

Motivación y adquisición en la enseñanza del alemán

Estudio empírico sobre el monolingüismo, la oralidad,
el trabajo en grupos y el papel del profesor en el aula

Francisco Zayas Martínez (Editor)

**MOTIVACIÓN Y ADQUISICIÓN
EN LA ENSEÑANZA DEL ALEMÁN**

**Estudio empírico sobre el monolingüismo, la
oralidad, el trabajo en grupos y el papel del
profesor en el aula**

MOTIVACIÓN Y ADQUISICIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ALEMÁN

**Estudio empírico sobre el monolingüismo, la oralidad,
el trabajo en grupos y el papel del profesor en el aula**

Francisco Zayas Martínez (Editor)



UCA

Universidad
de Cádiz

Servicio de Publicaciones
2006

© Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz
Los Autores

Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz
C/. Doctor Marañón, 3. 11002 Cádiz (España)
www.uca.es/publicaciones

ISBN-13: 978-84-9828-097-5
ISBN-10: 84-9828-097-4
Depósito Legal: B-55.573-2006

Maquetación:
BALAGUER VALDIVIA, S.L.
gbalaguer@telefonica.net

Impresión: Cargraphics

Índice

Introducción <i>Francisco Zayas Martínez</i>	9
Capítulo 1: El monolingüismo <i>Antón Haidl Dieltmeier</i>	21
1. Consideraciones previas.....	21
2. Monolingüismo vs. bilingüismo en la realidad didáctica.....	23
3. Valoraciones estadísticas sobre el monolingüismo.....	24
Capítulo 2: La oralidad <i>Raúl Dávila Romero</i>	33
1. Consideraciones previas.....	33
2. El lugar de la oralidad en la didáctica del alemán.....	34
3. Valoraciones estadísticas sobre la oralidad.....	35
Capítulo 3: El trabajo en grupos <i>Anke Berns</i>	65
1. Consideraciones previas.....	65
2. Importancia y función del trabajo en grupos.....	66
3. Valoraciones estadísticas sobre el trabajo en grupos.....	66
Capítulo 4: El papel del profesor <i>Virginia Gómez Molinero</i>	83
1. Consideraciones previas.....	83
2. El profesor como promotor de la motivación.....	84
3. Valoraciones estadísticas sobre el papel del profesor.....	85
Cuestionario.....	105
Referencias bibliográficas.....	111

Introducción

En el año 2000 el grupo de investigación EMELE de la Universidad de Cádiz tuvo la posibilidad de atender una de las principales “asignaturas pendientes” de la didáctica y, por extensión, de la didáctica de lenguas extranjeras: la motivación. Éramos conscientes, ya por aquel entonces, de que los avances teóricos que hubieran podido producirse en las últimas décadas no se instalan fácilmente en el día a día de la práctica docente. Y es que, por más solidez científica que tengan dichos avances, las variadas realidades de las aulas están condicionadas en primera instancia por las circunstancias en que se producen y no, o desde luego no solamente, por el grado de voluntad o decisión de los responsables educativos. A nuestro entender, estas circunstancias tienen que ver fundamentalmente con los hábitos y las expectativas de los profesores y de los alumnos.

A partir de los años 80 del siglo XX resurge con Stephen Krashen (1981, 82 y 85) el ‘método directo’, que reclama el aprovechamiento de la lengua meta como instrumento de comunicación en el proceso de instrucción. Sin embargo, la implantación exitosa de esta propuesta, justificada o no, habría exigido que los docentes dominaran las lenguas que enseñan no ya en su versión escrita, como era habitual en nuestro país en esas fechas, sino también en su versión hablada, precisamente para poder servirse de ella en las clases. Del mismo modo, habría sido también necesario que los diferentes métodos de instrucción hubieran advertido fórmulas con las que salvar los problemas de comunicación que desde entonces se presentarían entre los profesores y los alumnos. Y, no menos importante, en esta radical simplificación de la situación habrían de haberse previsto mecanismos, recursos o estrategias con las que convencer a los principales afectados, los discentes, del por qué y el cómo de este nuevo modelo de aprendizaje. En consecuencia, huelga recordar aquí, la enseñanza de lenguas en nuestro país seguiría siendo, aunque ahora también por estas nuevas incertidumbres, al menos tan infructuosa como lo había sido hasta esas fechas.

Sin lugar a dudas, las propuestas didácticas que constantemente se hacen para la enseñanza de lenguas, requieren también la consideración de las personas que se verán implicadas, sus capacidades intelectuales y, ya fueran independientes o no de éstas, las emocionales. Son estos elementos los que durante cuatro años venimos tratando de analizar. Y ello desde la cobertura que concede el proyecto de I+D+I que bajo el título de “La motivación en la enseñanza del alemán en Cádiz” nos asignara en su día el Ministerio de Ciencia y Tecnología (Ref. BFF2000-0501).

El proyecto arrancaba con el diseño de encuestas destinadas a los alumnos de alemán de diferentes ámbitos en los centros que imparten alemán en Cádiz capital. Para ello recurrimos al que hasta la fecha podía ser el único antecedente serio en esta materia, a saber, el trabajo que Daniel Madrid liderara en *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas* (1999) para el estudio de la motivación de estudiantes de inglés de Enseñanza Secundaria. Este estudio, no obstante, distribuía los interrogantes planteados en 17 cuestionarios que analizaban elementos tan variados como los antecedentes de cada individuo en el aprendizaje de idiomas, sus motivos para acometerlo, los ámbitos o las personas que ejercían una mayor influencia en el proceso, el grado de integración en el grupo al que se perteneciera, la personalidad, las fuentes de aprendizaje, el tipo, el grado de dedicación, etc. En nuestro enfoque, sea como fuere, todas estas aproximaciones serían sintetizadas en un único formulario que recogía, eso sí, un total de 153 preguntas distribuidas en tres apartados, relativos a:

- la motivación previa y en el aula hacia el aprendizaje de idiomas;
- valoraciones sobre la personalidad propia y los fines personales del aprendizaje en relación con lo que sucede en el aula;
- y la actitud, las sensaciones y el grado de satisfacción en relación con el profesor, las clases en general y las diferentes actividades que tienen lugar en ellas.

Antes incluso de la recopilación de datos hubimos de advertir cómo serían después clasificables, es decir, qué grupos habíamos de considerar previamente para asignar o reunir los resultados de modo que pudiéramos extraer conclusiones. Debido a nuestros propios planteamientos teóricos nos interesaba advertir si existían diferencias en la percepción y las expectativas de aprendizaje del alemán —y, en su caso, cuáles eran— entre:

- alumnos de diferente sexo;
- de diferentes edades;
- de diferentes perfiles curriculares;
- entre alumnos que se vieran implicados en el aprendizaje de esta lengua de forma más o menos obligatoria y los que, por el contrario, lo hacían desde la voluntad propia y libre de hacerlo;
- entre los que obtenían buenos resultados y los que más frecuentemente suspendían o fracasaban en el intento;
- y entre quienes estaban empezando y quienes llevaban ya al menos un año aprendiendo alemán.

Esto obligaba a preestablecer un mínimo de seis agrupamientos distintos de los resultados que, posteriormente, podríamos cruzar entre sí para la observación más detallada de algunos subgrupos. Para lograrlo, incorporamos al encabezamiento de las encuestas una serie de cuestiones sobre la situación educativa de cada persona que habríamos de traducir en valores numéricos antes de volcar los datos:

1. La primera columna de nuestra base de datos permitiría distinguir entre los centros en los que se habían cumplimentado los cuestionarios, para determinar si se trataba de un caso de enseñanza voluntaria, en la que el interesado acudía sin presión de ningún currículo y pagaba incluso de forma extraordinaria su formación en alemán (a), o bien se trataba de una enseñanza obligatoria o de optatividad obligatoria, donde los alumnos tienen que estudiar la lengua o tienen que estudiar alguna lengua extranjera entre las que también está el alemán (b):

(a)
 Centro Superior de Lenguas Modernas – UCA
 Instituto Internacional de Idiomas
 Casa de las Lenguas
 E.O.I. de Cádiz
 Centro Internacional de Lenguas “Melkart”

(b)
 Escuela de Hostelería “El Carmen”
 Facultad de Filosofía y Letras - UCA
 U.N.E.D. - Centro Asociado de Cádiz
 I.E.S. Columela

2. La columna B establecía una distinción entre los encuestados a partir del tipo de estudios que realizaban, pudiéndose distinguir con ello entre: currículos humanísticos (a), currículos relacionales (b), currículos técnicos (c) y otros itinerarios menos perfilados (d):

(a) Itinerarios curriculares con perfil humanístico
 Filología Árabe
 Filología Francesa
 Filología Hispánica
 Filología Inglesa
 Humanidades
 Historia
 Lingüística
 Derecho
 Psicología
 Filología Clásica
 Ciencias Políticas
 1º Bachillerato Ciencias Sociales
 Traducción e Interpretación

(b) Itinerarios curriculares con perfil relacional
 Hostelería
 Relaciones Laborales
 Turismo
 Animador Turístico
 Servicio de Restaurante

(c) Itinerarios curriculares con perfil técnico

Empresariales

Ingeniería Técnica Naval

Ingeniería Técnica Industrial

Informática de Gestión

Química

Protésico dental

Ciencias del Mar

Matemáticas

Medicina

(d) Itinerarios curriculares con perfil abierto o no clasificable

ESO

2º Bachillerato Ciencias Sociales

Educación Física

F P

Oposiciones al Cuerpo de Profesores de E.P.

3. La columna C indicaría la edad de los encuestados en valores reales, pudiéndolos agrupar posteriormente en alumnos menores de 15 años, alumnos entre 15 y 18 (adolescentes y preuniversitarios), alumnos en edad universitaria (entre 18 y 25 años) y alumnos postuniversitarios (mayores de 25 años).

4. La cuarta columna permitía establecer diferencias en cuanto al sexo de los encuestados.

5. La columna E agrupaba a los estudiantes según el nivel de alemán que cursaran, según fueran:

(a) Inicial, elemental, básico o primero

(b) Segundo o intermedio-bajo

(c) Intermedio, tercero

(d) Intermedio-alto o cuarto

(e) Avanzado, superior o quinto

6. La columna F indicaba la nota media habitual del estudiante durante su aprendizaje del alemán, unos datos en los que hubimos de considerar también la posibilidad de que se tratara de un alumno no evaluado todavía por su reciente ingreso en el estudio de esta lengua:

(a) No evaluado

(b) Suspenso

(c) Aprobado

(d) Notable

(e) Sobresaliente

Pensábamos en aquel momento que esta aproximación permitiría ver dónde se concentran los problemas de motivación más importantes y dónde se hacen menos patentes.

Y ello porque los resultados, así dados, hablarían directamente de las circunstancias en que los aspectos emocionales del aprendizaje quedan más desatendidos y los elementos que, repitiéndose en determinados grupos de los preestablecidos, podían apuntar al origen del problema. No obstante, el análisis que venimos haciendo desde hace tres años suscita nuevas dudas y nuevos interrogantes que, a nosotros en particular, nos son incluso más importantes que las conclusiones alcanzadas sobre algunas cuestiones previamente fijadas. Huelga decir que sería un error enfrentarse a la revisión que aquí hacemos de estas cuestiones desde la expectativa de encontrar en nuestras valoraciones el remedio milagroso para las cuestiones más controvertidas del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Conviene destacar algunos aspectos que, con total seguridad, han afectado a los resultados de las encuestas de que nos servimos aquí y que, en consecuencia, pueden hacernos valorar el aspecto de que se trate con una prudencia extrema. Las encuestas fueron distribuidas y recogidas durante el mes de noviembre, lo que viene a coincidir en muchos de los grupos con los primeros momentos del año académico. Así, habríamos de considerar después el hecho de que los alumnos que habíamos querido reconocer como estudiantes de nivel inicial (los principiantes, una buena parte de nuestras encuestas) podrían estar afectados por la lógica desorientación del inicio del proceso didáctico.

En este mismo sentido, conviene reconocer que, en ocasiones, la formulación de una determinada pregunta puede no haber sido acertada o clara para todos los grupos: el grupo de alumnos que identificamos en la franja de edad de los niños, sin ir más lejos, puede no haber comprendido con exactitud el sentido de algunas de las cuestiones, algo que después reconocíamos con altos índices en la valoración más neutra que ofreciéramos, ya fuera un ambiguo “normal” (entre el “mucho” y el “poco”), ya el consabido “no sabe/no contesta”.

Y, no menos importante, conviene confesar que, al tratar de establecer subgrupos dentro de algunas aproximaciones previstas, no calibramos la posibilidad de que el número de afectados podía ser tan pequeño en relación a la globalidad que sus respuestas tendrían una fiabilidad cuestionable: es lo que sucedió, por ejemplo, al establecer una distribución de datos según los alumnos que obtuvieran habitualmente ‘aprobados’, ‘notables’ o ‘sobresalientes’; y es que nada hacía pensar que el subgrupo de sobresalientes fuera a ser tan reducido como para tener que descartar sus resultados.

Las evaluaciones que presentamos en este trabajo giran en torno a cuatro grandes temas que constituyen, a la postre, los cuatro capítulos en que lo estructuramos, a saber: el monolingüismo, la oralidad, el trabajo en grupos y el papel del profesor. Y no es que estos sean los únicos elementos a considerar, pero sí son, desde nuestra percepción del hecho didáctico, los que más hondamente pueden afectar el elemento emocional que definimos aquí como ‘motivación’:

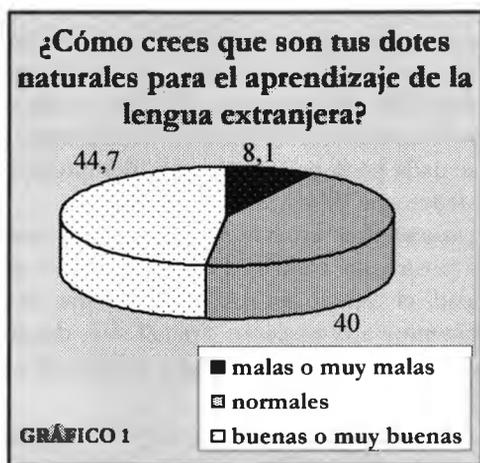
1. El monolingüismo, el uso de la lengua meta como vía principal de gestión del aprendizaje, provoca no pocas incertidumbres, incomodidades, angustias, recelos, temores y, en definitiva, una infinidad de formas de ansiedad tanto entre los alumnos como, en menor medida, entre los profesores, por más antiguo que sea este presupuesto.
2. La oralidad, por su parte, sigue siendo, permítasenos el guiño, ‘el hermano pobre’ de la lengua, esto es, lo que no se atiende en el momento adecuado, ni con la dedicación

adecuada, ni desde luego, con la independencia adecuada: enseñar algo que se puede almacenar para su posterior control o estudio, esto es, la lengua escrita, sigue siendo más fácil que enfrentarse a lo efímero de la comunicación oral.

3. También el trabajo en grupos es uno de los elementos de las didácticas modernas que, enfrentándose o combinándose con otras formas de agrupamiento social en las aulas, constituye un valor a potenciar de cara a la motivación de los estudiantes.
4. Por último, el profesor, el papel que a éste le toca desempeñar ha venido cambiando en los últimos años. Y, con arreglo a las valoraciones que sobre los tres elementos previos logremos hacer, el profesor debe poder ajustar su actuación a nuevos requerimientos.

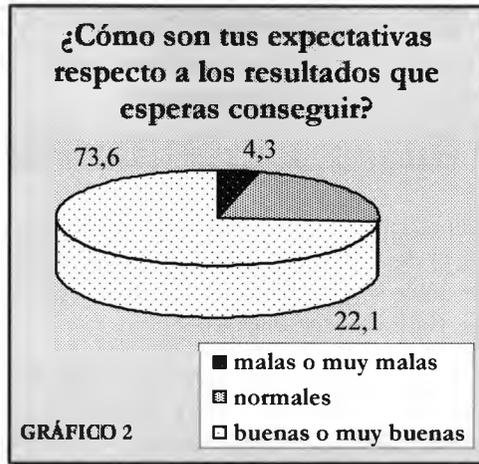
Para acometer este estudio en los términos indicados, consideramos conveniente partir de un reconocimiento de las valoraciones generales que hacen los alumnos sobre su motivación, sobre el hecho didáctico y sobre su percepción de todo ello. Este reconocimiento tratamos de llevarlo a cabo desde las preguntas que, con carácter general, planteábamos a los alumnos al inicio de la encuesta y que consideraremos ahora con algo más de detenimiento.

La primera pregunta a nuestros alumnos les planteaba de forma directa la valoración de sus propias capacidades naturales para el aprendizaje de la lengua extranjera. Los resultados hacen ver que más de un 40 % de los alumnos cree tener unas aptitudes naturales normales. En los extremos, quizá los ámbitos de mayor interés para nosotros, se observa que algo más del 8 % cree tener unas dotes naturales insuficientes y casi un 52 % opina que sus dotes son buenas o muy buenas (*ver gráfico 1*).



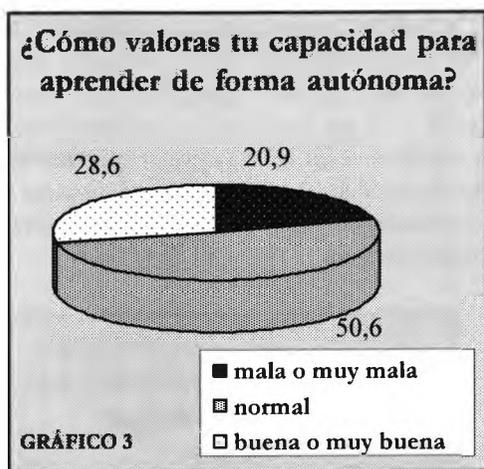
Estos resultados contrastan con los de otra pregunta en la que interrogamos a los estudiantes sobre sus expectativas respecto a los resultados que esperan conseguir. Y es que en este punto habría sido previsible que el porcentaje de los alumnos cuyas expectativas fueran buenas o muy buenas se aproximara al 52 % que valoraba positivamente sus ca-

pacidades. Sin embargo, la realidad muestra que los alumnos con expectativas de aprendizaje altas o muy altas se disparan hasta el 73'6 %, es decir, muy por encima de los que consideraban tener unas aptitudes buenas o muy buenas para el aprendizaje. Los otros grupos se reparten en un 22'1 % que tiene unas expectativas normales –muy por debajo del 40 % de la pregunta anterior– y un 4'3 % cuyas expectativas son malas o muy malas (ver gráfico 2). De algún modo, podemos ya esbozar una primera apreciación: las expectativas de aprendizaje de los alumnos está por encima de las aptitudes que creen tener para el aprendizaje de la lengua extranjera.

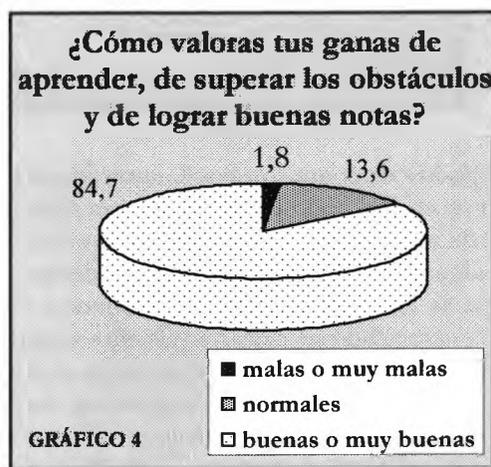


Sin duda, este desfase podría tener que ver con la incertidumbre para el aprendizaje en aquellas fases o momentos en que todo dependa del aprendiente, esto es, allí donde el aprendizaje no depende de la presencia, la actuación o el trabajo del profesor o del grupo y sí sólo del propio alumno. Es lo que comúnmente denominamos “aprendizaje autónomo”. De hecho, una de las preguntas previas propone a los participantes precisamente su valoración de la capacidad que cada uno de ellos estima tener para aprender de forma autónoma. Y aquí, en contraste con todo lo anterior, el porcentaje de los estudiantes que creen tener unas capacidades buenas o muy buenas para ello han caído hasta el 28'6 %. Frente a éstos, más del 50 % dice tener una capacidad normal; y los alumnos que reconocen una capacidad insuficiente suman ya casi un 21 % (ver gráfico 3), el porcentaje más alto hasta ahora de valoraciones negativas.

