desarrollo de los profesionales que optan por la educación como segunda salida profesional, en el que encontraron como uno de los resultados más importantes que “las personas que cambian de carrera y pasan a la enseñanza a menudo lo hacen en base a un profundo entendimiento de su identidad personal o un compromiso más sólido con algún objetivo personal” (en Korthagen, 2010b, p. 96).

Supongo que éste es mi caso y que todos los que se ven obligados de alguna manera a cambiar de carrera profesional tienen que pasar por un proceso similar al que yo pasé.

En cuanto a las clases, procuro ser esa profesora de la que hablaba antes, dentro del tiempo limitado del que dispongo.

También pienso mucho sobre mis alumnos, sobre las cosas que me cuentan y sobre las actividades que les quiero llevar. A veces puedo pasar horas buscando un texto que crea que a TODOS les va a parecer apelativo, o una canción... y me desanimo cuando percibo que a uno o dos les ha parecido indiferente. Parece que otro de los aspectos que debo empezar a mejorar es aprender a lidiar con la frustración.

Creo que a lo largo de estas líneas queda bien patente la importancia de que los profesionales educativos reflexionemos, no solo sobre nuestra práctica, sino sobre quiénes queremos ser. Una vez que lo descubramos sabremos qué camino seguir y conseguiremos alinear los diferentes niveles de la cebolla de Korthagen, convirtiéndonos, no sé si en profesionales más felices, pero seguro que más determinados. Estoy segura de que si cuando tenía 18 años alguien me hubiera ayudado a vislumbrar el profesional que quería ser, la historia relatada en estos últimos párrafos hubiera sido completamente distinta.

Capítulo VI. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos dejado constancia de varios asuntos. El primero de ellos es que los alumnos adultos no son como los niños o adolescentes y no pueden ser tratados como tal. Si bien es cierto que los factores que influyen en el aula de ELE están presentes en todas las franjas etarias, también es cierto que se presentan de diferente manera dependiendo de la edad de nuestros educandos. Los alumnos adultos, especialmente los que estudian en contextos no formales de aprendizaje, están más motivados y se empeñan más en el proceso de aprendizaje. Aunque las razones que les lleven a asistir a un curso de español en un principio puedan no ser aquellas que promuevan una motivación intrínseca, dependerá del profesor ayudarlos a encontrar otras que nazcan del propio estudio de la lengua y gracias a las cuales el empeño por aprender la LE permanezca.

Asimismo, hemos dejado constancia de la importancia que debe darse a la ansiedad que pueden presentar los alumnos en clase para que desarrollen un aprendizaje significativo y de cómo esta ansiedad se relaciona con la motivación y con la edad.

La promoción de los factores grupales y la figura del profesor se han revelado, tal y como esperábamos, cruciales para el manejo de estos factores afectivos. Así lo muestran los resultados del cuestionario pasado a los alumnos al final de la intervención, los cuales apuntan precisamente a las dinámicas de grupo y la figura de la profesora como las estrategias que más ayudaron a que se sintieran menos inhibidos a la hora de participar oralmente en el aula. A través de dichos cuestionarios, los alumnos también expresaron claramente que prefieren y se sienten menos ansiosos en las actividades de expresión oral cuando se les ha dejado tiempo para su preparación. Esta percepción de los educandos coincide con la de la profesora, la cual ha quedado recogida en el diario presentado en el capítulo anterior.

Por otro lado, creemos que la elección del marco metodológico ha sido acertada y que su puesta en práctica jugó un importante papel en la consecución de los objetivos definidos al inicio de este trabajo. A través del ECMT hemos conseguido preparar actividades motivadoras que han ido al encuentro de las expectativas de los alumnos: situaciones comunicativas reales y conocimiento práctico y aplicable. De la misma manera, la IA y la reflexión sobre la práctica docente de la profesora se han revelado poderosas herramientas para cambiar la realidad del aula y favorecer un conocimiento más consciente y racional, de forma que pueda ser usado como estrategia de

intervención en clase.

Las dificultades a las que nos enfrentamos fueron varias, como alumnos que no se conocían entre sí, clases demasiado extensas y horarios tardíos. Sin embargo, tal y como se explicó anteriormente en este trabajo, la propia naturaleza de los cursos no permite superar la mayor parte de estos contratiempos, obligando a una actuación más enérgica y determinada por parte de la docente. Seguramente el trabajo aquí mostrado, aplicado en otros contextos de intervención más favorables, arroje resultados todavía más positivos que los aquí plasmados.

En cuanto a los problemas del trabajo, ya hemos expresado anteriormente que difícilmente se podrán extrapolar los resultados aquí obtenidos a otros contextos, por lo que la validez externa de esta investigación es parcial, así como su fiabilidad, ya que se basa en datos cualitativos, en gran parte subjetivos, mediados por la visión de la profesora. Creemos que también hubiera sido de utilidad y hubiera aportado datos más objetivos la utilización de parrillas de observación por parte de la profesora, no en vano, creemos que es un aporte útil y necesario en la medida que muestra unos principios metodológicos y procedimentales que pueden ser abordados en una investigación de mayor alcance.

Sería de interés para la comunidad científica del estudio de LE ampliar esta investigación teniendo en cuenta el resto de las actividades – comprensión y expresión escrita y comprensión auditiva –, así como el resto de los factores individuales y afectivos que aquí se han omitido; además, consideramos importante que fuese aplicada en grupos que van a funcionar juntos durante más tiempo, por ejemplo, un curso lectivo o incluso una licenciatura, y que sean comparados con otros en los que sus profesores no realicen una reflexión sobre su práctica ni le concedan a los factores grupales y afectivos la importancia aquí descrita. También estimamos importante separar las dos principales estrategias que se han puesto en práctica en este trabajo, la promoción de los factores grupales y la figura del profesor, para estudiar las diferencias en el desarrollo de las destrezas de los alumnos y su participación en clase.

Por último, creemos que este trabajo es importante por diferentes motivos: primero porque la investigación en la que se basa es todavía bastante incipiente y escasa; y, segundo, porque en nuestra opinión proporciona un buen modelo a través del cual entender cómo poner en práctica el proceso de IA junto con la reflexión sobre la práctica profesional.

En suma, esta intervención se ha mostrado como una experiencia enriquecedora a muchos niveles para la autora, tanto personal como profesionalmente, principalmente gracias a toda la

reflexión realizada a lo largo del desarrollo de las prácticas, posibilitando un mejor conocimiento de sí misma como persona y como profesional. También es de destacar todo el conocimiento adquirido sobre las teorías con “T” mayúscula en las que se basa este trabajo, la investigación que conforma el marco teórico, pues es tan importante tener un conocimiento subjetivo como objetivo de la realidad del aula.

Esperamos que otros docentes de ELE, tras leer este trabajo, se sientan más motivados para llevar a cabo intervenciones similares a las aquí expuestas, acabando por encontrar, al igual que esperamos de nuestros alumnos, razones para persistir en su desarrollo profesional a través de una reflexión sistemática que les ayude a tornarse más conscientes y conocedores de sus circunstancias individuales, de las de sus alumnos y de los procesos grupales envueltos en el aula. El total desarrollo de los profesores como profesionales pasa necesariamente por la reflexión y el conocimiento de sí mismos y del entorno que les rodea. Solo de esta manera los profesionales de la Educación podrán mejorar, crecer, adaptarse y reinventarse más allá del conocimiento explícito y encontrar las respuestas específicas y necesarias para las diferentes realidades a la que se enfrentan.

Referencias bibliográficas

- Alarcão, I. y Tavares, J. (1999). Portfólio docente e qualidade de ensino. En Zabalza, M., Trillo, F. y Gewere, A. (eds.). *I Simposium Iberoamericano de didáctica universitaria. La calidad de la docencia en la universidad*, . Santiago de Compostela, España.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Arnold, J., y Fonseca, M. (s.f.). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. Consultado el 15 de marzo de 2015, en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold_fonseca.htm#npas
- Ander Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Madrid: Lumen Humanitas.
- BabeliUM (2011). Página web. Consultado el 3 de abril de 2015, en:
<http://www.babelium.uminho.pt/>
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. , *Carabela*, 47, 5. pp. 5-36. Madrid: SGEL. Consultado el 28 de enero de 2015, en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>
- Barbosa, F. (2004). *Educação de adultos: uma visão crítica*. Porto: Estratégias Criativas. pp. 89-108.
- Barrios, E. (1997). Motivación en el aula de lengua extranjera. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 9, 1997. Consultado el 24 de marzo de 2015, en:
<http://www.encuentrojournal.org/textos/9.3.pdf>
- Bausela, E. (s.f.). La docencia a través de la Investigación-Acción. *Revista Iberoamericana de Educación* . Consultado el 27 de marzo de 2015, en:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Blanco, A. (s.f.). La destreza oral como proceso. *XVII Congreso Internacional de la ASELE*. Consultado el 18 de febrero de 2015, en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0379.pdf

- Briones, E. y Cabernero, T. (2005). Formación cooperativa en grupos heterogéneos. *Psicothema*. 17(3), pp. 396-403. Consultado el 20 de diciembre de 2014, en:
<http://www.psicothema.com/pdf/3119.pdf>
- Cañadas, I. y Sánchez, B. (1997). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*. 10(3), pp. 623-631. Consultado el 22 de abril de 2015, en:
<http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/7489/7353>
- Chacón, M. y Chacón, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 15, 2006 - pp. 120-127. Consultado el 19 de septiembre de 2014, en: <file:///home/rosa/Escritorio/Dialnet-LosDiariosDePracticas-2968965.pdf>
- Crasborn, F. et al. (2008). Capturing mentor teachers' reflective moments during mentoring dialogues. *Teachers & teaching: theory and practice*, 16(1), 7-29.
- Díez, C. (2000). La motivación en clase de ELE. Didáctica. *Frecuencia 1*. Noviembre de 2000. Consultado en 25 de marzo de 2015, en: http://www.unisalzburg.at/fileadmin/oracle_file_imports/562804.PDF
- Domingo, A. (s.f.). El profesional reflexivo (D. A. Schön). Consultado el 17 de octubre de 2014, en:
http://www.practicareflexiva.pro/docs/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf
- Estaire, S. (2007). La Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas. Consultado el 10 de septiembre de 2013, en: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>
- Estaire, S. y Zanon, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. En *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7-8. pp. 55-90. Consultado el 16 de abril de 2015, en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm
- Esteve, O. (2004) Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». *Actas de las Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras*. Bremen, Alemania. Consultado el 10 de diciembre de 2015, en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_20

04/02_esteve.pdf

García, A. (2013). *Variables afectivas en la adquisición de una lengua extranjera: motivación y ansiedad*. (Trabajo para el Grado de Maestro no publicado). Consultado el 13 de enero de 2015, en:

<http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/3972/GarciaCoboAna.pdf?sequence=1>

García, G. (1989). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. *Autodidacta*. Consultado el 28 de enero de 2015, en:

http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/4_g_g_galindo.pdf

García-Romeu, J. y Jiménez, M. (2004). Análisis de Necesidades (I). Una Propuesta para Conocernos. *DidactiRed*. Consultado en 16 de septiembre de 2013, en:

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_04/16082004.htm

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Consultado el 30 de enero de 2015, en:

http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Edelsa: Madrid.

Jakobs, G. (1998) Cooperative learning or just grouping students: the difference makes a difference. En W. Renandya y G Jacobs (eds.), *Learners and Language learning*.pp.145-171 Singapore: SEAMEO.