Todas las cuestiones revisadas hasta aquí (las aptitudes, las expectativas de aprendizaje y las capacidades para el aprendizaje autónomo) podrían entenderse como susceptibles de ser significativamente afectadas en uno u otro sentido por el elemento más directamente vinculado a la motivación personal, las ganas. Así, preguntamos a los alumnos de alemán cómo valora cada uno de ellos sus ganas de aprender, su voluntad de superar los obstáculos que pudieran tener y, en consecuencia, su mayor o menor determinación de intentar obtener buenas notas. Y los valores de los alumnos que lógicamente manifiestan una actitud (no ya aptitud) positiva o muy positiva suman más del 84 %, frente al 1'8 % que confiesa una actitud negativa. El alto porcentaje de los valores positivos no debe sor-

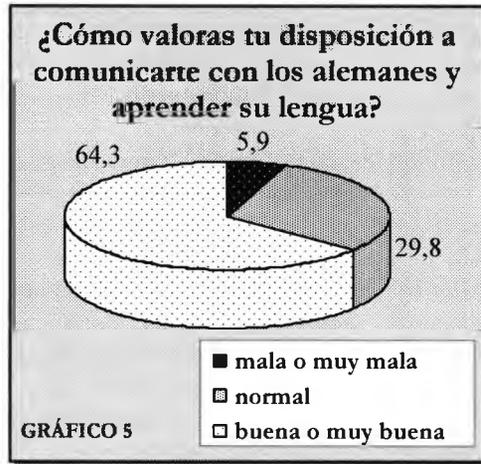


prendernos, en la medida en que el estatus habitual del alemán en cualquiera de los niveles del sistema educativo es el de una lengua optativa, que casi siempre es sustituible por otra lengua (inglés o francés). En cualquier caso, sólo el 13'6 % se manifiesta en el centro, como una valoración ambigua o indiferente (*ver gráfico 4*).



Por último, dentro de este primer bloque de preguntas sobre la motivación de cara al aprendizaje del alemán, se plantea a los estudiantes una cuestión vinculada con la finalidad del proceso didáctico propuesto, a saber, cómo valora cada uno de ellos su disposición a comunicarse con los alemanes y, consecuentemente, aprender su lengua. Es decir, por primera vez se vincula todo lo anterior al aprendizaje de una lengua concreta, con el sentido concreto de la comunicación con sus hablantes. Y aquí casi un 30 % habla de una disposición normal, ambigua o indiferente. En los extremos, apenas un 5'9 % expone una disposición negativa a comunicarse con los alemanes y aprender su lengua, o sea, un lógico valor intermedio entre los que reconocían una aptitud negativa para el aprendizaje

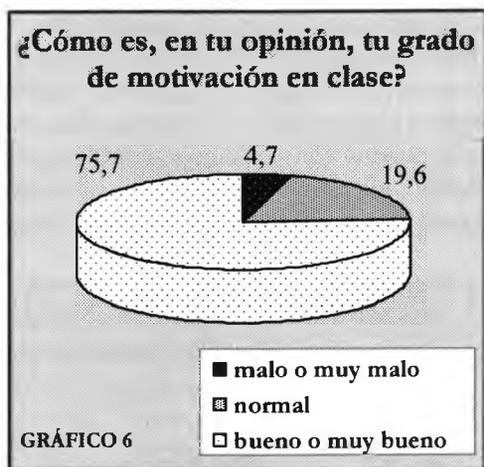
y los que partían de unas expectativas igualmente negativas; y más del 64 % reconoce una disposición buena o muy buena (ver gráfico 5). Este valor nos parece satisfactorio y sólo es digno de mención el descenso de casi 20 puntos sobre los alumnos que, en la pregunta anterior, valoraban positivamente sus ganas de aprender. Sea como sea, los valores de esta pregunta deben ser relacionados con el desconocimiento generalizado de los alumnos de alemán sobre Alemania y los alemanes, tal y como se aprecia en los bajos valores que se obtienen en la pregunta que a tal efecto se comentará después.



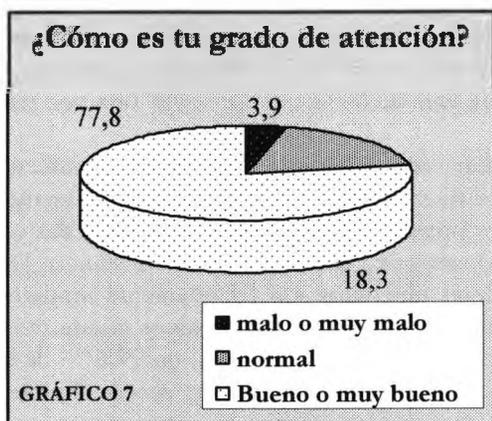
A partir de aquí interrogamos a los estudiantes de alemán sobre diversas cuestiones que están llamadas a aclarar la relación entre el grado de motivación de cada alumno y su rendimiento en el aula. Abandonamos, por tanto, las cuestiones motivacionales previas a la realidad didáctica y nos sumergimos ya en el día a día del aprendizaje. En primer lugar, les planteamos la valoración de su motivación en el aula, por ver en qué medida pudiera o no separarse de su motivación general y más personal para el aprendizaje de la lengua. Más de un 75 % de los alumnos evalúa su motivación general en el aula como buena o muy buena, frente a sólo el 4,7 que la identifica como deficiente. El grupo que la reconoce normal es de sólo el 19,6 % (ver gráfico 6). En resumen, podríamos partir no ya de una predisposición al aprendizaje del alemán suficientemente alentadora, sino también de un mantenimiento relativamente alto de dichas expectativas una vez iniciado el proceso de aprendizaje.

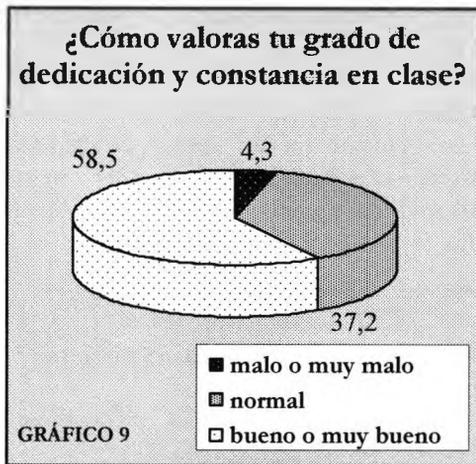
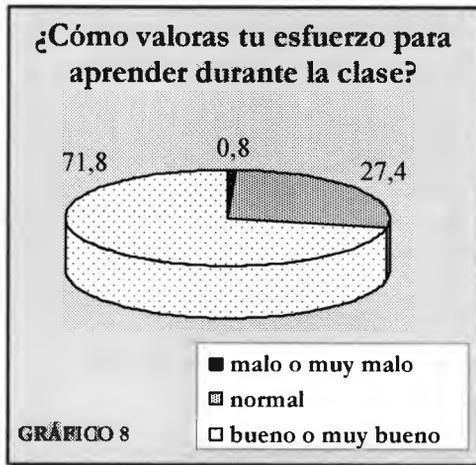
Aun así, convendría detallar cómo o en qué elementos o conductas se manifiesta esta motivación presencial, por diferenciarla de la evaluada anteriormente. Y, en este sentido, lanzamos a los alumnos tres preguntas que podrían ser entendidas como subpartes de la cuestión anterior, a saber: su atención, su esfuerzo y su constancia. De hecho, como veremos a continuación, los valores obtenidos son relativamente similares entre sí.

La pregunta sobre el grado de atención de los alumnos puede resultar difícil de medir y sí muy fácil de simular por su parte. Sea como sea, un 77,8 % de los estudiantes identifica como alto o muy alto su grado de atención en el aula. Frente a ellos, un 18,3 %

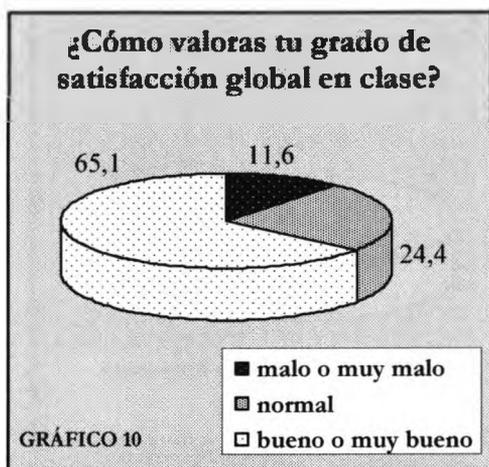


considera que su grado de atención es normal y sólo un 3'9 % lo considera bajo (*ver gráfico 7*). Por su parte, el esfuerzo, independientemente de la valoración que los alumnos hagan en sus respuestas a esta cuestión, plantea una conducta más difícilmente simulable que la anterior, con lo que es también lógico que los porcentajes bajen con respecto a los resultados sobre la atención. En cualquier caso, dentro de este descenso progresivo, los valores se mantienen en el mismo esquema de autocomplacencia general, donde más de un 71'8 % reconocen un esfuerzo alto o muy alto, y los que lo valoran como normal aquí alcanzan ya un 27'4 %; sólo el 0'8 % identifica su esfuerzo como insuficiente (*ver gráfico 8*). La tercera cuestión, la relativa a la constancia en el aprendizaje, debe dar en esta misma tendencia valores más bajos que las dos anteriores en las respuestas positivas y más altos en las neutras. Y efectivamente, al preguntarles sobre su dedicación y constancia en la clase, los que la consideran alta o muy alta alcanzan sólo el 58'5 %, frente al 37'2 que la identifican como normal; los alumnos que la señalan como insuficiente suman aquí el 4'3 % (*ver gráfico 9*).

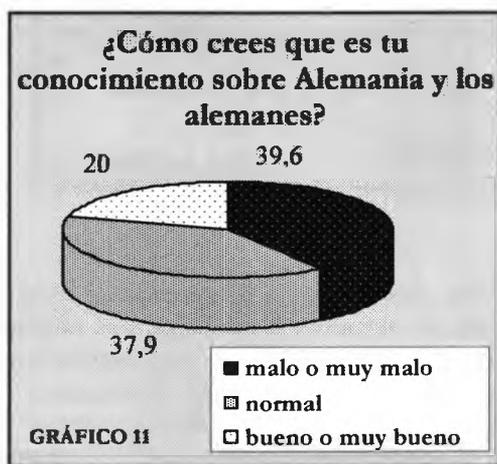




Una cuestión bien distinta a las conductas de aprendizaje en el aula es la que plantea a los estudiantes la valoración de su propio rendimiento y su satisfacción con la clase. Y es que esta pregunta, como las primeras cuestiones comentadas anteriormente, está de nuevo vinculada a lo emocional: valoran aquí el grado de satisfacción sobre lo que cada uno hace o ha hecho durante las clases y, al mismo tiempo, sobre la “culpa” que los demás miembros del grupo tienen de ello. De hecho, es notable el aumento en el porcentaje de alumnos que valoran negativamente su grado de satisfacción global en el aula, que, frente a los bajos porcentajes anteriores, alcanza aquí casi el 12 %. Por otra parte, además, vuelve a producirse un aumento de los alumnos que responden con un valor alto o muy alto, que alcanza aquí más del 64 %, frente a los que consideran su grado de satisfacción como normal, que suman el 24’4 % (ver gráfico 10).



Por último, una pregunta anteriormente aludida es la que hace referencia al conocimiento que los estudiantes de alemán tienen de Alemania o los países de habla alemana y de sus hablantes. Y, efectivamente, los resultados llaman a plantear una reflexión serena sobre el asunto: el 40 % de los encuestados reconoce que no sabe nada o casi nada sobre Alemania y los alemanes —cabe vaticinar que los niños, por ejemplo, podrían justificar por edad este desconocimiento. Por otra parte, apenas un 13 % anuncia tener conocimientos buenos y sólo el 3'4 reconoce que sus conocimientos sobre Alemania y los alemanes son muy buenos (*ver gráfico 11*).



En definitiva, estas observaciones deben permitirnos esbozar mentalmente la motivación de partida de los estudiantes y acometer, ahora sí, el análisis de las cuestiones que hemos señalado como fundamentales en la mejora del proceso didáctico.

Capítulo 1: El monolingüismo en el aula

1. Consideraciones previas

El monolingüismo, entendido como propósito de desarrollar la enseñanza de una lengua extranjera en esta misma lengua, es probablemente el tema que más pasiones ha despertado —y sigue despertando— entre los enseñantes de lenguas modernas. Fue introducido en los años 70¹ de forma masiva, seguramente a propósito del auge de los métodos audiovisuales, si bien ya entonces autores como Walter (1977) resaltan que el postulado del monolingüismo limita la disposición de los alumnos para la comunicación y aumenta su dependencia del profesor.

Ya desde finales de los 90 autores como Degen (1999) insisten en el mismo aspecto, en el sentido de que muchos estudiantes de lenguas extranjeras tienen ya de por sí muchos problemas con la comunicación en una nueva lengua, por lo que no sería aconsejable complicarles el aprendizaje con la gestión monolingüe del aula².

En la actualidad muchos diseños curriculares de instancias educativas públicas y privadas abogan por el monolingüismo. Sirvan como ejemplos representativos los siguientes: el DCB (Diseño Curricular Básico, *Rahmenrichtlinien*) de la Conferencia Permanente de los Ministros de Cultura de la República Federal³; las propuestas de curriculum de lengua inglesa en la Enseñanza Primaria (*Rahmenplan Englisch in der Grundschule*)⁴; los que se anuncian como modelos metodológicos para clases de idiomas en instituciones universitarias (es el caso

¹ Cf., por ejemplo, Freudenstein (1971).

² Adling und Wöske (1998) lo consideran una meta a alcanzar, pero no a cualquier precio.

³ En su apartado 2.3., bajo el encabezamiento 'Einsprachigkeit' (Monolingüismo), dictamina: "El aprendizaje conectado con la realidad es especialmente efectivo cuando se desarrolla en la lengua meta. Por tanto el monolingüismo debería ser básico en las clases de DaF (Alemán para Extranjeros)" (traducción propia). Cf. "Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland", en http://www.dasam.de/j/daf/rahmenlehrplan/dsd_rahmenlehrplan.htm

⁴ Allí se habla del predominio del monolingüismo en el apartado 2.2: "Una característica decisiva de la enseñanza de lenguas extranjeras es el uso auténtico de la lengua meta. De esta manera los alumnos la experimentan y la reconocen cada vez más como elemento natural de la comunicación" (traducción propia). Cf. http://www.grs.lernnetz.de/docs/Rahmenplan_neu.doc

de la Universidad de Halle⁵); o bien, los que se asocian a nuevos enfoques metodológicos (como el que aparece en la red bajo la denominación de *Inlingua-Methodé*⁶).

No obstante, existe también una corriente que aboga por un ‘monolingüismo ilustrado’ (*aufgeklärte Einsprachigkeit*) cuyos defensores quieren que vuelvan a las aulas las explicaciones en la lengua materna de los estudiantes y las traducciones para acelerar los procesos de aprendizaje. El trabajo más reciente en esta dirección es de Wolfgang Butzkamm (2005) y su autor pide en 13 tesis una reforma metodológica urgente para restituir el uso de la lengua materna en las clases de lengua extranjera, aunque reconoce que “los estudiantes deben tener en el aula la ocasión de inmersión en la nueva lengua” y “que naturalmente habría que imponer la nueva lengua como lengua de uso (*Gebrauchssprache*) en el aula”⁷. Desgraciadamente, la utilidad de las propuestas de Butzkamm se ve mermada por su falta de distinción entre distintas situaciones y niveles de aprendizaje: cuando alguien, como en nuestro caso, enseña alemán a principiantes en un país donde esta lengua no es cooficial (situación de “lengua extranjera”), esta circunstancia debe ser contrarrestada por el uso sistemático de la nueva lengua dentro del aula, precisamente para acercar los estudiantes a la experiencia de verse expuestos a la nueva lengua. Sólo de esta manera los aprendientes tendrán ocasión de desarrollar las competencias inherentes a los procesos de adquisición, es decir, las sociales, comunicativas y pragmáticas (cf. Nardi, 2006: 245-6).

Nosotros enseñamos en una situación de lengua extranjera, donde el alumno no tiene el privilegio de servirse de ella para usarla fuera del aula. Pensamos que, en consecuencia, nuestras clases deben ser básicamente monolingües, desarrollarse en la lengua meta⁸. Todo ello significa también dar su justo valor a la exposición de los alumnos a la L2: la clase nunca podrá sustituir totalmente la cantidad de exposición que el aprendiente tendría a esta lengua si estuviera en el país donde se habla. En cualquier caso, siempre será mejor que nada y ofrecerá a los estudiantes, al menos, alguna posibilidad de experimentar una exposición auténtica. Para ello, en primer lugar, el profesor, como conductor del aprendizaje o cualquiera que sea su papel, debe conducir desde el principio la interacción en el aula en la lengua meta.

En esta tesitura, el primer problema es conseguir que los alumnos lleguen a enterarse de lo que sucede en el aula, máxime cuando, como en nuestro caso, trabajamos con niveles iniciales. Todo ello requiere una revisión por parte de los docentes de una de las creencias más arraigadas en la lingüística, como es el valor dado al código lingüístico en los

⁵ Cf. http://www.sprache.uni-halle.de/rc12d/frameset/f2frameset.html?3fuerstudenten/lernen_in_w.html, donde dice: “La lengua de comunicación en el aula es siempre el alemán. La enseñanza monolingüe (Aprender alemán hablando en alemán) es especialmente efectivo, puesto que uno escucha y usa la lengua meta continuamente” (traducción propia).

⁶ Dice: “¿Qué quiere el ‘método Inlingua’? Entre otras cosas que sólo se hable en clase la nueva lengua (...), la lengua meta” (traducción propia). Cf. <http://vorlage.inlingua-deutschland.de/?id=424#1055>.

⁷ Cf. Butzkamm (2005: 27-39), aquí en una traducción propia.

⁸ No obstante, valoramos por encima del monolingüismo el mantenimiento de la comunicación en el aula, es decir, no queremos excluir la posibilidad de que los alumnos recurran a su L1 cuando, llegado el caso, no encuentren otra forma de resolver un problema en su comunicación dentro de un grupo de trabajo. Del mismo modo, también podría ser aceptable el recurso a la L1 para la comunicación entre los alumnos y el profesor ante un bloqueo irresoluble del discurso. Es decir, allí donde la aplicación de otras estrategias de comunicación resulta en vano por parte del profesor o de los estudiantes.

procesos comunicativos. Parece difícil de erradicar la convicción de que el significado reside exclusivamente en las palabras, ignorando el resto de los elementos de la situación comunicativa y los procesos mentales implicados. Lyons dijo en un primer momento “words refer to things...”, para después rectificar esta apreciación diciendo que “is the speaker who refers...”⁹. En la lingüística aplicada existen indicios desde hace más de 20 años de que la comprensión de enunciados es más fácil cuanto más se ciñe al “aquí y ahora”¹¹. La explicación teórica a estos indicios la posibilita la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1986) al postular que la evaluación del código lingüístico ha de verse como un proceso dual en el que confluyen las inferencias lógicas que se hacen sobre el código lingüístico con las deducciones contextuales¹². Así, por ejemplo, el profesor que al entrar en el aula el primer día saluda y se presenta en la lengua meta está ilustrando en la práctica la validez de este principio, al permitir que los alumnos reconstruyan un código para ellos desconocido desde una hipótesis sobre el significado implícito (el profesor quiere saludar y presentarse) y la interpretación del contexto (al entrar en un lugar con gente desconocida se saluda y se procede a las presentaciones). El verdadero reto de este modelo es, precisamente, encontrar el modo de seguir desarrollando actividades para el aula que permitan a los alumnos formular hipótesis sobre el valor de los mensajes a partir de sus capacidades interpretativas y sin que el profesor haya de recurrir a la traducción¹³.