Johnson et al. (1994) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Khodadady, E. y Khajavy, G. (2012). Exploring the Role of Anxiety and Motivation in Foreign Language Achievement: A Structural Equation Modeling Approach. *Porta Linguarum*, 20. pp. 269-286. Consultado el 13 de marzo de 2015, en:

http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero20/17%20%20Ebrahim.pdf

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20 (2004).pp. 77–97.

Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida.

- En Flores, M. y Simão, A. (orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo. pp. 39-60.
- Korthagen, F. (2010)a. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. Vídeo de la Conferencia del *I Congreso Internacional reinventar la profesión docente – nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Málaga, España. Consultado el 10 de febrero de 2011, en: <http://www.cti.uma.es/streaming/uma/mediaplayer/didacticaM1.html>
- Korthagen, F. (2010)b. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), pp. 83-101. Consultado el 10 de febrero de 2011, en:
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/congresos/1296516384.pdf,
- Labrador, M. (1999). *La dinámica de grupos en la enseñanza de segundas lenguas*. Universitat de Valencia. pp. 477-482
- Landone, E.(2004). El aprendizaje cooperativo en la clase de ELE. *Red ELE. Revista electrónica de didáctica/español como lengua extranjera*. Numero 0(MARZO). Consultado el el 14 de diciembre de 2014, en: http://www.meecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e1
- Lorenzo, F (2006). *Motivación y segundas lenguas. Cuadernos de Didáctica del Español/ LE*. Arco libros.
- Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En García Sánchez, M. y Salaberri, M. (eds.) (2001). *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, pp. 11-45. Consultado el 9 de octubre de 2014, en:
<http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Introduccion%20investigacion%20aula-Sagrario%20y%20Elena.pdf>
- Martín, M. (2007). El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia.E *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 1. pp. 17-30. Consultado el 19 de febrero de 2015 en:
http://www.ogigia.es/OGIGIA1_files/MARTIN.pdf
- Martín, E. (2009). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y

- tendencias. Didáctica del Español como Lengua Extranjera. *Didáctica del español como lengua extranjera, Expolingua 1993*. Consultado el 13 de enero de 2015, en:
http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin1.pdf
- Martos et al. (2010). Evaluación de la expresión oral. *Actas de las XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante. Alicante, España.
Consultado el 23 de marzo de 2015, en:
<http://www.eduonline.ua.es/jornadas2010/comunicaciones/271.pdf>
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza /aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa
- Minera, L. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6.
Consultado el 18 de marzo de 2015, en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-papel-de-la-motivacion-y-las-actitudes-en-el-aprendizaje-de-ele-en-un-contexto-de-enseñanza-formal-para-adultos-alemanes>
- Moreno, J. y Espadas, M. (2002). Investigación-acción participativa. En Román, R. (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales, Pub. Electrónica*. Universidad Complutense, Madrid, España.
Consultado el 3 de marzo de 2015, en: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario>
- Muñoz, M. (2009). La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de Español como lengua extranjera. *SinoELE Revista de enseñanza de ELE a hablantes de chino*.
Consultado el 23 de febrero de 2015, en:
<http://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz.pdf>
- Oliveira, I. y Serracina, L. (s.f.). A reflexão e o professor como investigador. Consultado el 6 de abril de 2015, en: http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf
- Ovejero, A., Pastor, J. y Villa, M. (s.f.). Aprendizaje cooperativo: Un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. *Global*. Consultado el 23 de noviembre de 2014, en: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=7298&opcion=documento>
- Oxford, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En Arnold, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 77-86.

- Pais, J. (2007). Cotidiano e Reflexividade. *Educ. Soc.*, 28(98). pp. 23-46. . Consultado el 13 de marzo de 2011, en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a03v2898.pdf>
- Pérez-Paredes, P. y Martínez-Sánchez, F. (2000),. A spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: revisiting Aida,s factor analysis. *RESLA*, 14, pp. 337-352
- Peris, E. (dir.) (2007). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Consultado el 25 de marzo de 2015, en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Pinilla, R. (2004). La expresión oral. Sánchez, J. y Santos, I. *Vademécum para la formación de* Madrid: SGEL, pp., 879-897.
- Pizarro, M. (2013). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. *Porta Linguarum*, 19. pp 165-178. Consultado el 4 de abril de 2015, en
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/11%20%20Mercedes%20Pizarro.pdf
- Porlán, R. y Martín, J. (1999). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla. Consultado el 24 de septiembre de 2014, en:
<https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/diario-del-maestro.pdf>
- Quintero, J., Zuluaga, C. y López, M. (2003). La investigación-acción mejora la planeación de clases en lengua extranjera. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. pp. 39-56. Consultado el 13 de marzo de 2015, en:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/3178/2942>
- Rodríguez, M. y García-Merás, E. (s.f.). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado el 27 de marzo de 2015, en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>
- Rosas, E. (2007). Las estrategias socio-afectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera. *Paradigma*, 28(2). pp. 181-196. Consultado el 25 de marzo de 2007, en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512007000200009&script=sci_arttext
- Rurato, P. y Gouveia, L. (2005). Uma reflexão sobre o perfil dos aprendentes adultos no ensino a distância (EaD). *Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia.*, 2. pp. 174-199.

Consultado el 10 de septiembre de 2013, en: <http://hdl.handle.net/10284/578>

Sá-Chaves, I. (2000). As narrativas nos portfólios: uma estratégia de desocultação para ajudar a pensar. En *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (org.) (2005). *Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Oporto Editora.