Ya en el terreno de la producción es ineludible tratar el tema de la corrección, por el simple hecho de que, para la inmensa mayoría de los docentes representa el fin último de su trabajo. Y es que existe la creencia determinante e insostenible de que la corrección se puede alcanzar reclamando la producción de enunciados gramaticalmente correctos. Sin embargo esta exigencia ha tenido durante años un efecto contrario al que pretendía. Todo lo que se ha conseguido es que la mayoría de los alumnos simplemente no se arriesgue a producir, cuando lo que sí sabemos es que la producción propia es imprescindible para mantener un proceso comunicativo, la única vía para aspirar a una cierta corrección.

En cualquier caso, lo más importante o básico es conseguir que los alumnos acepten, asuman que la comunicación entre ellos y el docente debe desarrollarse en L2. Para lograrlo nos hemos dedicado en los últimos años a definir un ambiente propicio para esto, incidiendo en la valoración afectiva que hagan los alumnos de lo que sucede en el aula y del modo en que se les está llevando a adquirir la lengua.

2. Monolingüismo vs. bilingüismo en la realidad didáctica

Creemos que en líneas generales las clases de idiomas que se imparten en la mayoría de los centros educativos de nuestro entorno no son monolingües en la actualidad, sobre todo en aquellos cursos destinados a alumnos de niveles inicial, básico y preintermedio. Y

⁹ Cf. Lyons (1968: 404): “...las palabras se refieren a cosas...” (trad. del autor).

¹⁰ Cf. Lyons (1977: 177): “...es el hablante el que se refiere...” (trad. del autor).

¹¹ Cf. Long (1982)

¹² El principio de la relevancia óptima establece que se aceptarán como válidos las deducciones e inferencias que proporcionen un máximo de efectos contextuales con un mínimo de esfuerzo de procesamiento (cf. Sperber y Wilson, 1986).

¹³ En este terreno venimos trabajando en el grupo de investigación FMEJFE desde hace más de una década.

creemos que esto no se debe a una falta de voluntad por parte del profesor para hacer las cosas como él cree que deberían ser hechas, ni al consabido tópico de que los alumnos rechazan este tipo de aprendizaje. Antiguamente, podríamos decir, los profesores no sabían verdaderamente usar la lengua y muchos de ellos conocían sólo en profundidad las reglas por las que se rige cada idioma. De aquella situación histórica queda la rémora de la corrección, que sigue estando presente como un objetivo de las fórmulas de enseñanza actuales. De ahí que los mecanismos de evaluación sigan apelando a priorizar lo escrito sobre lo oral. Y de ahí también que se corrija en base a lo objetivamente observable, es decir, penalizando aquello que se aparta formalmente de la norma o de la regla cuyo dominio se pretenda medir. Pero hoy en día la inmensa mayoría de los profesores de idiomas debe estar capacitada también para usar la lengua que enseñan, del mismo modo que los alumnos deben estar habituados a reconocer en el aprendizaje de idiomas una finalidad práctica concreta. Si verdaderamente no gozamos de una enseñanza monolingüe de idiomas, cabe pensar que las condiciones generales de los procesos didácticos a que se someten enseñantes y aprendientes no hacen posible este tipo de prácticas.

En la actualidad, efectivamente, se aduce que no hay tiempo para poner en marcha un tipo de aprendizaje que requeriría de una ralentización general de los procesos durante los primeros cursos. Y es que “hay que terminar los programas” y éstos están condicionados por contenidos y objetivos que permiten a los aprendientes creer que verdaderamente están aprendiendo la lengua. Lo que “se da” en el aula, lo que llegado el momento de la evaluación “se ha dado” en el curso es lo que en realidad determina cuánto sabe el alumno.

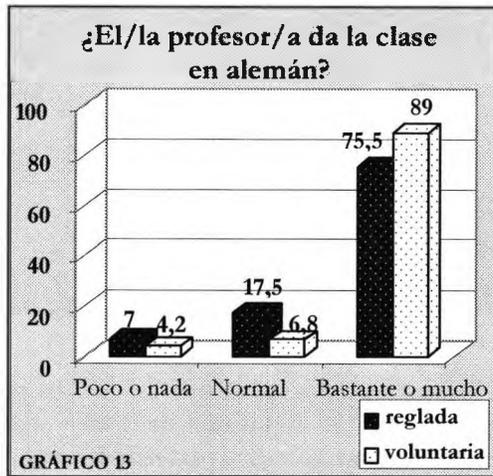
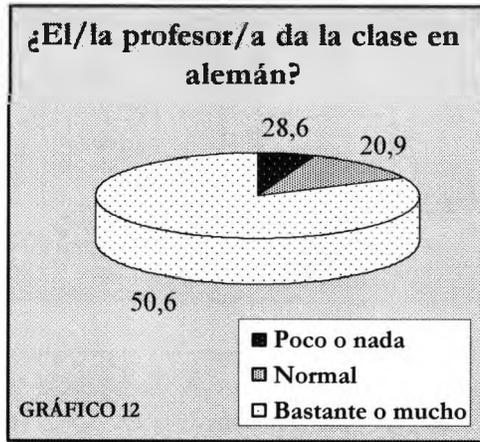
Y, allí donde sí sería factible proponer un modelo de aprendizaje de idiomas monolingüe, en los casos en que se pudiera salvar de algún modo la presión ejercida por el programa que hemos de cubrir, allí suele defenderse que usar la L2 como única herramienta de gestión del aprendizaje, además de difícil, puede resultar antinatural, en la medida en que los alumnos, en cualquier caso, piensan siempre en L1 y no en L2.

3. Valoraciones estadísticas sobre el monolingüismo

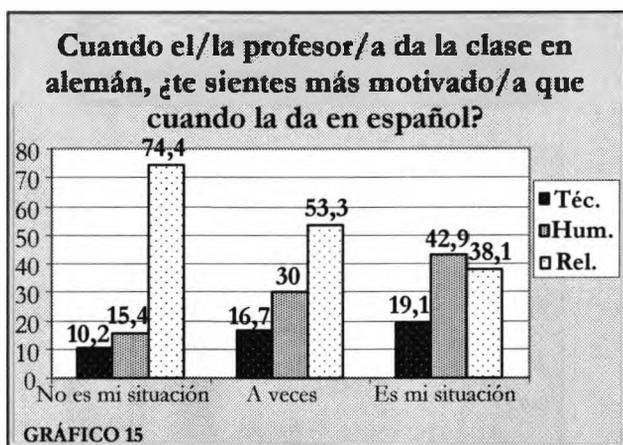
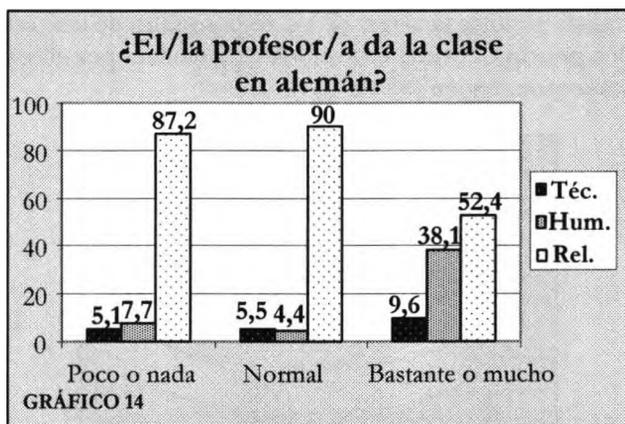
Una de las primeras cuestiones que queremos averiguar es si verdaderamente hay o no un déficit en cuanto al monolingüismo en la enseñanza del alemán, si esto se da efectivamente en niveles iniciales e intermedios y si, por último, el monolingüismo o su ausencia tienen repercusiones motivacionales importantes. Para ello combinaremos las respuestas a la pregunta 46 (“¿te sientes motivado cuando te dan la clase en alemán?”) con los de la pregunta 83 (“¿te dan la clase en alemán o no?”). Y sobre estas cuestiones los resultados permiten apuntar las tendencias que comentaremos a continuación.

En principio, sorprende descubrir que más del 82 % (ver gráfico 12) de los alumnos de alemán encuestados consideran que reciben una clase monolingüe. Ahora bien, si hacemos una distinción entre los alumnos de enseñanzas regladas (obligatorias) y los de enseñanzas no regladas (los que estudian alemán de forma más o menos voluntaria), esta tendencia habría de ser matizada, dado que en la enseñanza voluntaria el porcentaje de los alumnos que reciben una enseñanza monolingüe es un 15 % superior al de los alumnos de la enseñanza reglada (ver gráfico 13). Y, por otra parte además, la mitad de los alumnos

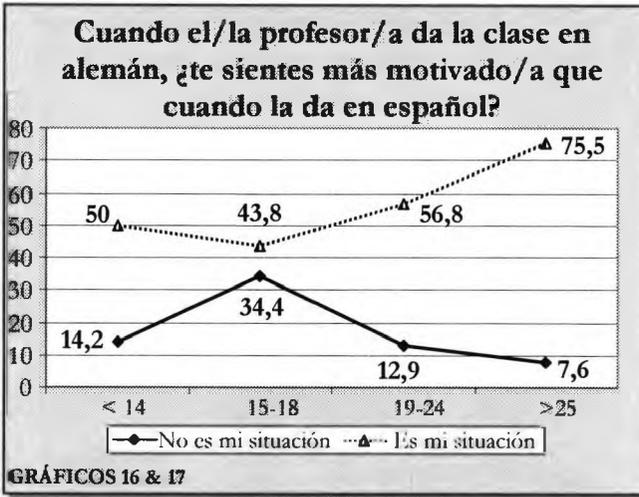
de la enseñanza reglada recibieron clases de los responsables de este estudio, que precisamente parten de los principios arriba esbozados y pretenden, por ello, lógicamente, desarrollar una enseñanza monolingüe (65 de 115).



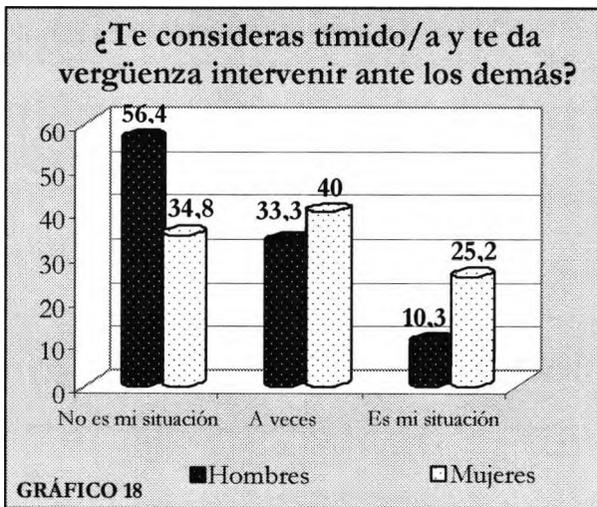
Como se verá en numerosas ocasiones, los alumnos de estudios relacionales son habitualmente los que podríamos caracterizar como menos motivados, o más alejados de una entrega motivacional idónea. Al observar ahora los resultados de nuestra encuesta (*ver gráfico 14*) observamos que son estos alumnos precisamente los que confiesan sufrir un grado más bajo de monolingüismo, llegando apenas al 52 %, esto es, casi un 30 % menos que la generalidad. De estos alumnos que menos clases monolingües reciben, de este 52 % (frente al casi 90 % de los demás), hay que advertir que, cuando se les pregunta si les motiva la enseñanza monolingüe, sólo el 38,1 % reconoce advertir en ello una motivación extra (frente al casi 60 % de la media) (*ver gráfico 15*).

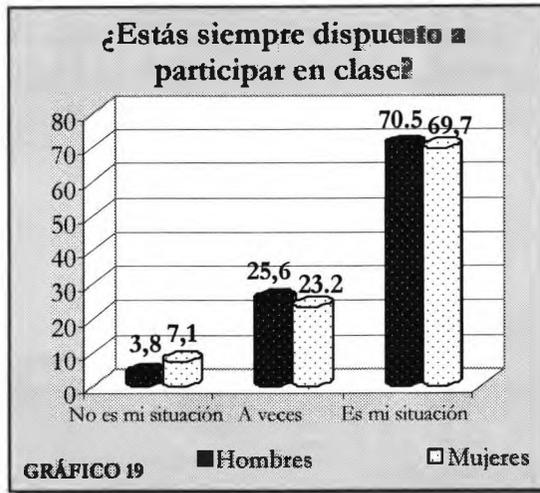


Entre los grupos de edad conviene destacar que los adolescentes reniegan en mayor medida que los demás grupos del valor motivador de la clase monolingüe (ver gráfico 16). En este mismo sentido, cabe resaltar que es a partir de la madurez, desde los 25 años, cuando los aprendientes conceden más importancia a este factor (ver gráfico 17).

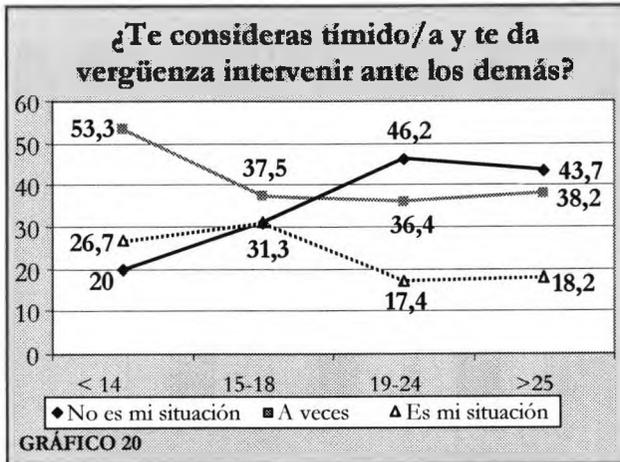


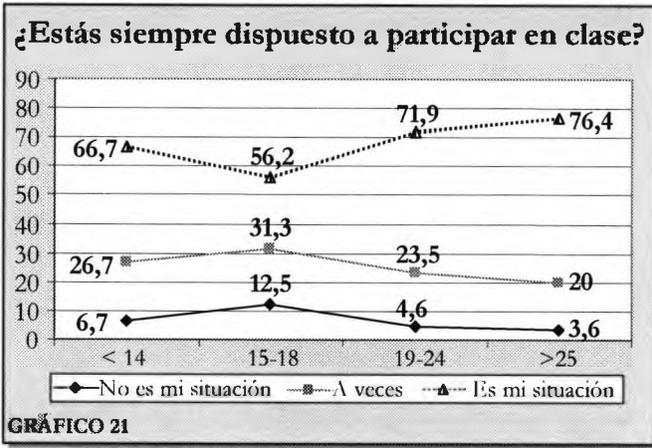
La pregunta 12 (“¿te consideras tímido?”) tendría relación con la pregunta 19 (“¿estás dispuesto a participar en clase?”), dándole o no fiabilidad a la primera: entendemos que la timidez es un factor importante en este ámbito porque la gente tímida presentará más reticencias a la hora de aceptar una clase monolingüe, y es que esto también significa intervenir en lengua extranjera. En este sentido se advierten aquí que las mujeres son más tímidas o reconocen una mayor timidez que los hombres (*ver gráfico 18*). Así, aun cuando las mejores se reconocen más tímidas que los hombres, son éstas las que se muestran más decididas a participar (*ver gráfico 19*).



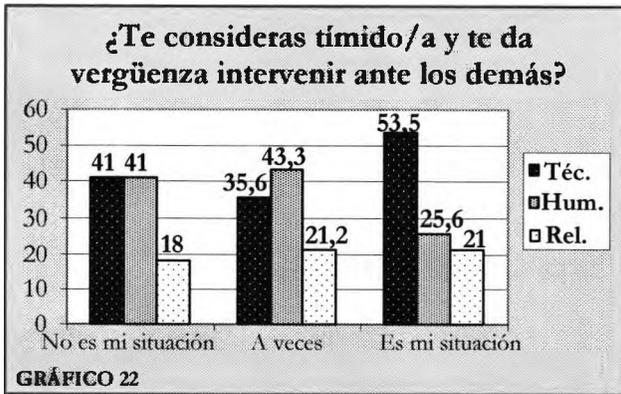


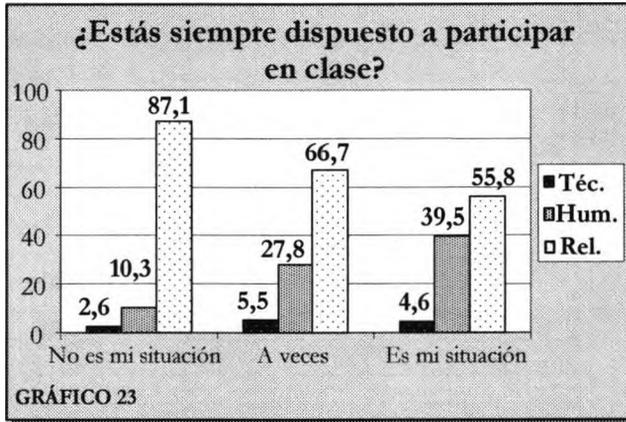
Los adolescentes se consideran más tímidos que las otras franjas de edad (*ver gráfico 20*). También al tratar de confirmar esta tendencia mediante la valoración de su disposición a la participación en el aula, encontramos que son los alumnos entre 14 y 18 los menos dispuestos (*ver gráfico 21*).



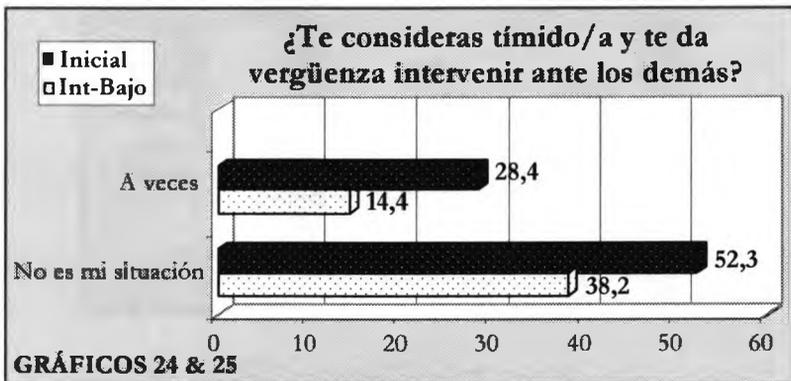


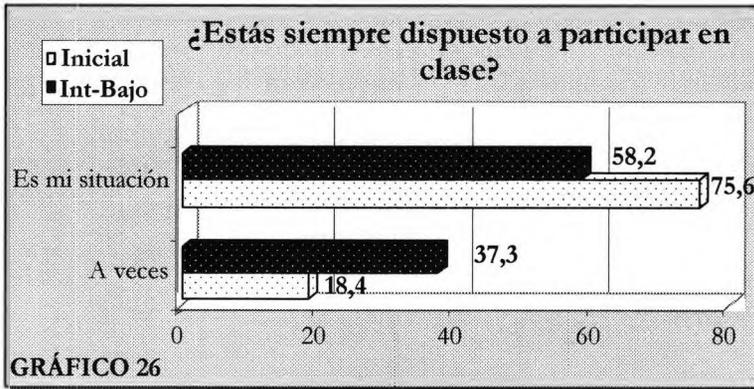
Sin grandes o claras diferencias, los alumnos que se consideran más tímidos pertenecen a estudios de carácter relacional, donde la mayoría de los encuestados eran alumnos de hostelería (ver gráfico 22). Al contrastar esto con la disposición que muestran de cara a la participación, habríamos de matizar que son estos alumnos los más indecisos, los que optan por una respuesta ambigua que no los llegue a comprometer, frente a los alumnos de currículos técnicos, que muestran una mayor decisión a favor de la participación (ver gráfico 23).