Saravia, E. y Bernaus, M. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas. *Porta Linguarum*, 10. pp. 163-184. Consultado el 3 de marzo de 2015, en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero10/12%20Elisabet.pdf

Schön, D. (1987). *Educating The Reflexive Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

Sierra, J., Ortega, V. y ZUBEIDAT, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista mal-estar e subjetividade / Fortaleza*, 1. / FORTALEZA / V. Ipp. 10-59. Consultado el 25 de marzo de 2015, en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v3n1/02.pdf>

Sifrar, M. (2006). Las Dificultades Lingüísticas y Afectivas de la Expresión Oral. *XVII Congreso Internacional de la ASELE. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño, España. Consultado el 12 de diciembre de 2014, en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0981.pdf

Silva, M. (2005). La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua. *Interlingüística*, 16 (2). pp. 1029-1039. Consultado el 23 de febrero de 2015, en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514922.pdf

Smith, M (2009). Donald Schön: learning, reflection and change. *Encyclopedia of Informal Learning*, Consultado el 15 de septiembre de 2014, en: <http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm>

Tran, T. (2012). A Review of Horwitz, Horwitz and Cope's Theory of Foreign Language Anxiety and the Challenges to the Theory. *English Language Teaching*. 5(1) Consultado el 15 de marzo de 2015, en: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/13878/9524>

Trujillo, F. (s.f.). *Culturas de aprendizaje: la construcción social de identidades educativas de*

Martin Cortazzi y Lixian Jin. Consultado el 27 de marzo de 2015, en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/trujillo2.htm

Vázquez, G. (2000). *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.

Vega, L. y André, A. (2014). Ansiedad en la expresión oral de los estudiantes en el aula de clase. //

Simposio Internacional de Evaluación de los Aprendizajes. Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia. Consultado el 23 de marzo de 2015, en:

<http://simposioevaluacion.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2014/10/ANSIEDAD-EN-LA-EXPRESIÓN-ORALDE-LOS-ESTUDIANTES.pdf>

Vila , M. y Vila, I.ILA (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y*

Educación, 23.pp. 45-54.Consultado el 27 de marzo de 2015, en:

dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941338.pdf

VV.AA (2004), *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

Apéndice I: Diario de la Profesora

Fecha y local	
Nivel	
Personas implicadas	Alumnos, profesionales u otra/s persona/s.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos abordados en el aula de forma esquemática. • <i>Resumen de los temas tratados al tratarse de una conversación informal.</i>
Actividades y Administración del Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de todas las actividades y llevadas a cabo en el aula • ¿Hemos conseguido cumplir los tiempos estipulados? Si no, ¿por qué?, ¿se dejó más tiempo para otra actividad?, ¿ha valido la pena? • <i>En esta fila también se recogía el tema o los temas sobre los que habíamos hablado, cuando se trataba de conversaciones informales; así como su duración.</i>
Descripción de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • De los actividades y estrategias puestos en práctica en clase. • <i>De lo que se habló en la conversación informal.</i>
Reflexiones	<ul style="list-style-type: none"> • Impresiones sobre la intervención realizada: ¿les ha gustado?, ¿han participado?, ¿lo han entendido?, ¿han aprendido?, ¿se han divertido?, ¿cuál era el clima de la clase?, ¿han hablado unos con otros?, etc, • Análisis de las causas y consecuencias sobre mi comportamiento y actitud: ¿qué esperaba conseguir?, ¿era importante?, ¿ha funcionado?, ¿he puesto en práctica todas mis competencias?, ¿he actuado en concordancia con mis creencias e identidad? • Análisis de las estrategias puestas en práctica: ¿qué ha funcionado y qué no ha funcionado?, ¿por qué creo que no ha funcionado? <p><i>Si era una conversación informal, también se recogía en este apartado el contenido de la conversación.</i></p>
Estrategias alternativas	<p>¿De qué otra forma podría haber manejado la situación? ¿Qué creo que funcionará mejor en circunstancias similares? ¿En qué tipo de contextos lo puedo aplicar?</p> <p><i>Cuando se trataba de un conversación informal, retrataba aquí las conclusiones e ideas sobre estrategias.</i></p>

Apéndice II: Ejemplo de unidad didáctica para el grupo A1+.

SESIÓN 13

Nº HORAS: 5

TEMA: Comidas y alimentos.

TAREA FINAL: Escribir una receta y la lista de la compra y explicarla.

OBJETIVOS GENERALES DE LA UNIDAD:

- Hablar de fechas y periodos.
- Desenvolverse en tiendas y restaurantes.
- Hablar sobre los alimentos y de las características de un plato.

CONTENIDOS:

Gramática: adverbios de cantidad (poco, suficiente, bastante, mucho y demasiado).

Léxico: alimentos, bebidas y tipos de envases; ingredientes, platos y recetas; verbos relacionados con la cocina: freír, cocer, saltear, etc.; pesos y medidas. Repaso de los días de la semana y meses del año.

Textos: listas de la compra de la Actividad 2¹⁶, Menú del restaurante, ¿Te alimentas de forma saludable?, receta de la tortilla de patatas¹⁷

TAREAS POSIBILITADORAS

Actividad 1: ¿Qué alimento es este?

A. ¿Qué alimentos conocéis en español?

Lluvia de ideas: se toma nota en la pizarra de los que digan. Si alguno se dice de forma incorrecta, se escribe de la forma correcta y se pasa al siguiente. El objetivo es que activen conocimientos previos y que participen.

Al final, se llama la atención para las interferencias del portugués en relación a algunos alimentos.

16 Las listas de la compra de la actividad 2 pueden ser consultadas en Martín, E. y Sans, N. (2004). *Gente 1*. Difusión: Barcelona, p. 72.

17 Extraída del siguiente enlace: <http://www.recetasdiarias.com/recetas/huevo/tortilla-espanola/>

B. Comidas españolas.

Mira el siguiente video y aprende el nombre de algunos alimentos y comidas españolas. Toma nota en tu cuaderno de todas las que puedas.

Visionado del video "Vocabulario ELE: Comidas españolas" (<https://www.youtube.com/watch?v=Z-BCWLxiB4k>) que servirá de base para introducir alimentos nuevos y principales platos españoles.