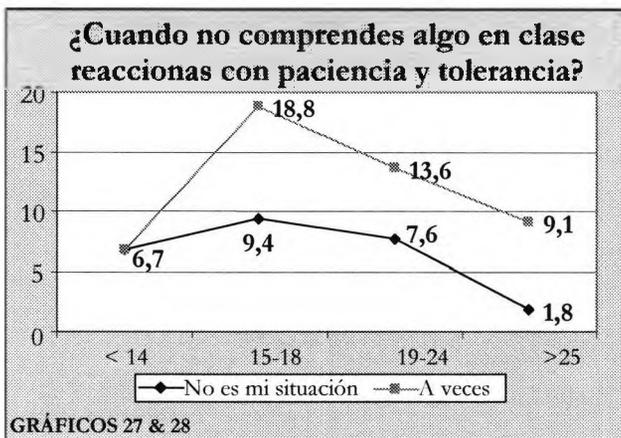
Nos detenemos en el contraste que puedan ofrecer los alumnos de nivel inicial (que apenas llevan un mes aprendiendo alemán en el momento de la encuesta) y los que ya llevan un año de aprendizaje a sus espaldas. Aquí observamos que los primeros son mucho más indecisos al valorar su grado de timidez, que en más de un 41 % no saben estimarlo más allá de lo ocasional o normal, frente a los de segundo año, entre los que sólo un 28 % se muestra indeciso (*ver gráfico 24*). La gran diferencia se encuentra entre los que señalan abiertamente que no son tímidos: estos llegan al 38 % entre los de primer año, frente al más del 52 % del segundo año (*ver gráfico 25*). Pero, si ahora observamos si esto se corresponde con el grado de participación, encontramos que los de primer año se reconocen más participativos que los de segundo año. Y, lo más indicativo, es que el grado de indecisión en cuanto a la participación es el doble entre los de 2º año que entre los de 1º (*ver gráfico 26*).



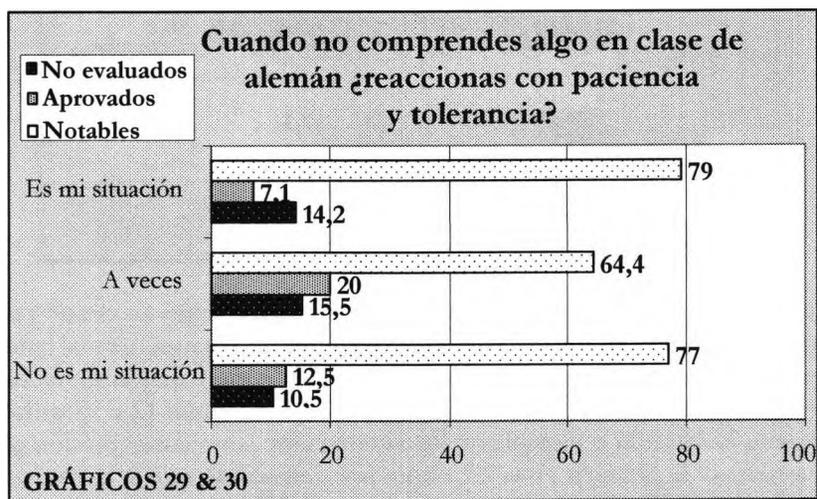


La pregunta 22 (“¿cómo te sientes cuando no comprendes algo en clase?”) sirve para valorar cómo reacciona el alumno ante el monolingüismo que proponemos. Esta circunstancia es parte natural y casi obligada de una situación de monolingüismo en los niveles iniciales. Por otra parte, además, si las valoraciones de las preguntas 12 y 19 tenían que ver por defecto con la reacción o disposición del alumno ante la potencial presión que pueda ejercer la necesidad de producir en la L2, ahora nos detenemos ante la circunstancia contraria, esto es, cómo reacciona el alumno ante la no comprensión de la L2 en el aula. En cualquier caso, en las valoraciones generales hay más de un 75 % de los estudiantes que dice reaccionar con tolerancia y buen humor ante la incompreensión, lo que apoya las tesis iniciales de que los alumnos no rechazan el monolingüismo.

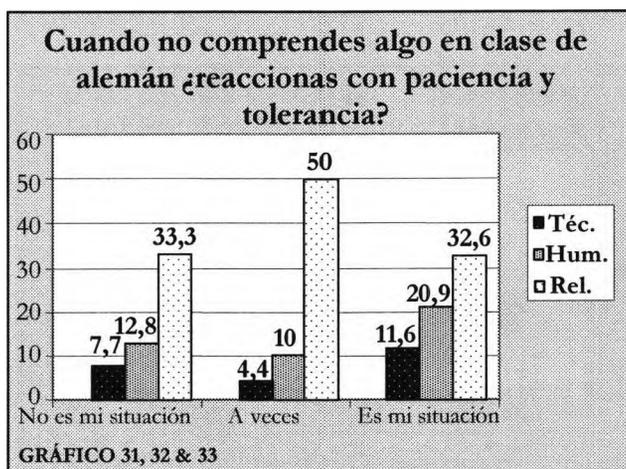
Si contrastamos ahora la reacción de los alumnos de primer año (los que llevan apenas 2 meses de aprendizaje) con los de segundo año, encontramos que la diferencia no es significativa. Pero sí lo es, como resulta habitual, entre los alumnos adolescentes y el resto, donde, por un lado, encontramos que la indecisión es en esta edad muy superior a las demás franjas de edad (*ver gráfico 27*); pero también es aquí mayor la actitud de rechazo ante la incompreensión, dado que casi un 10 % de los adolescentes se muestra abiertamente inflexible, frente al 6,7 % de los niños, el 7,6 de los universitarios y el 1,8 de los adultos (*ver gráfico 28*).



Entre los alumnos aprobados y los que obtienen buenos resultados, observamos que son los alumnos notables los que mejor aceptan la incomprensión (*ver gráfico 29*), además de que los indecisos son mucho más numerosos entre los aprobados (*ver gráfico 30*).



En cuanto al tipo de estudiantes por currículum, cabe advertir que son los alumnos de carreras relacionales los más intolerantes ante la incomprensión (*ver gráfico 31*). Este perfil de alumno no comprometido se confirma en cuanto a los indecisos que advertimos en cada grupo: los indecisos de las carreras relacionales suman casi un 21 % mientras que en ningún otro grupo suman más del 12 % (*ver gráfico 32*). Por último cabe indicar que son los alumnos de Humanidades los que más abiertamente se declaran tolerantes (*ver gráfico 33*).



Capítulo 2: La oralidad

1. Consideraciones previas

Partimos de la idea de que la lengua es antes hablada que escrita. De hecho, hay personas que nunca aprenden a leer o a escribir. Pero, al margen de éstos, los que sí lo hacen no usan esta capacidad para aprender a hablar, sino sólo para seguir aprendiendo a hacerlo con mayor fluidez y precisión, es decir, ya en un nivel relativamente avanzado de uso. Además de todo ello, siguen existiendo en el mundo más comunidades culturales ágrafas que con escritura. Sea como sea, en la actualidad de nuestro entorno social se aboga desde todos los ámbitos por una integración de destrezas que lleva a simultanear la enseñanza de la lengua oral con la de la lengua escrita.

Desde la perspectiva de la adquisición se hace necesaria la distinción entre las distintas fases del proceso. Y esto es especialmente importante en programas de enseñanza donde los aprendientes requieren la lengua para un uso fundamentalmente oral¹. En esta tesitura, nos atrevemos a afirmar que las condiciones que rodean el procesamiento de la información oral son radicalmente distintas de las que se dan en el procesamiento de la información escrita². Así, es lógico que también los mecanismos mentales que actúan en el procesamiento de uno y otro tipo de información difieran: la diferencia más fácilmente observable es que, en el procesamiento oral, los hablantes están sujetos a unas condiciones de ritmo y tiempo que permiten que la interacción tenga lugar; en el procesamiento escrito, por el contrario, los usuarios de una lengua pueden dedicar el tiempo que estimen necesario a la interpretación de los mensajes de sus interlocutores y a la formulación de sus propias intervenciones.

La lengua escrita permite y, podríamos decir, casi invita a una reflexión consciente sobre el funcionamiento de sus mecanismos, sobre los elementos léxicos o estructurales de que se sirve, sobre los aspectos puramente formales, etc. Pero todo esto queda supeditado en la comunicación oral al éxito de la interacción en las condiciones que se aceptan, relegando a un segundo plano cualquier tipo de reflexión consciente. Y, en consecuencia, pensamos que la lengua escrita lleva naturalmente a la observación y a la reflexión cons-

¹ Cf. Kettelman (1980: 10).

² Cf., a este respecto, Sperber y Wilson (1986), o bien Wilson (1993).

ciente sobre cuestiones formales, con lo que es sólo aquí donde la enseñanza de la gramática sí podría hacerse ineludible.

Así pues, si a lo anterior le sumamos ahora el que uno de los condicionantes para la adquisición es mantener el filtro afectivo lo más bajo posible y si entendemos que la atención consciente a los aspectos formales de una lengua pueden suponer una carga o una presión sobre los aprendientes más o menos innecesaria en las fases iniciales (o, desde luego, aplazable hasta el punto donde dicha reflexión pueda basarse en la propia experiencia lingüística previa), entonces tendremos que preservar a nuestros aprendientes de la lengua escrita durante el tiempo que sea necesario para ello.

2. El lugar de la oralidad en la didáctica del alemán

Como ya hemos expuesto, tenemos la convicción de que la mayoría de los responsables educativos en el terreno de la enseñanza de lenguas —los editores por descontado— hacen caso omiso a esta clara distinción entre la lengua oral y la lengua escrita. Se trata de una distinción que ni siquiera se recoge en los manuales o materiales diseñados para la enseñanza en niveles iniciales. Si se encuentra alguna distinción en este sentido es sólo en el ámbito del inglés, y ello, antes que por las diferencias entre la naturaleza de uno y otro uso, por el ánimo de preservar la buena dicción de los aprendientes³. No nos consta, sin embargo, que esto suceda en el alemán, donde, en cualquier caso, sí se observa un mayor protagonismo creciente de la fonética que parece querer subsanar los problemas que surgen de la inclusión prematura de la lengua escrita. Solamente en los cursos destinados a niños pequeños (en centros o etapas de educación preescolar) podríamos encontrar esta distinción; y ello, presumiblemente, sólo porque los alumnos no tienen aun capacidad para leer y escribir.

Ciertamente, la lengua escrita cobra enseguida más importancia que la lengua oral en la mayoría de las clases⁴, porque la lengua escrita es aquello sobre lo que los aprendientes y los enseñantes tienen o pueden tener un control físico, es decir, lo que permite tener constancia de lo que “se ha dado”. Pero es que, además, los ejercicios orales que se practican en las aulas están centrados, como los tradicionales ejercicios de gramática, en la corrección formal de los enunciados de que se nutren⁵, con lo que si se mejora algo es, nuevamente, la dicción o la corrección formal del mismo. En ningún caso podríamos pensar que estos ejercicios, desvinculados de cualquier uso auténtico, pudieran incidir en la mejora de la capacidad oral de los aprendientes o, desde luego, en la adquisición. En este sentido, para muchos profesores la comprensión y la expresión de la lengua oral en general funciona a partir de frases completas, de elementos lingüísticos acabados, convirtiendo la oralidad en algo muy artificial, donde no tienen cabida los aspectos paralingüísticos que

³ Algunos modelos metodológicos preconizan o han preconizado la no inclusión de material escrito hasta un punto del proceso didáctico en que haya unas mínimas garantías de que la forma escrita de un segmento no interferirá en la forma oral. Esto, sin embargo, sólo tuvo un éxito relativo en el seno del método audiolingual.

⁴ Cualquier manual de enseñanza de lenguas extranjeras puede refrendar esta apreciación. Para el alemán, cabría citar algunos de los más modernos o recientes, como *Optimal* (de Langenscheidt) y *Delfin o Themen neu* (de Hueber).

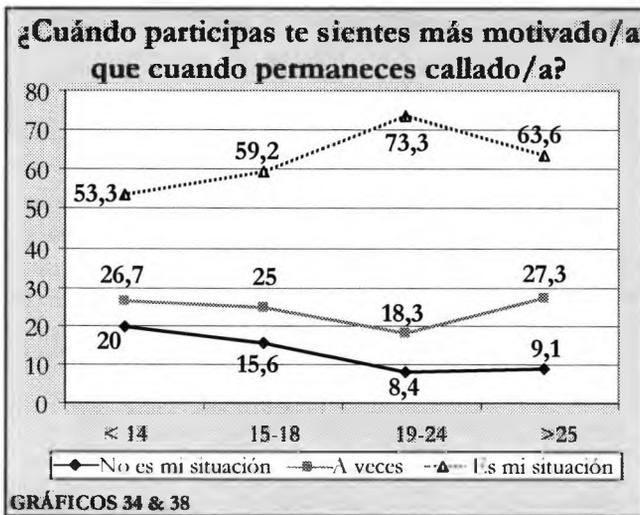
⁵ También aquí cabría revisar cualquier manual, aun cuando quisieran destacar por un distanciamiento de los clásicos patrones de la corrección formal; es el caso de *Grammatik Kreativ* (de Langenscheidt).

intervienen en la comunicación oral⁶ con tanta o mayor eficacia que los elementos puramente lingüísticos. Por otra parte, también es más fácil y desde luego más habitual medir el rendimiento o el avance de los alumnos desde evaluaciones de ejercicios escritos, con lo que es esta faceta de los procesos didácticos la que suele concentrar la atención de los alumnos durante los cursos.

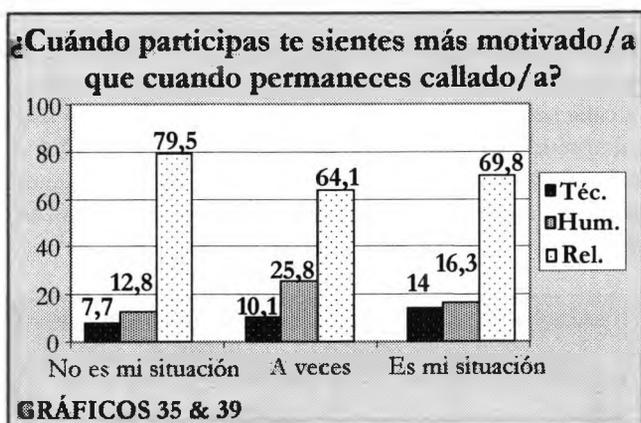
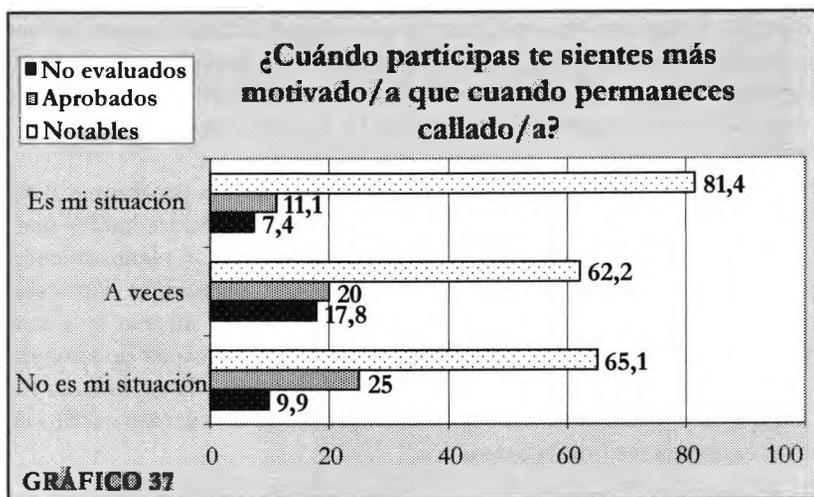
Por último, se parte del convencimiento dogmático de los profesores y teóricos, incompatible por otra parte con la realidad, de que antes de poder hablar una lengua es necesario saber mucho sobre ella y sobre cómo funciona. Así, el planteamiento curricular general suele ser precisamente el contrario al que debiera: primero se dan todas las reglas de la lengua, dominándolas mediante el registro escrito de las mismas y su manipulación consciente; y sólo después se pretende que el aprendiente sea capaz de aprender a hablar. Tanto es así, que en numerosos centros oficiales, el derecho a la evaluación mediante un examen oral queda subordinado a la superación previa de un examen escrito en el que se demuestre el conocimiento de la gramática.

3. Valoraciones estadísticas sobre la oralidad

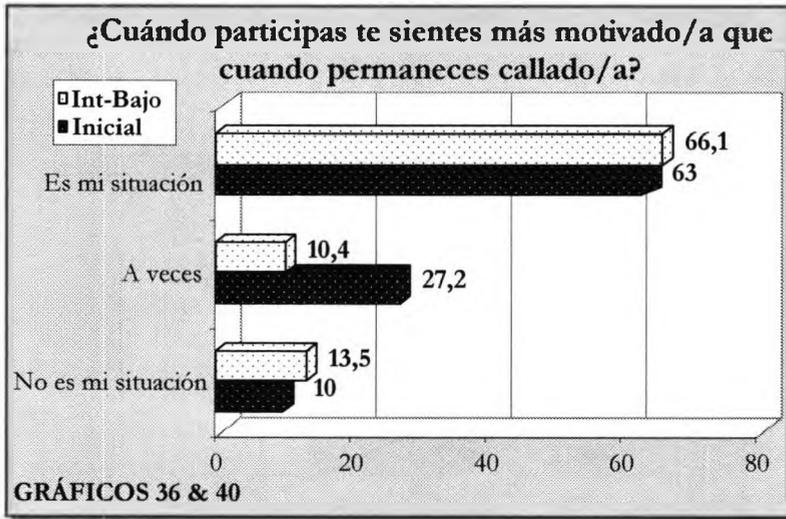
La pregunta 45 debe decirnos qué es lo que piensan los alumnos del poder motivador de la oralidad, independientemente del modo en que esto se desarrolle en las aulas. Desde esta perspectiva cabe señalar que los alumnos que más valoran el uso oral de la lengua en el aula de cara al aprendizaje son: los que tienen entre 19 y 25 años (ver gráfico 34), por encima incluso de los mayores de 25, que estudian una carrera técnica (ver gráfico 35), y que llevan ya al menos un año estudiando la lengua (ver gráfico 36) y obtienen un resultado positivo (ver gráfico 37).



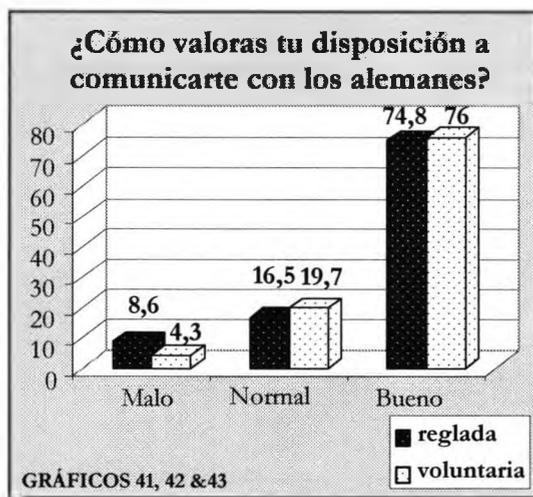
⁶ Nos referimos aquí a elementos como las miradas, los gestos, los contextos, los tonos, etc., que permiten que haya constantes interrupciones, frases inacabadas, palabras aparentemente aisladas... Cf. Bygate (1987).



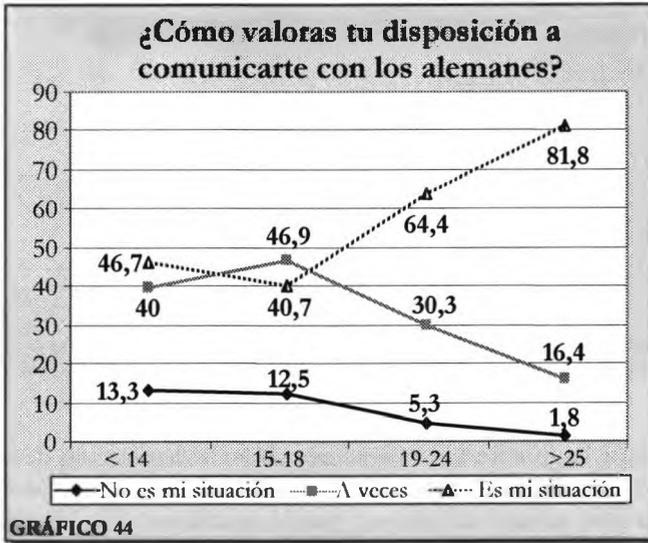
Frente a ellos, los alumnos que menos valoran el uso oral de la lengua en el aula como instrumento importante para el aprendizaje serían: los alumnos menores de 14 (*ver gráfico 38*), que estudian lógicamente un currículo general (*ver gráfico 39*) y que acaban de empezar a estudiar la lengua (*ver gráfico 40*). Cabría reseñar también que, dentro de unas variaciones mínimas ($\pm 5\%$), no se observa diferencia, entre los alumnos de enseñanzas regladas y voluntarias, ni entre hombres y mujeres.



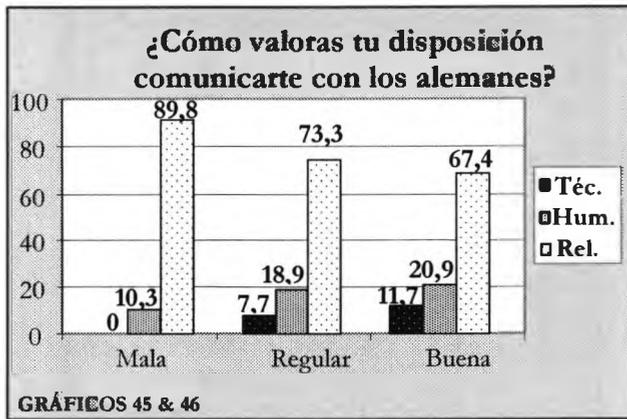
Un dato importante lo aportan los indicadores sobre la disposición de los alumnos para el uso oral de la lengua. En este terreno, las encuestas permiten apuntar las tendencias en cuanto a la disposición general del alumno para comunicarse con los alemanes y, en definitiva, para aprender la lengua, donde se observa una diferencia importante entre los alumnos de enseñanza voluntaria, un 73,3 % (ver gráfico 41), frente a los alumnos de la enseñanza reglada que suman el 54,7 % (ver gráfico 42); además, si atendemos a la respuesta contraria, a la no disposición expresa para comunicarse con los alemanes y aprender su lengua, entre los alumnos de alemán voluntarios la cifra apenas supone el 0,8 %, frente al 11,3 % de los alumnos de enseñanza reglada (ver gráfico 43).



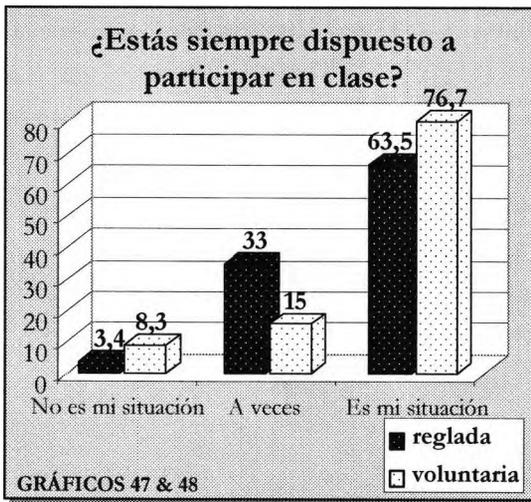
También es significativo que la disposición a comunicarse con los alemanes y aprender su lengua sube hasta el 81'8 % entre los mayores de 25, desde el 64'4 % que se pronunciaban así entre los alumnos de 19 a 25 y desde el 40'7 % de los entre 15 y 18 años (ver gráfico 44).



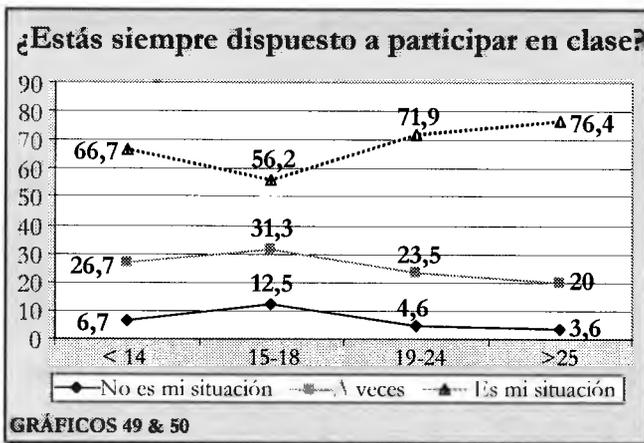
Esta disposición es mayor entre los estudiantes de currículos técnicos, donde no se da ninguna respuesta de indisposición y sí alcanzan casi un 80 % (ver gráfico 45); los menos motivados para la comunicación son los alumnos de currículos relacionales, que alcanzan sólo el 46'6 %, además de ser los únicos entre los que se expresa una indisposición explícita para la comunicación, en un valor de casi el 14 % (ver gráfico 46).



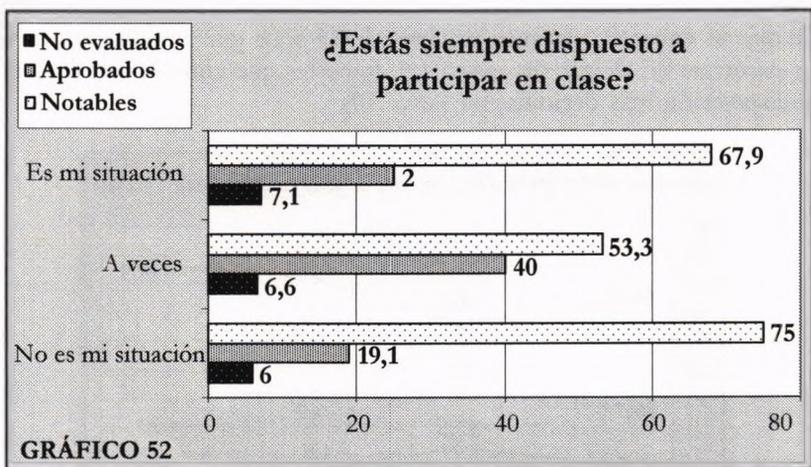
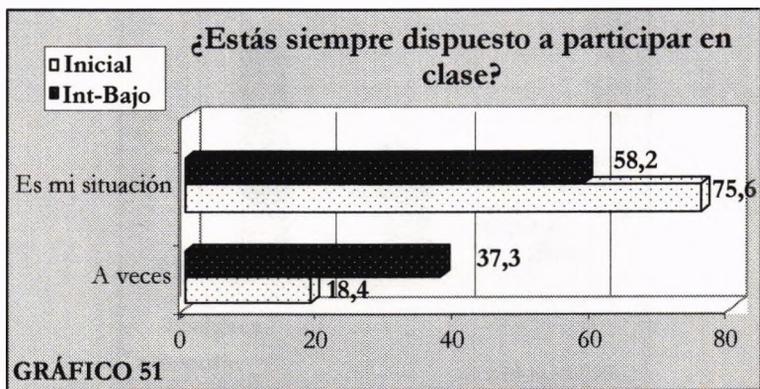
La pregunta 19 debe servir para apuntar esta misma disposición o indisposición pero no ya en cuanto a la comunicación con los hablantes o al aprendizaje en general de la lengua, sino a la participación en clase. Aquí observamos que entre los voluntarios y los alumnos de enseñanza reglada la diferencia de participación sistemática en el aula es de más de 13 puntos (ver gráfico 47); además, en cuanto a la disposición a participar sólo ocasionalmente, es decir, no siempre, observamos que es el doble entre los de enseñanza reglada que entre los de la voluntaria (ver gráfico 48).



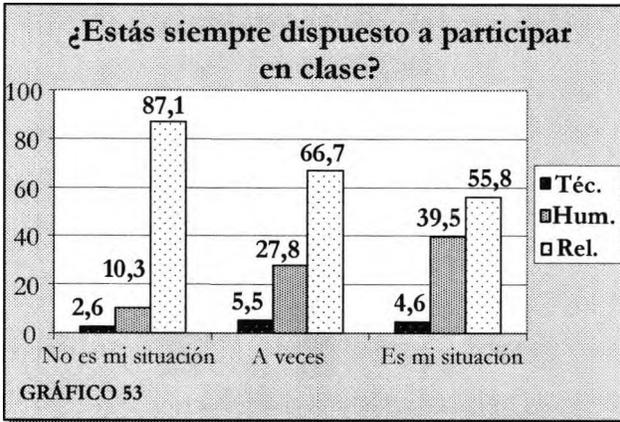
Una vez más es entre los alumnos mayores de 19 años que se observa una mejor disposición a participar en el aula (ver gráfico 49), mientras que entre los adolescentes se observa la indisposición más decidida (ver gráfico 50).



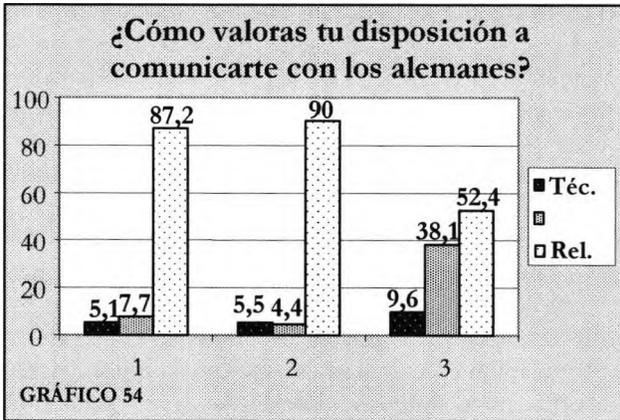
Nos consta que buena parte de los alumnos de nivel inicial han disfrutado de una enseñanza que fomenta al máximo la participación. Ello podría ser una explicación del alto grado de disposición a la participación en el aula de estos alumnos, frente a los otros (*ver gráfico 51*). En este segundo grupo, la disposición a la participación ofrece un contraste entre los alumnos que obtienen resultados positivos, notables, que acreditan un 68'4 %, frente a los que obtienen un resultado más mediocre (aprobados), que sólo alcanzan el 53'3 % (*ver gráfico 52*). La cuestión es aquí reflexionar sobre la causalidad de lo uno frente a lo otro: ¿participan porque alcanzan buenas notas y esto les estimula?, ¿o es que alcanzan buenas notas precisamente porque su participación los conduce a la mejora constante de sus capacidades? (Cf. Naiman, 1978)

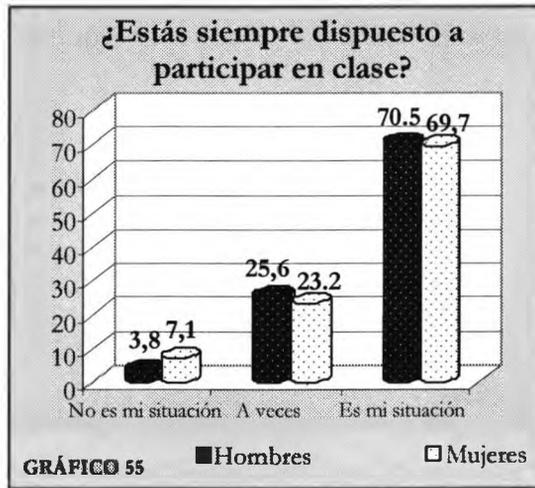


Una vez más, al observar las diferencias entre los alumnos de currículos diferentes, son los alumnos de estudios técnicos, 87'1 %, los que están a la cabeza del ranking, seguidos por los de currículos humanísticos, 66'7 %, y, al final, el 55'8 % de los de relacionales (*ver gráfico 53*).



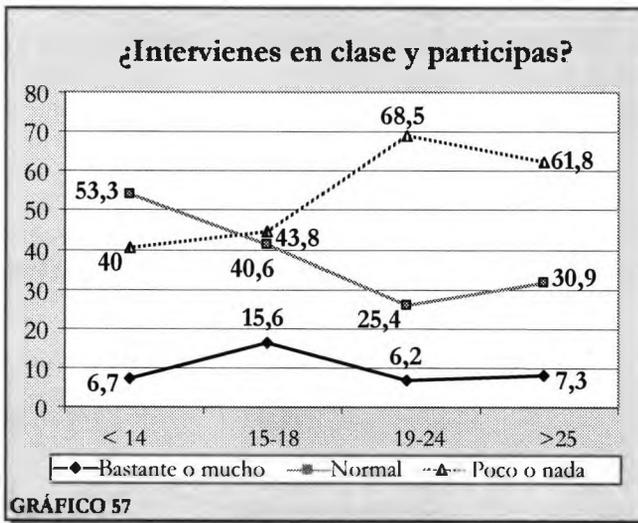
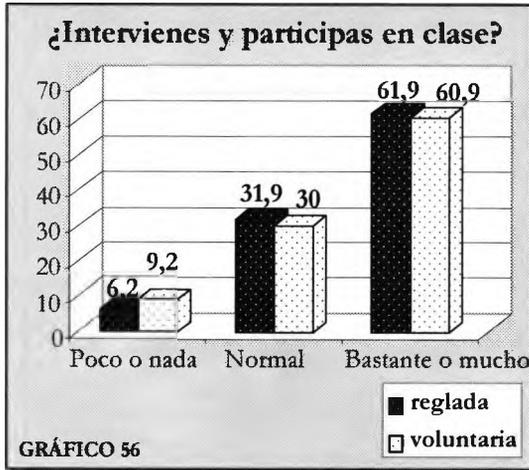
Es importante reseñar que, aun cuando en la expresión de la timidez de los alumnos se observaba una diferencia entre los hombres y las mujeres, ello se aminoraba bastante en cuanto a la disposición para la comunicación con los alemanes (ver gráfico 54) y no reflejan ya diferencias entre estos grupos en cuanto a la disposición para participar en clase (ver gráfico 55).



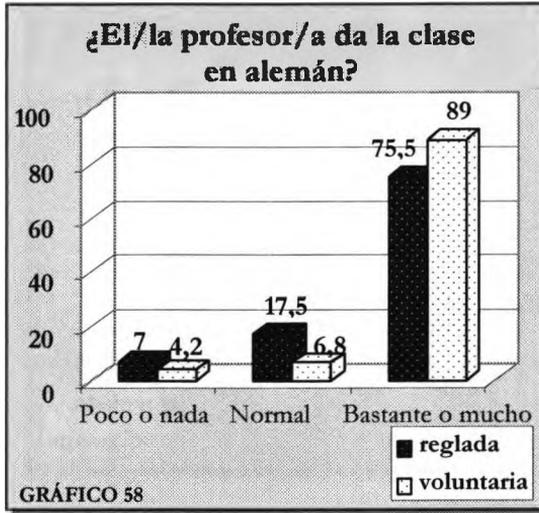


La pregunta 82 debe decirnos si los alumnos participan efectivamente en las aulas o no, y, en relación a ello, la pregunta 88 apuntará si, por el contrario, el papel de los alumnos se limita a escuchar lo que dice el profesor o, en su caso, otros alumnos. En este sentido, las respuestas deben ser inversas y complementarias. Y se observa, a simple vista que, efectivamente los porcentajes más altos de la pregunta 82 se concentran en los valores 4 y 5, mientras que en la 88 los porcentajes más altos se concentran en los extremos opuestos. Conviene matizar que la pregunta 88 estaba introducida por un “Indica en qué medida te ocurre lo siguiente en el aula”, que los alumnos habrían de conectar con “No participas y te limitas a escuchar lo que dice el profesor”. La complejidad de la pregunta se agrava cuando las valoraciones que los alumnos hacen van desde el “mucho” hasta “nada”, pasando por un valor intermedio, “normal”. Todo ello explica que sean los alumnos menores de 14 años los que rompan las tendencias habituales en esta pregunta, demostrando que no han comprendido la naturaleza de la misma.

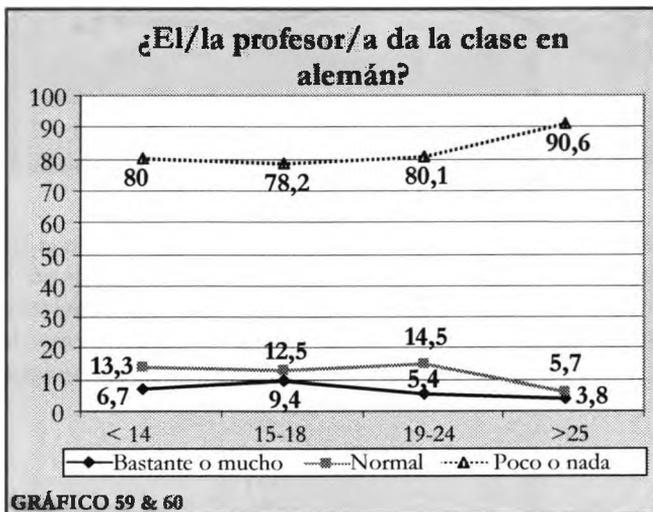
Inicialmente la inmensa mayoría de los estudiantes de alemán se juzga como participativa, sin distinción clara entre los alumnos de enseñanza reglada y los de enseñanza voluntaria (ver gráfico 56). Dentro de una lógica (hoy en día todos se consideran participativos porque esto se valora positivamente), conviene señalar que la única diferencia digna de mención es la que se observa en los alumnos adolescentes, que acreditan un grado de participación menos alto (ver gráfico 57).



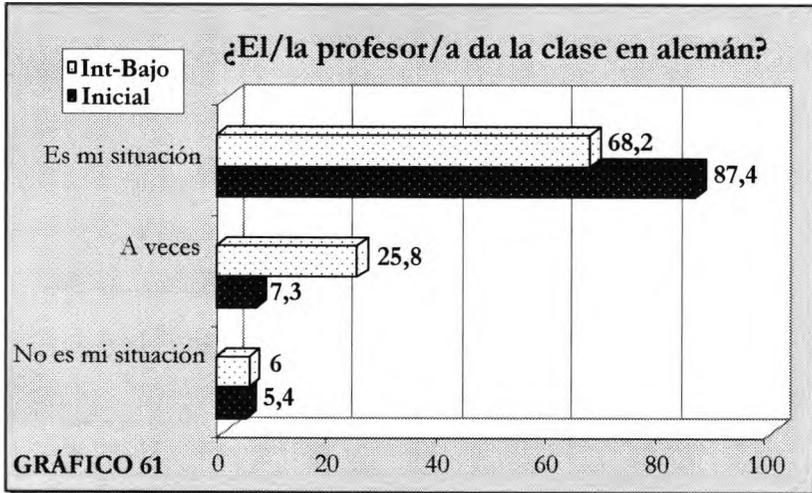
Todas estas valoraciones tienen mucho que ver, lógicamente, con el papel que juegue el alemán en el aula, siendo o no la lengua habitual de gestión (pregunta 83) y con la organización que se haga de la clase. En principio, parece que el uso del alemán como lengua de gestión habitual del aula encuentra una diferencia importante entre la docencia voluntaria y la reglada u obligatoria, siendo un 14 % más alta en el primer grupo (ver gráfico 58).