Puesta en común de los alimentos que aparecen en el video.

Abrir turno de preguntas para que los alumnos pregunten por otros alimentos que no hayan salido en el video.

Preguntarles por sus alimentos o platos favoritos: Repaso de las estructuras "a mí (no) me gusta/n".

Actividad 2: Supermercado Blasco (actividad tomada de la unidad 7 del libro Gente 1 de la editorial Difusión).

En este supermercado la dependienta habla por teléfono con una clienta, la señora Millán, y anota su pedido. Luego tiene un problema: tiene dos listas muy parecidas.

A. ¿Puedes ayudar a la dependienta? ¿Cuál es la lista de la señora Millán?

Los alumnos escuchan el audio de la actividad, donde se refleja una conversación de la señora Millán al llamar por teléfono para hacer un pedido al supermercado. Deben escoger la lista correcta de entre las dos que se les proporciona.

Se introducen pesos y medidas, tipos de envases y alimentos nuevos.

B. Escribe una lista con lo que necesitas para hacer un plato que sabes cocinar: ingredientes y cantidades.

Actividad individual. Apoyamos a los alumnos en la realización de las listas: dudas sobre léxico, pesos y medidas y envases.

C. Un compañero será hará ahora de dependiente/a. Tú llamas al supermercado para hacer el pedido y él/ella toma nota.

Actividad realizada de espaldas al compañero para simular la conversación telefónica. Recordarles la estructura de la conversación de la Señora Millán. Si es necesario, volver a escuchar el audio. Al final de la conversación, deben comparar las notas del alumno que ha hecho de dependiente y del que ha hecho de cliente. Controlar las conversaciones y tomar notas para abordar los errores al final.

Repaso de estructuras relacionadas con atender llamadas: Hola, buenos días. Le atiende X, ¿en qué puedo ayudarle? - Hola buenos días. Soy X, me gustaría hacer un pedido.

Actividad 3: En el restaurante.

A. Mira el vídeo “En el restaurante” y toma nota sobre lo que en él se trata. Después tendrás otra oportunidad de verlo. Después compara notas con tu compañero.

Visionado del vídeo “En el restaurante” (<https://www.youtube.com/watch?v=gGvXi2UFkHU>), donde se tratan los principales recursos comunicativos de la unidad: pedir y dar información sobre platos, valorar platos y pedir en un restaurante.

Ponerlo una segunda vez y dejar tiempo para que comparen notas. Aclarar dudas si fuera necesario.

Abrir turno de preguntas para abordar otros recursos que no hayan salido en el vídeo y que estén interesados en saber.

B. Mira el vídeo “Diálogo en el restaurante” y observa cómo se ponen en práctica los recursos que acabas de aprender.

Visionado del vídeo “Diálogo en el restaurante” (https://www.youtube.com/watch?v=XQHp_oLI9rg), donde se ponen en práctica los recursos presentados en el anterior.

Preguntarles qué les ha parecido, cómo se hace en Portugal, etc. Abrir una conversación sobre este asunto.

C. Aquí tienes el menú del restaurante Mano a Mano de Madrid. En grupos de tres: dos sois clientes y otro el camarero. Simulad que vais a comer. Si tenéis dudas sobre los ingredientes de un plato preguntad “¿qué lleva/n...?. El camarero os responderá.

Entrantes:		Carnes	
Ensalada mixta.....	5,50 €	Lomo de buey (1 kg).....	29,50 €
Ensalada de queso de cabra y mango con vinagreta de cerezas roja.....	8,50 €	Entrecot a la pimienta verde.....	14,50 €
Asadillo de pimientos con ventresca.....	9,50 €	Chuletitas de lechal	15,50 €
Endivias blancas y rojas al roquefort con salmón ahumado.....	7,50 €	Pallarda de ternera con patatas y pimientos de piquillo.....	9,50 €
Espárragos a la sal con ahumados.....	9,50 €	Magret de pato con salsa de arándanos	16,50 €
Huevos rotos.....	7,50 €		
Berenjenas andaluzas.....	7,50 €	Postres caseros	
Croquetas caseras	7,50 €	Crema catalana	4,50 €
Pimientos rellenos de merluza y gambas.....	13,00 €	Sorbete de limón al cava	4,50 €
Berberechos a la cerveza.....	10,50 €	Cuajada casera con salsa de frambuesa	3,50 €
Navajas a la plancha.....	10,00 €	Tarta de queso	4,00 €
Pulpo a la gallega o a la portuguesa	13,50 €	Lasaña de frutas	5,50 €
Bolsitas tailandesas.....	9,50 €	Tiramisú.....	4,50 €
Surtido de verduras estilo tempura.....	9,50 €	Frambuesas con chocolate blanco	5,50 €
		Pastel de chocolate, manzana y nueces, con salsa caliente de chocolate.....	4,50 €
Arroces (El precio en lista es por el mínimo de 2 personas)		Café / Infusiones.....	1,50 €
Paella alicantina.....	26,00 €	Servicio de pan por persona	0,50 €
Paella valenciana.....	26,00 €		
Arroz negro con carabineros	28,00 €	Nuestros vinos	
Arroz ciego.....	24,00 €	Blancos	
Arroz caldero.....	24,00 €	Albariño Flor de Castel	15,00 €
Arroz con bogavante.....	34,00 €	Somontano Viñas del Vero (Chardonnay)	14,00 €
Arroz con verduras.....	22,50 €	Portugués Mendes (viño verde).....	10,00 €
Arroz al caldero de conejo	25,00 €	Gazella (viño verde).....	11,00 €
Arroz al caldero de pulpo	28,00 €	Rueda Tierra Buena.....	12,00 €
		Vega Deo (100 % verdejo).....	13,00 €
		Specus.....	10,00 €
Pescados		Rosados	
Lubina o dorada a la sal.....	15,00 €	Italiano Lambrusco	11,00 €
Lomitos de merluza con almejas	16,50 €	Navarra Castillo de Irache.....	10,00 €
Bacalao a la portuguesa.....	16,50 €	Portugués Mendes.....	10,00 €

Actividad 4: ¿Te alimentas de forma saludable?