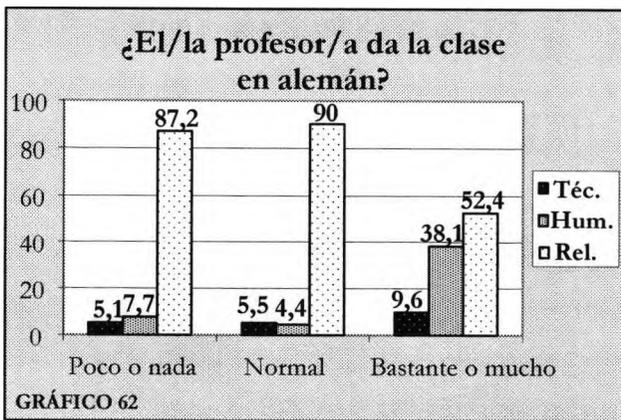
También en las diferencias por edad, se reconoce que éste puede ser un condicionante para la gestión del aula en alemán o en español: las clases donde se da un uso más habitual del alemán como lengua de gestión en el aula coinciden con las que van destinadas a los alumnos mayores de 25 años, con 10 puntos de diferencia sobre los grupos de edad anteriores (*ver gráfico 59*). También es significativo que lo que los alumnos consideran “normal” en cuanto al uso del alemán como lengua de gestión del aprendizaje es casi igual en todos los grupos de edad, salvo entre los alumnos mayores de 25 años, en los que el porcentaje de estudiantes que marcan esta valoración alcanza sólo la mitad que en las otras edades (*ver gráfico 60*).



Una enorme diferencia se da entre los estudiantes que están empezando a aprender (un mes de aprendizaje) y los que ya llevan al menos un año aprendiendo (ver gráfico 61). La explicación puede descansar en el hecho de que al menos la mitad de los alumnos de nivel inicial reciben sus clases de manos de los mismos investigadores que llevan a cabo este estudio, es decir, desde el convencimiento de que la clase sólo puede ser gestionada en una lengua, la lengua meta.

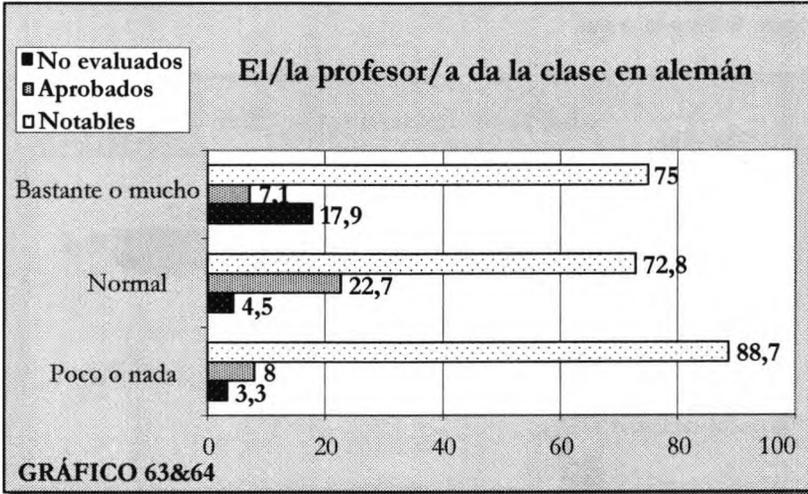


Los profesores de alemán en estudios de currículos relacionales parecen ser los menos comprometidos con una gestión del aprendizaje en L2, muy por debajo de los de las clases de alemán en cualquier otro perfil curricular (ver gráfico 62).

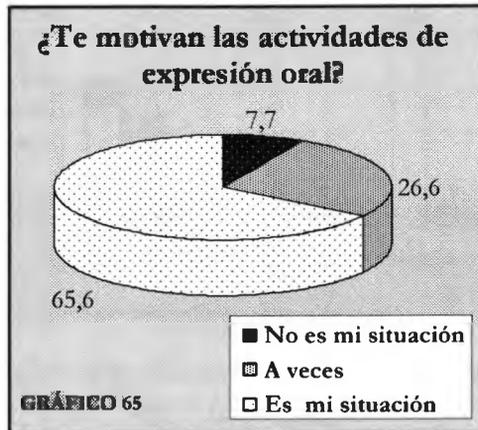


Los alumnos que obtienen buenos resultados son los más beligerantes con la cuestión del uso del alemán en el aula, pero no con el “tener que” hacerlo, sino con el “no poder” tener una clase en alemán. Y es que el 14’3 % considera que la clase no se da, o no se da

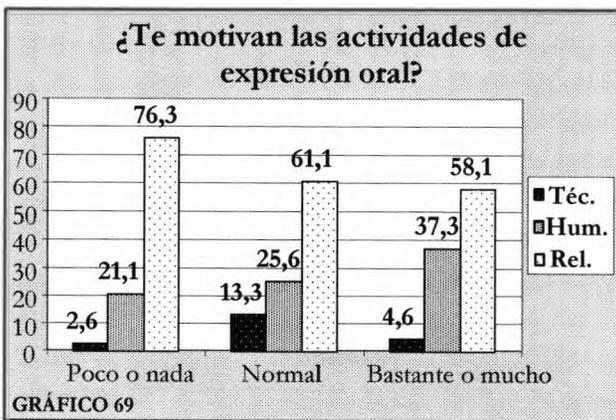
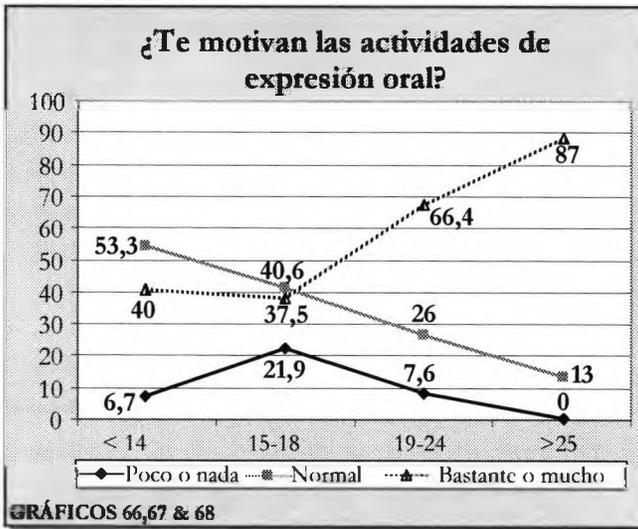
suficientemente, en alemán, frente al 0 % de los alumnos que obtienen un aprobado, que, lógicamente también, no ven incómoda esta tesitura (ver gráfico 63). Esta tendencia se ve confirmada con el porcentaje de alumnos que responden a esta cuestión con un mero “normal”, donde los aprobados triplican a los notables (ver gráfico 64).



Por último cabe también hacer valoraciones sobre lo que los aprendientes señalan como más motivador en el ámbito de la oralidad. En primer lugar habríamos de determinar qué motivación suscitan las actividades de expresión oral en términos globales (pregunta 101), donde la generalidad nos indica que hay más de un 90 % de alumnos motivados o muy motivados por este tipo de actividades (ver gráfico 65), sin distinciones significativas entre los alumnos de enseñanza voluntaria o reglada. Por edad, sin embargo, sí se observan diferencias muy marcadas: los adolescentes destacan en la desmotivación frente al resto de edades, con un 21,9 % frente al 6,7 de los niños, el 7,6 de los universitarios y el 0 % rotundo de los adultos (ver gráfico 66).

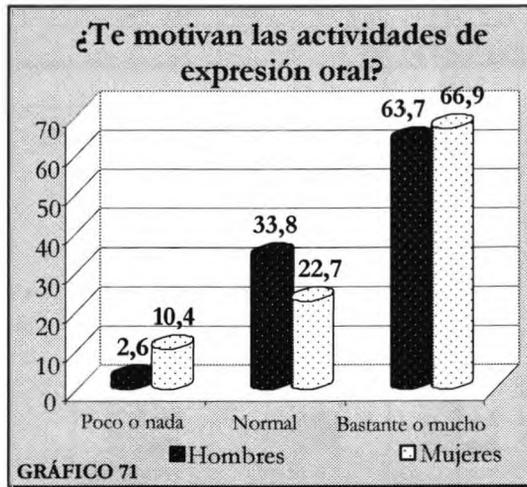
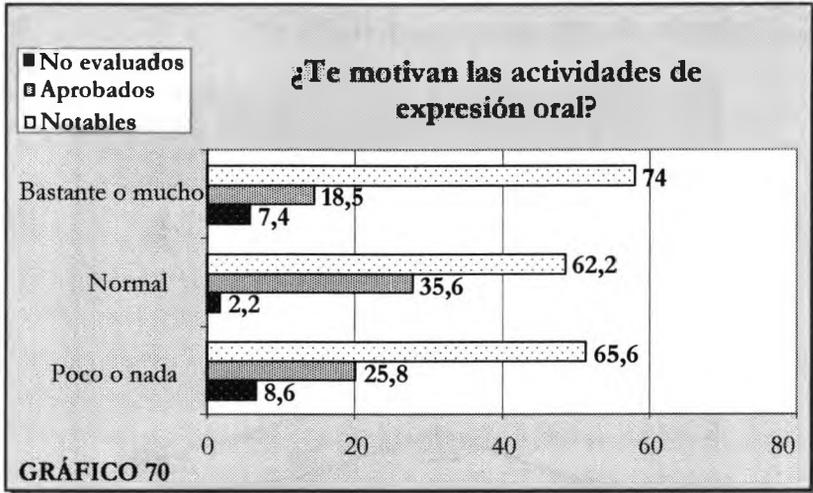


También en el grado de decisión sobre la cuestión planteada se observa que la edad es un factor determinante, dado que a mayor edad menos respuestas ambiguas (“normal”) aparecen (ver gráfico 67). E inversamente paralelo a la desmotivación se observa un aumento en la motivación según la edad, con la excepción de los alumnos adolescentes, que vuelven a hacer de esta tendencia una curva (ver gráfico 68). Los menos motivados son alumnos de estudios relacionales y humanísticos, que apenas alcanzan el 60 %, frente al 76,3 % de los alumnos de carreras técnicas (ver gráfico 69).



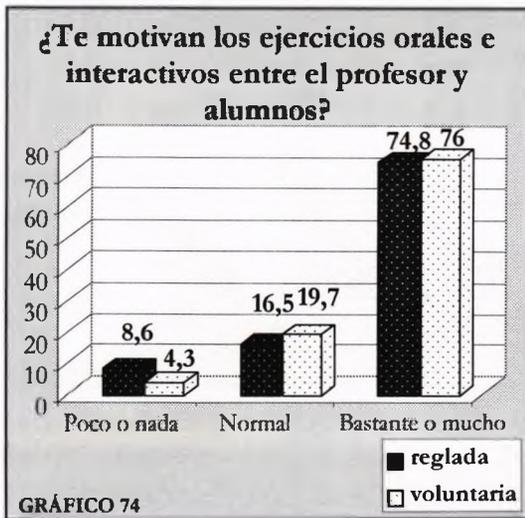
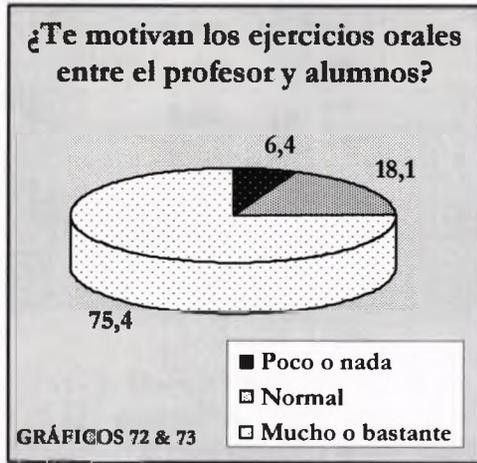
También se observa que en los alumnos que obtienen notable hay una mayor claridad en la respuesta que en los aprobados (ver gráfico 70), donde los resultados están menos polarizados y parecen querer ocultar su decisión tras la respuesta de “normal”: el 35’6 % contesta 3, el valor medio, frente al 18’5 % de los notables que contesta 3. Cabe la sos-

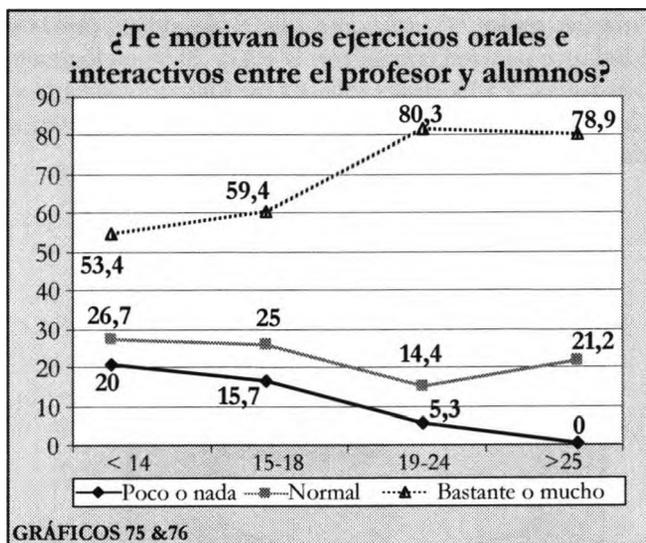
pecha de que esta polarización en unos grupos frente a la indecisión de otros tenga que ver con el número de mujeres y de hombres de que se nutre cada clase, dado que son las mujeres las que arriesgan más en sus respuestas (*ver gráfico 71*), una tendencia que se puede constatar con la diferencia entre hombres y mujeres para todas las preguntas de este apartado.



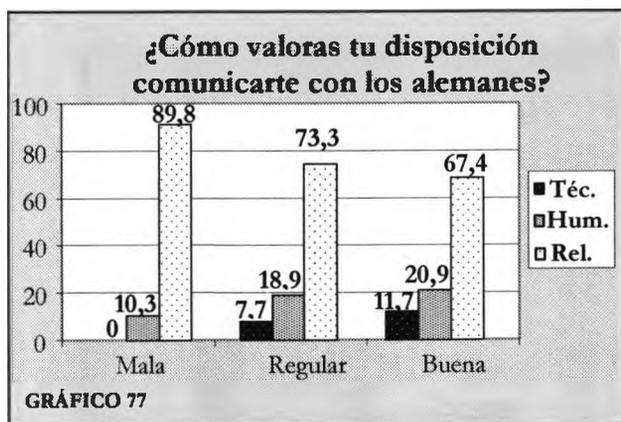
Tratamos de medir, por otra parte, el potencial motivador de los ejercicios orales e interactivos entre el profesor y los alumnos. Aquí, más del 93 % (*ver gráfico 72*) anuncia abiertamente que tiene interés por este tipo de ejercicios y sólo el 6,4 % advierte de su desinterés (*ver gráfico 73*). Si enfocamos de cerca ahora este pequeño grupo de desinteresados, se observa que los alumnos de enseñanza reglada doblan en porcentaje a los de

enseñanza voluntaria (ver gráfico 74), así como que el desinterés por la interacción y los ejercicios orales disminuye paulatinamente con la edad: 20 % en los menores de 14 años, 15,7 % en los adolescentes, 53 % en los jóvenes de edad universitaria y 0 % en los mayores de 25 años (ver gráfico 75): cuanto más experiencia se acumula en el aprendizaje de idiomas, más se valora positivamente la oralidad y la interacción.



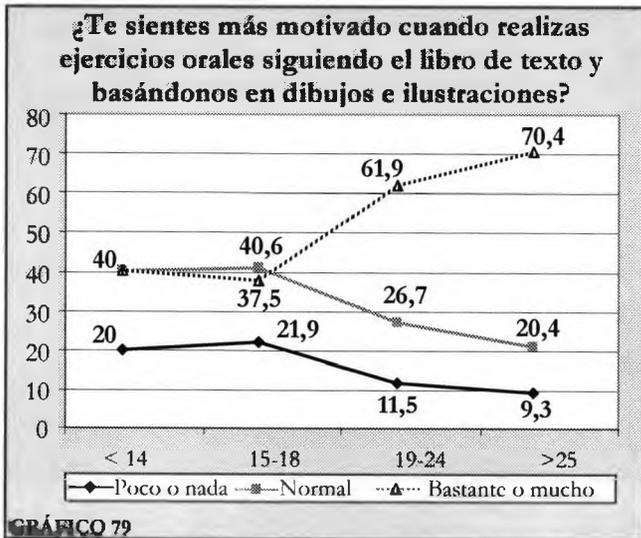
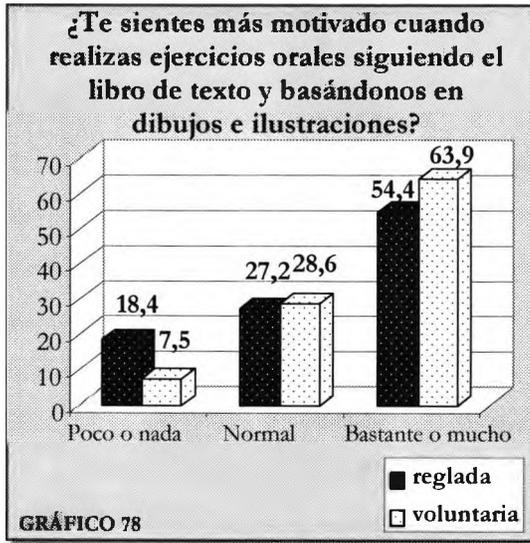


El salto en la valoración positiva es importante a partir de los 19 años, donde aumenta desde el 59,4 % (alumnos de entre 14 y 18 años) hasta el 80,3 % (ver gráfico 76). La más alta valoración de la oralidad la hacen, por otra parte, los alumnos de estudios técnicos (ver gráfico 77).



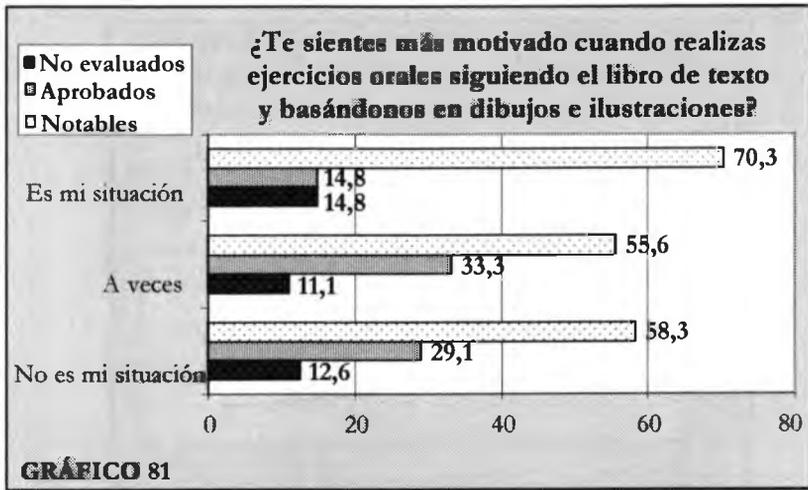
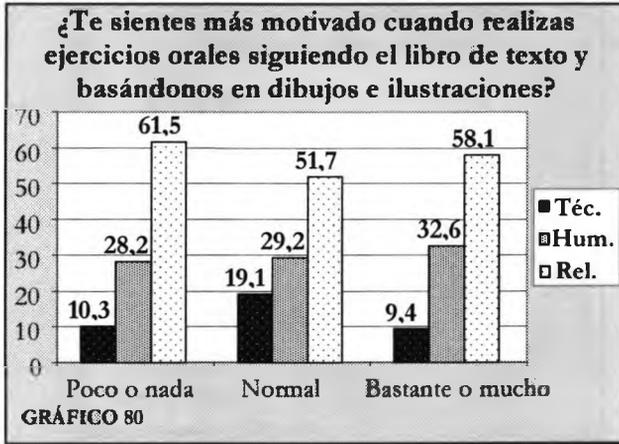
Otra cuestión es el grado de motivación que proporcionan los ejercicios orales que se proponen en los manuales o en los materiales habituales de clase y que se apoyan en imágenes (dibujos e ilustraciones). Aquí volvemos a constatar que el más alto interés procede de los alumnos de enseñanza voluntaria frente a los de la enseñanza reglada (ver gráfico 78). Frente a lo que podríamos pensar en un principio, la más alta motivación del uso de imágenes para el desarrollo de ejercicios orales la encontramos en los alumnos mayores de 25 años,

seguidos por los universitarios y, a cierta distancia, por los niños y los adolescentes (ver gráfico 79).



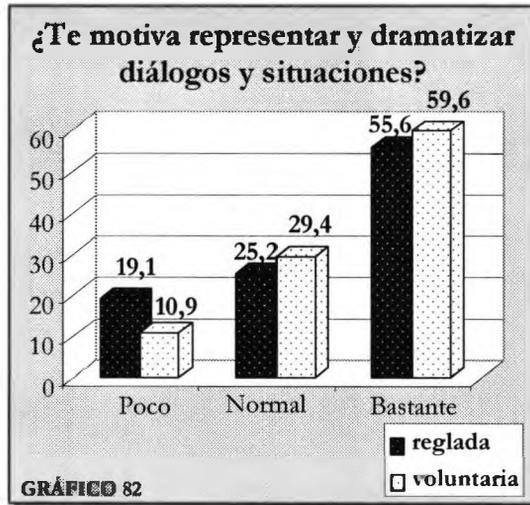
Un aspecto a destacar es la motivación que por este tipo de ejercicios muestran los alumnos de currículos relacionales, quienes, rompiendo la tendencia marcada, sí están en

esta ocasión a la misma altura que los estudiantes de currículos técnicos (ver gráfico 80). Igualmente destacable es el hecho de que los alumnos que obtienen resultados positivos en sus evaluaciones son los que más valoran este uso de imágenes en ejercicios orales, situándose un 15 % más arriba que los aprobados y los no evaluados (ver gráfico 81).

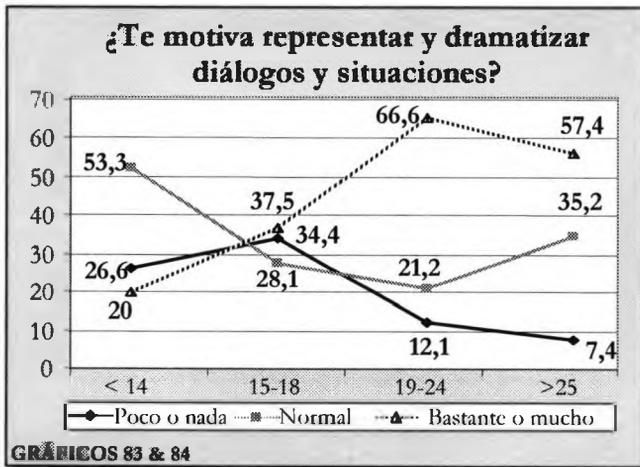


En la pregunta 99 planteamos el grado de motivación que suscita la representación de diálogos, lo que siempre supone un uso oral de la lengua, ya fuera reproduciendo más o menos literalmente o bien improvisando sobre un guión más o menos fijado y, de igual modo, tratándose de diálogos o guiones previamente dado por el material didáctico de

uso, o bien creados por los propios alumnos. En cualquier caso, la representación oral de diálogos provoca un mayor rechazo entre los alumnos de la enseñanza reglada que entre los de la voluntaria (ver gráfico 82).

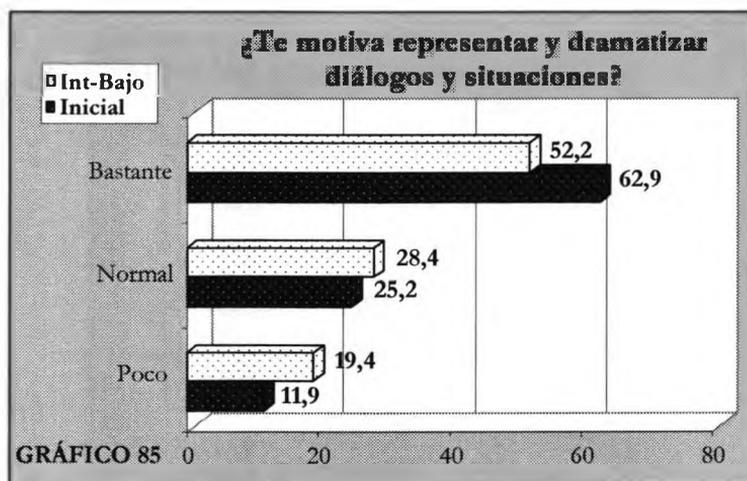


Observando la aceptación de este tipo de actividades por edades, podríamos decir que, en líneas generales, el grado de motivación aumenta paulatinamente con la edad (ver gráfico 83), dándose el mayor rechazo, como es habitual, en el grupo de edad de entre 15 y 18 años (ver gráfico 84).

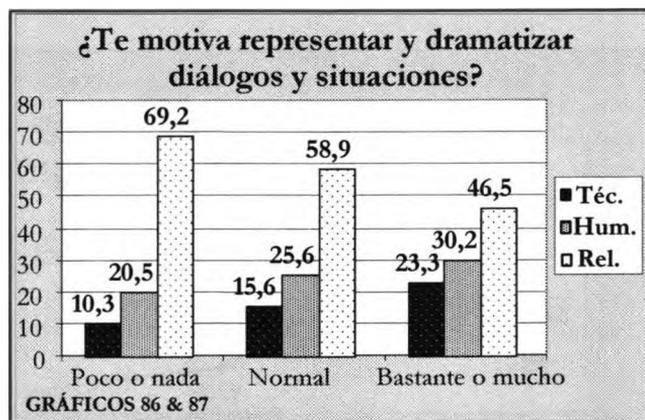


Comparando ahora los alumnos de nivel inicial, que llevan apenas uno o dos meses estudiando alemán, con los de intermedio bajo, que llevan ya un año aprendiendo la len-

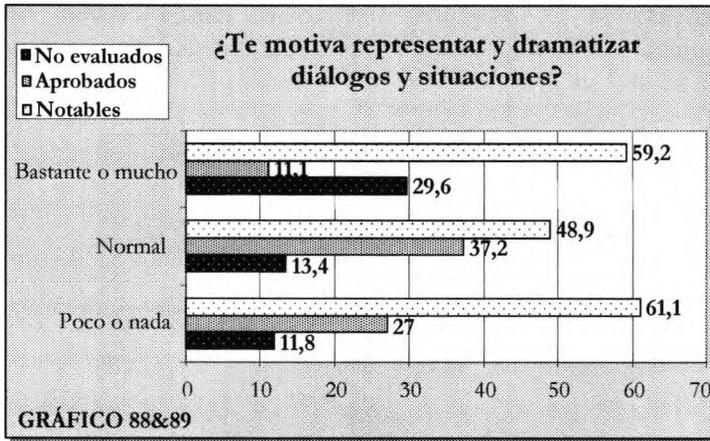
gua y que, muy previsiblemente, hayan ya tenido que atender este tipo de ejercicios, se observa que son los primeros los que más motivados se sienten (ver gráfico 85).



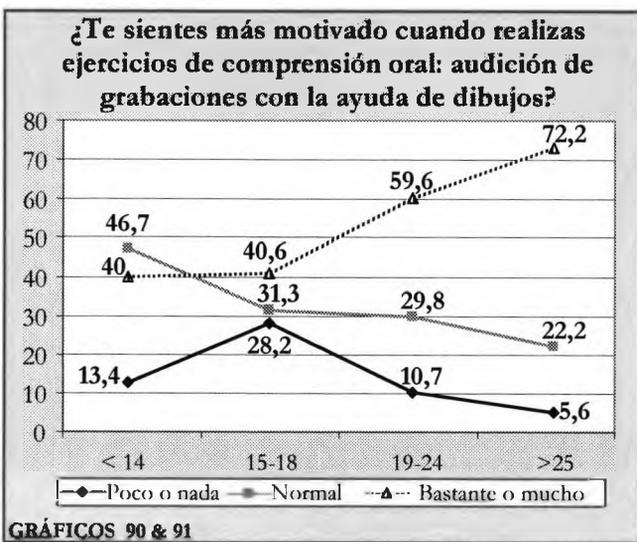
En el estudio de la aceptación de los diálogos por parte de los alumnos de diferentes perfiles curriculares se observa que, nuevamente, son los alumnos de estudios técnicos los que arrojan índices de motivación más altos (ver gráfico 86), frente a los de estudios de carácter relacional que son los que más rechazo demuestran (ver gráfico 87).



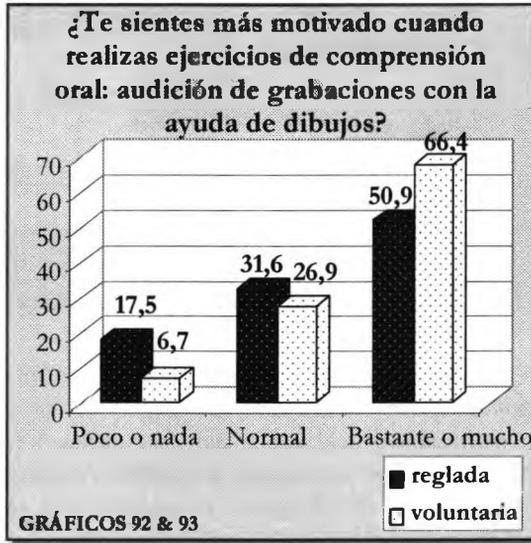
En el contraste por notas se observa que el rechazo es mayor entre los alumnos que mejores calificaciones obtienen, frente a los que obtienen sólo aprobado y, desde luego, muy por encima de los no evaluados, los que acaban de empezar (ver gráfico 88), mientras que el grado de aceptación (ver gráfico 89) es esencialmente similar, dándose a entender que los que admiten o valoran positivamente este tipo de ejercicios lo hacen independientemente de la calificación que obtienen.



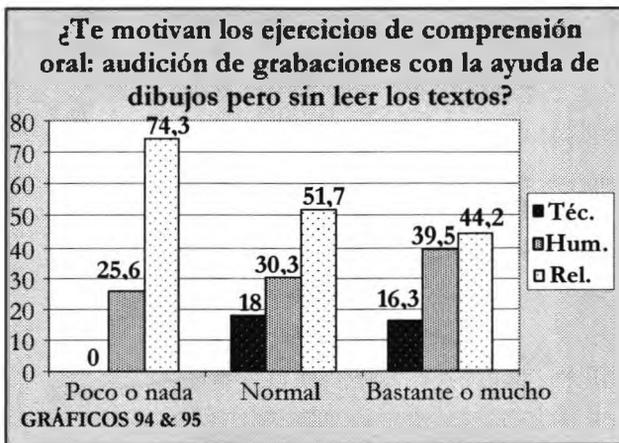
La pregunta 100 nos permite observar el grado de motivación que manifiestan los estudiantes ante ejercicios de comprensión oral, audiciones en las que, pudiendo haber ilustraciones o dibujos contextualizadores, no hay material escrito. Y aquí, el contraste más sobresaliente que hemos de señalar es el aumento gradual de valoración positiva por edad (ver gráfico 90), lo que es, a su vez, inversamente proporcional al grado de rechazo (ver gráfico 91), con la excepción de los adolescentes que manifiestan un rechazo más notable que el que les corresponde. Mención expresa merece nuestro convencimiento de que el rechazo o la aceptación de un determinado tipo de actividades depende muy especialmente también del modo en que lo gestione el docente, sabiendo o no acercar a sus alumnos lo que van a hacer (tal y como demuestra la tesis doctoral de Javier García Jiménez, 2004, con adolescentes para la adquisición del inglés) y, por extensión, también del convencimiento de partida (prejuicios) que tenga el docente.



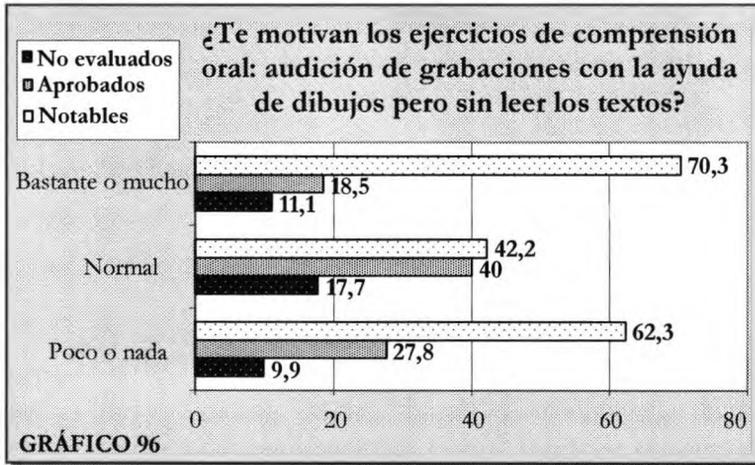
De otra parte, el grado de rechazo es mucho mayor entre los alumnos de la enseñanza reglada que entre los de la voluntaria (ver gráfico 92), algo que se acompaña de una mayor aceptación entre estos de la que tiene entre los primeros (ver gráfico 93).



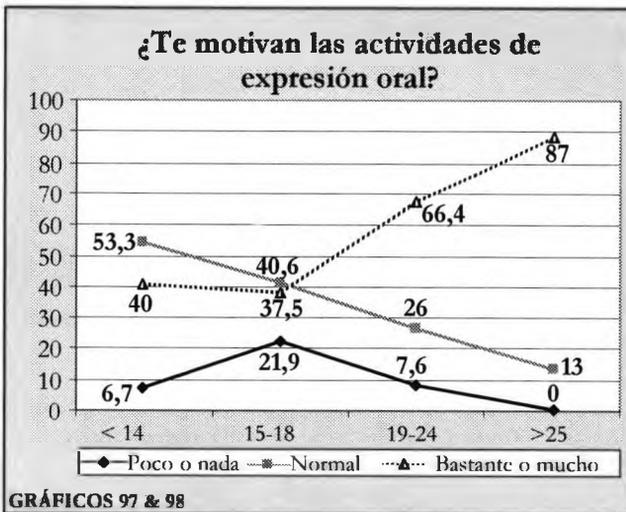
Una vez más, se observa también que los alumnos de currículos técnicos son los que advierten una motivación mayor (ver gráfico 94), frente al resto de los currículos observados, al tiempo que, coincidiendo de nuevo con el estudio de la pregunta 99, el mayor rechazo se produce entre los estudiantes de currículos humanísticos y relacionales (ver gráfico 95).



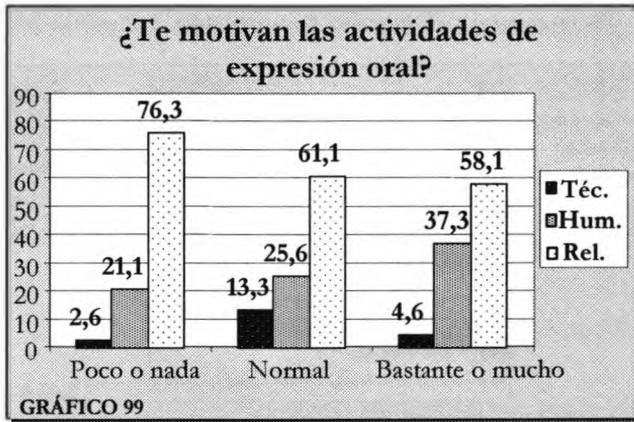
En el contraste por notas, podríamos señalar que el perfil de rechazo y aceptación de los alumnos iniciales, que no han sido evaluados todavía, es bastantes similar al de los alumnos que obtienen una buena calificación, esto es, un bajo nivel de rechazo y un alto nivel de aceptación; esto contrasta con un mayor rechazo y una menor aceptación entre los alumnos que obtienen una calificación de aprobado (ver gráfico 96).



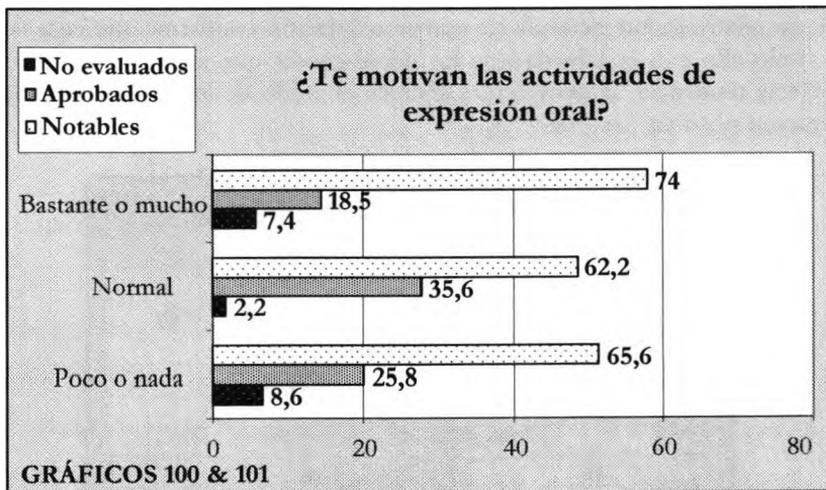
La pregunta 101 plantea el grado de motivación que provocan las actividades de expresión oral, esto es, actividades que les permita de forma más o menos no planificada valorar, opinar o describir oralmente. En este tipo de actividades observamos que hay una tendencia relativamente acusada de mayor aceptación conforme aumenta la edad (ver gráfico 97), todo ello con la salvedad de los adolescentes que suponen un pequeño pico que rompe esta tendencia, al tiempo que decrece el grado de indecisión, siempre a favor de la valoración positiva (ver gráfico 98).



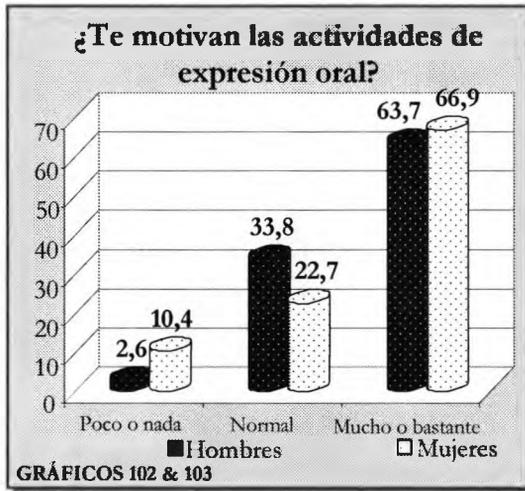
En la observación del grado de aceptación por currículo constatamos que, nuevamente, son los alumnos de perfiles académicos técnicos los que mayor motivación y menor rechazo acreditan (ver gráfico 99).