Realiza el test y posteriormente habla con tu compañero sobre tus hábitos alimentarios.

¿Se alimenta de forma saludable? Explícaselo al resto de los compañeros.

Test disponible en: [http://www.pulevasalud.com/ps/contenidozipframe.jsp?](http://www.pulevasalud.com/ps/contenidozipframe.jsp?ID=7095&TIPO_CONTENIDO=Zip&ID_CATEGORIA=-1&URL=%2Fps%2Fjsp%2Fservicios%2Ftest%2Fps%2Fsabes_alimentarte.html&CABECERA=SI&ALTO=545&ANCHO=540&TITULO=Test)

[ID=7095&TIPO_CONTENIDO=Zip&ID_CATEGORIA=-1&URL=%2Fps%2Fjsp%2Fservicios%2Ftest%2Fps%2Fsabes_alimentarte.html&CABECERA=SI&ALTO=545&ANCHO=540&TITULO=Test](http://www.pulevasalud.com/ps/contenidozipframe.jsp?ID=7095&TIPO_CONTENIDO=Zip&ID_CATEGORIA=-1&URL=%2Fps%2Fjsp%2Fservicios%2Ftest%2Fps%2Fsabes_alimentarte.html&CABECERA=SI&ALTO=545&ANCHO=540&TITULO=Test)

Realización del test entre todos. Introducción de los adverbios de cantidad. Explicar aspectos que no entiendan y aspectos culturales que puedan surgir.

Dejar tiempo para que hablen con el compañero. Exposición de los hábitos alimentarios del compañero frente al resto de la clase. Dar ejemplo: Sonia se alimenta muy bien. Bebe mucha agua y come mucha verdura, pero creo que tiene

que comer menos huevos. Pueden tomar notas sobre la conversación.

A continuación, cada uno hace una pequeña presentación sobre los hábitos alimentarios del compañero con el que han hablado.

Actividad 5: Menú del día

Este es el menú del día del restaurante San Marcos ¿Qué crees que lleva cada plato?

Discútilo en grupos de tres y después preguntad a la profesora lo que no sepáis.



Actividad 6: La tortilla de patatas.

A. ¿Conoces la tortilla de patatas? Mira este vídeo y aprende a hacerla.

Visionado del vídeo (<http://www.recetasdiarias.com/recetas/huevo/tortilla-espanola/>).

B. Ahora, lee la receta de la tortilla española que tienes a continuación.

Lectura de la receta y posterior aclaración de dudas y expresiones.

LA TORTILLA DE PATATAS

Primero pelamos las patatas con un pelador.

Partimos por la mitad y cortamos a juliana.

Una vez cortadas, reservamos en un plato.

Cortamos por la mitad la cebolla y retiramos fácilmente la piel.

Cortamos las puntas de cada lado y hacemos unos cortes verticales y luego horizontales.

Así logramos picar a daditos muy pequeños.

Con la práctica resulta muy fácil cortar la cebolla usando esta técnica.

Reservamos en un plato.

En una sartén agregamos abundante aceite, a temperatura media-alta, y cuando esté caliente, agregamos las patatas y seguidamente la cebolla. Así lograremos darle un primer golpe de calor a los alimentos. Damos unas vueltas.

Agregamos 2 pizcas generosas de sal, y damos una vueltas, tapamos y freímos a fuego bajo por 25 minutos y vamos dando vueltas para que la cocción sea uniforme.

Mientras tanto, en un bol grande cascamos los huevos.

Agregamos una pizca de sal y batimos con energía.

Las patatas ya están en su punto y con la ayuda de una espumadera, escurrimos bien el aceite y agregamos al bol con el huevo batido.

Colamos el aceite sobrante para otra fritura y agregamos las últimas patatas al bol.

Damos unas vueltas para que las patatas se impregnen bien de huevo.

Y en la misma sartén sin agregar más aceite, comprobamos que sigue caliente y colocamos la mezcla del bol.

Y cocinamos a fuego bajo por 5 minutos. A lo largo de este tiempo, con la ayuda de una lengua de cocina vamos rodeando la tortilla.

Es importante hacer girar la tortilla en la sartén así.

Notaremos que la tortilla esta cuajada cuando veamos que la base ya tiene una consistencia.

Con un plato más grande que la sartén, tapamos, damos la vuelta a la tortilla y colocamos de nuevo en la sartén.

Cocinamos a fuego bajo por 5 minutos más y la tortilla ya estará en su punto.

Servimos la tortilla de patatas y preparamos un pincho.

C. ¿Ya sabes hacerla? Intentad escribirla en grupos de tres de forma resumida en tu cuaderno sin mirar la receta.

Apoyar a los grupos en la realización de la actividad. Al final, leen la receta ante el resto de los compañeros.

ACTIVIDAD FINAL : Nuestra receta.

A. En grupos de tres vais a escoger un plato y vais a escribir la receta. Posteriormente tendréis que hacer la lista de la compra, hacedla también. No olvidéis incluir pesos, cantidades y envases.

B. Haced el pedido de los ingredientes que necesitáis al supermercado.

Por parejas de grupos diferentes: uno hace de dependiente y otro de cliente. Al igual que en el ejercicio anterior se tienen que dictar, de espaldas, mutuamente sus listas de la compra y posteriormente comparar que sean correctas.

C. Vamos a compartir las recetas: explicad al resto de la clase cuál es vuestra receta.

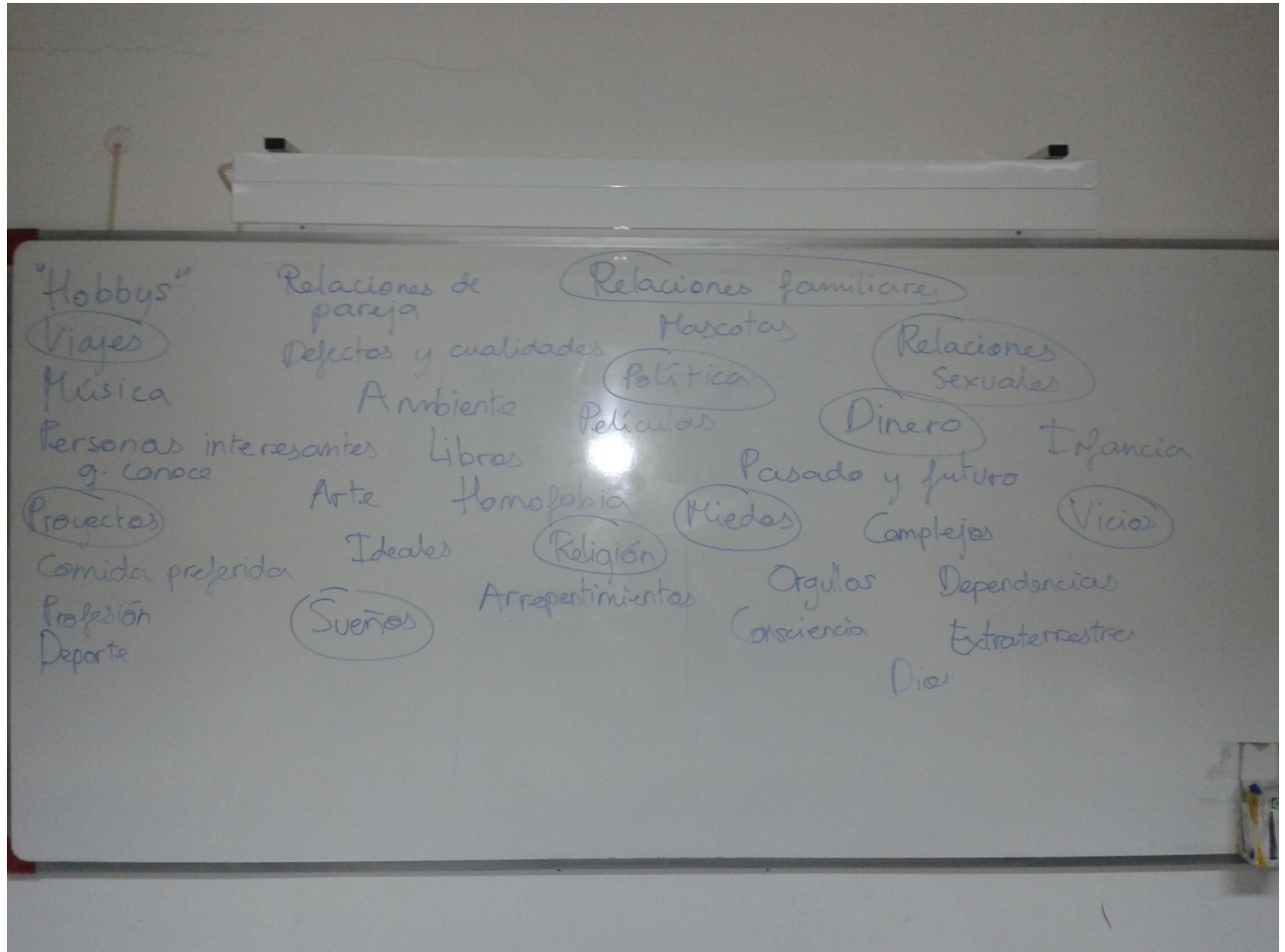
Tras la exposición de los grupos aprovechad para repasar todos los contenidos de la unidad.

EVALUACIÓN

La evaluación se realizará de forma continua a lo largo de la sesión. La profesora preguntará en diferentes momentos qué se está trabajando en cada una de las actividades y de qué otras formas se podrían resolver. También tomará anotaciones a lo largo de la sesión sobre aquellos temas en los que los alumnos parezcan mostrar mayor dificultad para poder retomar los contenidos más adelante.

Por último, tras la realización de la actividad final, se preguntará a los alumnos sobre posibles dudas y sobre los contenidos que piensan que han sido más fáciles y más difíciles, de cara también a incidir más o menos en ellos en sesiones futuras.

Apéndice III: Foto ilustrativa de la toma de decisión



Apéndice IV: Capturas de pantalla del grupo de Facebook del grupo de B1

9 de noviembre de 2014

Fácil!

5 PASSOS SIMPLES PARA FALAR UM ESPANHOL PERFEITO

CULTURAX.ORG

5 passos simples para falar um espanhol perfeito - Cultura X

Vamos aprender a hablar con este artículo.

CULTURAX.ORG

Me gusta · Comentar · Compartir

A [user] gusta esto. Visto por todos

¡¡¡Madre mía!!! ¡¡¡Qué cantidad de disparates! Yo diría que esto más que llamarse "5 pasos simples para hablar un español perfecto" sería "5 pasos simples para NUNCA llegar a hablar un español perfecto"

28 de noviembre de 2014

ha hecho una pregunta.

Dia para jantar com a nova professora 😊 ?

- Dia 4 proxima 5ª feira (a Prof ficou de confirmar se podia)
- Dia 10 5ª feira da outra semana

Añade una respuesta...

Me gusta · Comentar

Visto por todos

[user] final creo que podré tanto este jueves como el próximo, por lo que como mejor os venga 😊

1 de diciembre de 2014 a la(s) 15:27 · Me gusta · 1

Escribe un comentario...

22 de noviembre de 2014

Pessoal e que tal um jantar na proxima 5 feira para recebermos a professora nova ? 😊

Ya no me gusta · Comentar

Te gusta esto. Visto por todos

11 de diciembre de 2014 · Braga

"É a pronúncia do Norte" 😊

Lo he encontrado súperinteresante porque he visto que hay algunas similitudes con la pronunciación del español. ¿Sabéis decirme cuáles son? 😊

<http://www.tv24.iol.pt/.../pronu.../54836ed70cf2e6b8793368dd/1...>

AQUI NASCEU PORTUGAL

Pronúncia do norte é o mais próximo do português original

TV24.IOL.PT

Pronúncia do norte é o mais próximo do português original

Defendem os linguistas que é no norte do país que o português está mais «conservado». Os seus habitantes têm orgulho da forma «diferente» de...

TV24.IOL.PT

Guardar

Apéndice V: Cuestionario

Sexo:

Edad:

Profesión o área de estudios:

¿Habías estudiado antes español?

Buenas tardes:

El siguiente cuestionario pretende dilucidar si tu nivel de ansiedad respecto a la producción oral en clase de español ha disminuido desde el inicio del curso y, si es así, gracias a qué.

Por favor, marca tu grado de acuerdo o desacuerdo sobre las siguientes afirmaciones siguiendo la escala que tienes a continuación:

1	2	3	4	5
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

1. Teniendo en cuenta como me sentía al inicio del curso al tener que hablar en español, ahora me siento menos nervioso/a...

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a. cuando hablo en español fuera de clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. al realizar actividades por parejas en clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. al realizar actividades en grupo en clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. al realizar intervenciones frente al resto de mis compañeros, expresando opiniones o contando acontecimientos de mi vida personal en clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. cuando me piden que intervenga en clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f. cuando la profesora de español me hace preguntas que me he preparado de antemano, a través de otras actividades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g. cuando la profesora de español me hace preguntas que no me he preparado de antemano. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2. En general, creo que ahora me siento menos nervioso/a al hablar en español que al inicio del curso.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Si has respondido que estás de acuerdo o completamente de acuerdo a la última pregunta, ¿qué tipo de estrategias o actividades crees que te han ayudado? Puedes marcar varias respuestas.

Me ha ayudado a sentirme más cómodo/a a la hora de hablar en español en clase...

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| a. la creación de un buen clima en clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. la presencia de momentos distendidos en clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. que mis compañeros respetasen mis intervenciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. que mi profesora respetase mis intervenciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. conocer mejor a mis compañeros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f. que la profesora compartiese con nosotros algunas experiencias y | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

opiniones sobre los temas tratados en clase.					
g. que la profesora tuviera una actitud cercana.	1	2	3	4	5
h. que no se me corrija constantemente cuando hablo frente a mis compañeros.	1	2	3	4	5
i. realizar muchas actividades grupales o por parejas.	1	2	3	4	5
j. preparar las intervenciones antes de realizarlas.	1	2	3	4	5
k. no preparar las intervenciones antes de realizarlas.	1	2	3	4	5
l. haber estado con mis compañeros fuera de clase, por ejemplo, en una cena.	1	2	3	4	5
m. tratar temas que son de mi interés y que me motivan para expresar mi opinión.	1	2	3	4	5
n. realizar actividades de lectura en voz alta frente al resto de mis compañeros.	1	2	3	4	5
o. la negociación del tema a tratar en algunas actividades que posteriormente requerían que hablase.	1	2	3	4	5
p. otros:					

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. ¿Mediante qué tipo de actividades te sientes más cómodo/a a la hora de participar de forma oral en el aula?

.....

.....

.....

.....

.....

5. ¿Qué tipo de actividades te hacen sentir más incómodo/a a la hora de participar de forma oral en el aula?

.....

.....

.....

.....

.....

6. ¿Tienes algo más que añadir? Tu opinión es importante.

.....

.....

.....

.....

.....

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Anexo I: Folha de sumário

Curso Livre de _____ Nível _____

1º Semestre 2014/2015

Data: ___/___/___ Das ___ às _____

SUMÁRIO

O/A Professor (a) _____

Data: ___/___/___ Das ___ às _____

SUMÁRIO

O/A Professor (a) _____

Data: ___/___/___ Das ___ às _____

SUMÁRIO

O/A Professor (a) _____

Anexo II: Certificados



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

babeliUM

centro de línguas

Certificado / Certificate

Nome / Name n.º

Curso / Course ECTS

Data / Date Horas / Hours

Informação para o Passaporte UM - CCI (Competência Comunicativa Intercultural) UM - Passport of Intercultural Communicative Competence					
Instituição / Institution UNIVERSIDADE DO MINHO	Compreender / Understanding		Falar / Speaking		Escrever / Writing
Unidade / Unit BabeliUM Centro de Línguas ILCH	Compreensão Oral / Listening	Compreensão Leitura / Reading	Interação Oral / Spoken Interaction	Produção Oral / Spoken Production	

Os níveis e sub-níveis indicados correspondem ao **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL)** / **Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)**

Docente responsável

O Diretor do BabeliUM - Centro de Línguas

Anexo III: Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.
2. I don't worry about making mistakes in language class.
3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.
4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.
5. I wouldn't bother me at all to take more foreign language classes
6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.
7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.
8. I am usually at ease during tests in my language class.
9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.
10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.
11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.
12. In language class, I can get so nervous I forget things I know.
13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.
14. I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.
15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.
16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.
17. I often feel like not going to my language class.
18. I feel confident when I speak in foreign language class.
19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.
20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.
21. The more I study for a language test, the more confused I get.

22. I don't feel pressure to prepare very well for language class.
23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.
24. I feel self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.
25. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.
26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.
27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.
28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.
29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.
30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.
31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language
32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.
33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.

Para las respuestas se empleó la siguiente escala de Likert: SA: Strongly Agree; A: Agree; N: Neither agree nor disagree; D: Disagree; SD: Strongly Disagree.