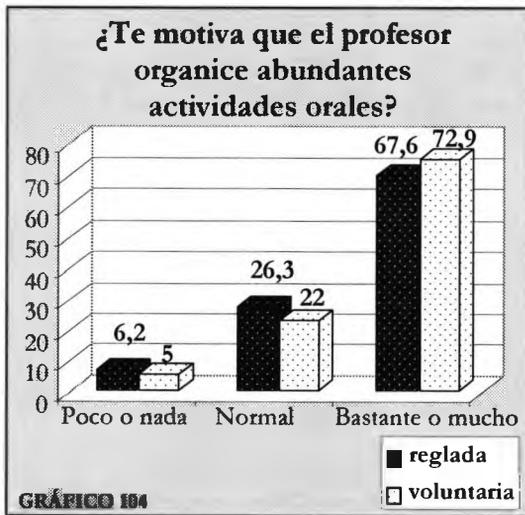
Por notas, observamos que los aprobados son más indecisos que los no evaluados, los que acaban de empezar a estudiar, y que los alumnos que obtienen una buena calificación, los notables, (ver gráfico 100); esto es posiblemente lo que provoca que los aprobados acrediten un menor rechazo y una menor aceptación que el resto (ver gráfico 101).

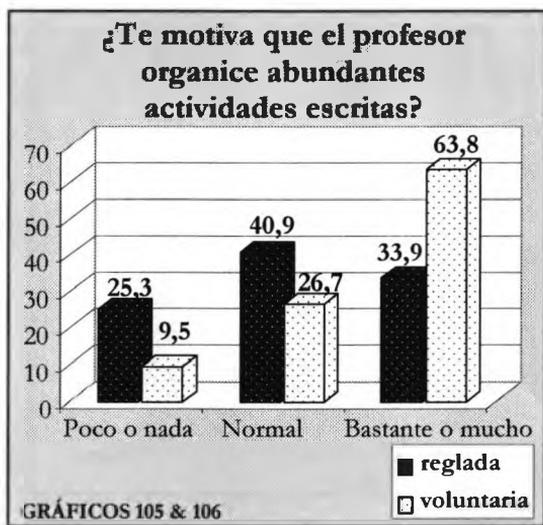


Por último, sí se observa un mayor rechazo entre las mujeres que entre los hombres (ver gráfico 102), lo que, sin embargo, puede basarse en la mayor indecisión que acreditan los hombres ante esta pregunta (ver gráfico 103).

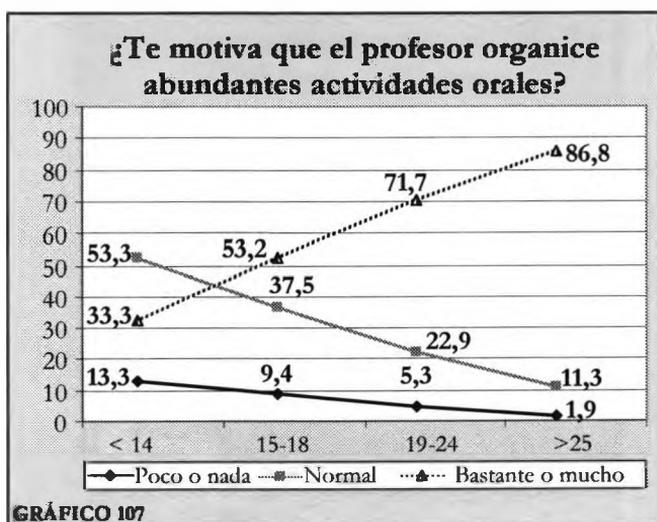


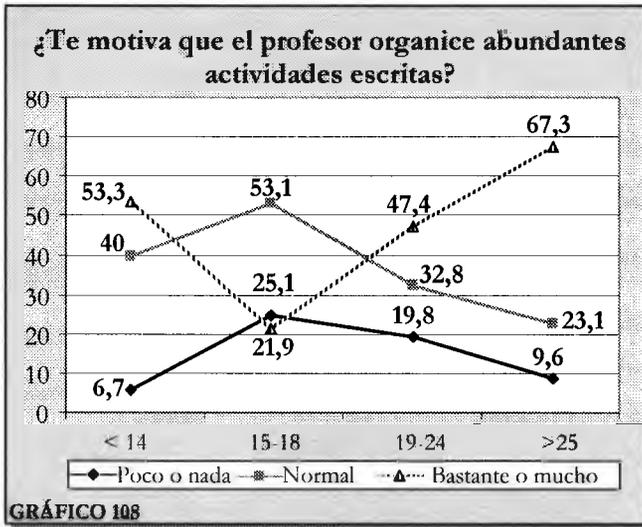
La pregunta 125 plantea si al alumno le motiva más o menos que el profesor organice abundantes actividades orales, mientras que la 126 hace lo propio con respecto a las actividades escritas. Si observamos el contraste entre las dos preguntas analizando la naturaleza reglada u obligatoria de los estudios, vemos que no hay diferencia en la aceptación de las actividades orales (*ver gráfico 104*), pero sí la hay en la aceptación de las actividades escritas (*ver gráfico 105*), donde el grado de aceptación de lo escrito entre los alumnos de enseñanza voluntaria duplica el de los alumnos de enseñanza reglada, así como el grado de rechazo de uno y otro grupo (*ver gráfico 106*). De algún modo, el alumno obligado es más reacio a las actividades escritas que el voluntario.



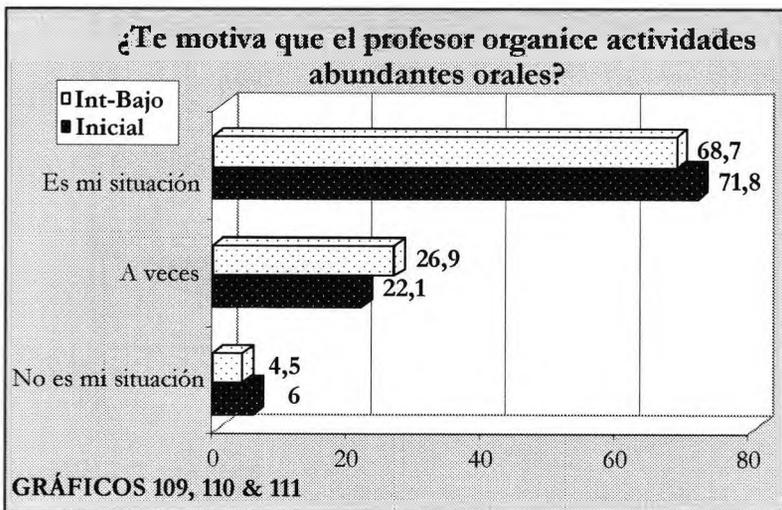


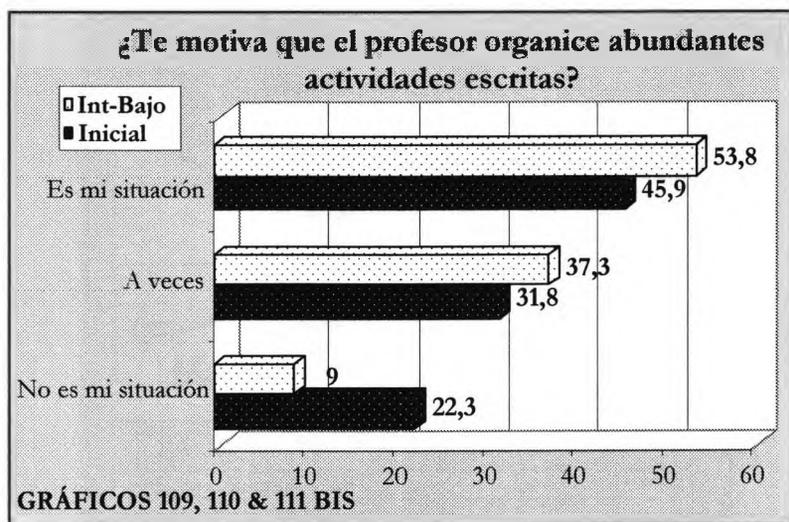
En el estudio por edad, destaca el hecho de que los mayores de 25 manifiestan un altísimo grado de motivación ante las actividades orales, más alto que el resto de los grupos de edad, como culmen de un ascenso paulatino con los grupos de edad (*ver gráfico 107*), y más alto también que la motivación que sienten ante las actividades escritas (*ver gráfico 108*). Es frente a las actividades escritas donde, por otra parte, se hace patente la menor capacidad crítica de los niños, que (¿por el peso de la tradición?) valoran las actividades escritas por encima del de otros grupos de edad y por encima de la valoración que conceden a las actividades orales. Estos hechos constatan también que son los adultos los que, a pesar de la tradición, gozan de una mayor conciencia del modo en que se adquiere un idioma.



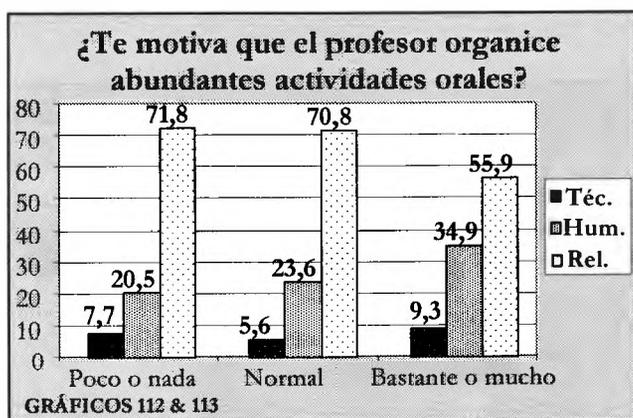


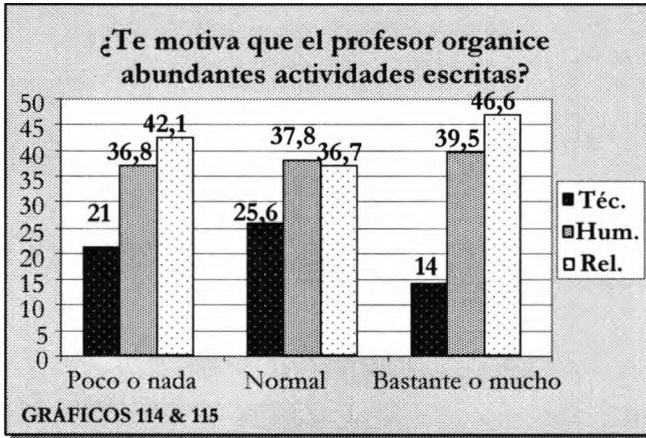
Si observamos ahora el contraste por niveles, nos podemos centrar en los alumnos del nivel intermedio bajo, es decir, los que llevan ya un año estudiando alemán. Y, al hacerlo, veremos que el grado de rechazo por las actividades escritas es, después de esta experiencia, el doble que el que sienten por las orales (*ver gráfico 109*). Y, de igual modo, el grado de aceptación es el mayor por las actividades orales (*ver gráfico 110*). Todo esto puede ser comparado con la reacción frente a estos mismos tipos de actividades entre los alumnos que están empezando a aprender: aquí destaca que el rechazo de estos alumnos por las actividades escritas es más del doble que el que sienten los alumnos más veteranos (*ver gráfico 111*).



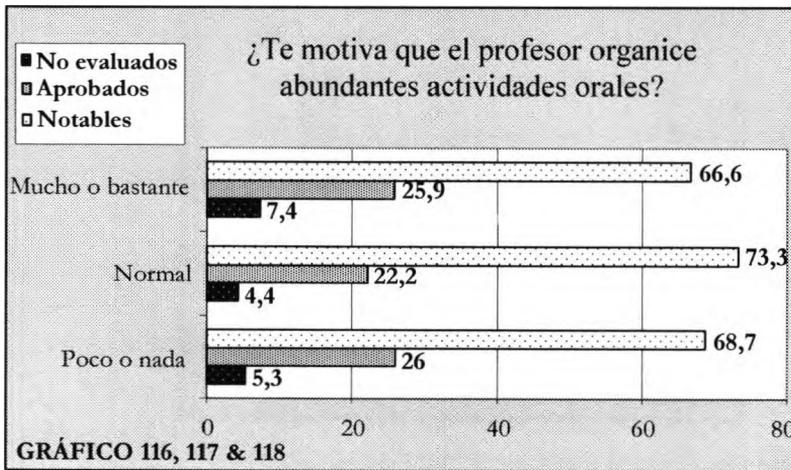


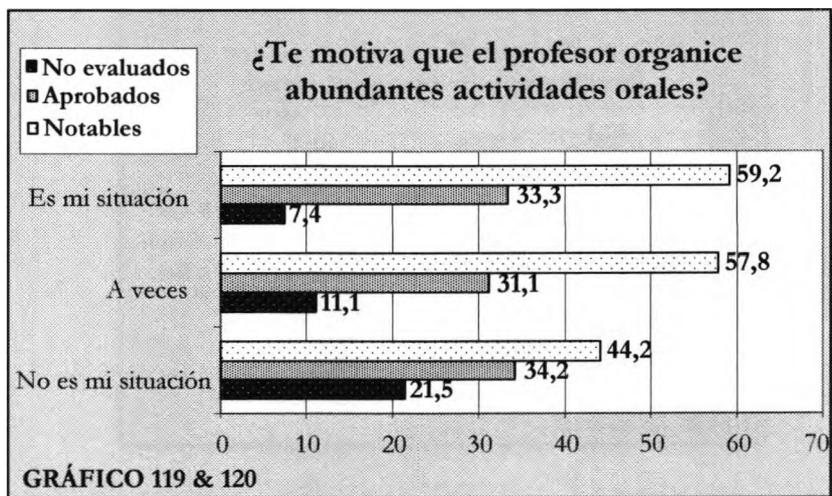
En el estudio de estas cuestiones por perfiles curriculares destaca que los alumnos de currículos relacionales son los menos motivados por las actividades orales, frente al resto de grupos (*ver gráfico 112*), además de ser los más indecisos ante cualquier cuestión (*ver gráfico 113*). El mayor rechazo por las actividades escritas lo manifiestan los de estudios humanísticos y técnicos (*ver gráfico 114*), además de que son los humanísticos los que expresan un menor entusiasmo por las actividades escritas (*ver gráfico 115*).





Por notas es destacable el hecho de que la motivación de partida de los alumnos por las actividades orales (*ver gráfico 116*) aumenta entre los alumnos que ya han sido evaluados con un resultado de aprobado (*ver gráfico 117*) y aumenta más aún entre los que obtienen una calificación de notable (*ver gráfico 118*). Cuando hablamos de lengua escrita no se da esta progresión (*ver gráfico 119*). Lo más sobresaliente es que, en la lengua escrita, el rechazo de los no evaluados, los que están empezando a aprender, es muy superior al que manifiestan los demás (*ver gráfico 120*). Esta valoración resulta especialmente interesante, ya que es en este grupo donde se ubican nuestros alumnos, los que llevan apenas dos meses aprendiendo casi exclusivamente de forma oral.





En la distinción por sexos las mujeres parecen más motivadas a hablar que los hombres (*ver gráfico 121*). Otra diferencia reseñable es que las mujeres son más decididas a valorar positivamente la oralidad de lo que manifiestan los hombres (*ver gráfico 122*); y ello a pesar de que, como vimos más arriba, se consideran más tímidas.



Capítulo 3: El trabajo en grupos

1. Consideraciones previas

Trabajo en grupos es para muchos enseñantes sinónimo de ruido y falta de control sobre el desarrollo de la clase¹. No obstante, cuando se trata de un enfoque en el que el monolingüismo alcanza una importancia central, conviene concederle una atención especial, en la medida en que reconocemos en esta práctica las siguientes ventajas:

- a) El trabajo en grupos minimiza los problemas de motivación (ansiedad, angustia...)², pues el alumno no se enfrenta al juicio del pleno y sí a una audiencia más pequeña, en un contacto más directo y, con ello, negociable, con lo que mejora la disposición emocional del alumno para con el uso de la lengua.
- b) El trabajo en grupos multiplica la posibilidad de uso de la lengua por una pura cuestión matemática.
- c) Desde el punto de partida de uso de la L2 como lengua de gestión, el trabajo en grupos permite poner en práctica las estrategias de comunicación que, de otro modo, habrían de esperar hasta un contacto con la lengua en el país de origen.
- d) El trabajo en grupos disminuye el protagonismo del profesor, favorece la autonomía y da cabida a un reparto de la responsabilidad sobre el proceso didáctico.
- e) La organización de grupos de trabajo permite, desde el nivel inicial, que el profesor rompa una estructura previa en grupos preestablecidos y obliga a los alumnos a estar atentos a las instrucciones sobre la propia formación de grupos, así como a lo que deban poder aportar al grupo en cuestión después.
- f) Los grupos de trabajo variables, por otra parte, dinamizan el aprendizaje, favoreciendo la percepción del aula como algo positivo, por el propio hecho de la movilidad física de los participantes, así como por lo extraordinario de las condiciones acústicas, etc.

¹ Algunos autores advierten sobre el miedo de los profesores a la pérdida de control sobre la clase (cf. Ur, 1996: 232).

² Ya desde hace 20 años se reclama habitualmente el trabajo en grupos como fórmula de dinamización del aprendizaje y de favorecer una disposición al uso de la lengua (cf. Long y Porter, 1985: 207-212).

En la percepción que se tiene del trabajo en grupos entre los especialistas, cabe destacar algunos prejuicios o valoraciones muy extendidos: se duda de que el trabajo en grupos permita verdaderamente el uso de la L2 por ser esto relativamente “antinatural”, en la medida en que los participantes saben que siempre tendrían otro medio, otra lengua, que todos ellos dominan para garantizar la comunicación³; por otra parte, aun cuando el trabajo en grupos fuera posible también en L2, se señala que el uso de esta lengua por parte de aprendientes corre el riesgo de, entre otras cuestiones, conducir a la fosilización (cf. Schwerdtfeger, 2001: 11)⁴.

2. Importancia y función del trabajo en grupos

El trabajo en grupos no es una novedad de los enfoques adquisitivos y sí se potencian teóricamente al menos desde que los métodos comunicativos cobran protagonismo. No obstante, esta propuesta parece en dichos métodos ser una pura cuestión estética, vacía de unos fundamentos sólidos sobre la auténtica naturaleza del lenguaje, de su uso y de la psicología de los seres humanos.

Pese a todo, en la realidad, sabemos que una mayoría de los enseñantes de lenguas reducen su actividad a la instrucción sobre aspectos lingüísticos; buena parte de esta instrucción se reduce a dar información sobre el funcionamiento gramatical de una lengua, para lo cual es naturalmente más sencillo mantener una estructura frontal (cf. Nardi, 2006: 233).

Por otra parte, suelen darse interferencias entre el trabajo en grupos y la percepción que los alumnos y los profesores tienen sobre esto. Por ejemplo, en la enseñanza universitaria podría en principio encontrarse una mayor resistencia a trabajar con pequeños grupos, por la formalidad también física que se le presupone, frente a la enseñanza de niños donde sí parece más fácilmente asumible este tipo de estructura social.

El trabajo en grupos en la enseñanza de idiomas actual suele reducirse a una mera alternancia relativa entre la estructura plenaria y el ensayo de determinadas estructuras por parejas. Y, en cualquier caso, el éxito o la importancia del trabajo en grupos no debiera simplificarse al hecho mismo de organizar determinadas fases del aprendizaje en grupos, sino que habría que considerar también el modo en que se planifica y se estructura el trabajo para cada grupo y en cada actividad⁵.

3. Valoraciones estadísticas sobre el trabajo en grupos

Para el estudio estadístico de las valoraciones que hacen los propios estudiantes sobre la función del trabajo en grupos y su importancia hemos dividido este apartado en tres secciones: una primera sección dedicada al juicio que los alumnos emiten sobre su capacidad para trabajar en grupos; otra destinada a la valoración que ellos mismos hacen de lo que sucede realmente en las aulas de alemán en cuanto a este tipo de organización di-

³ Cf. Penny Ur (1996), muy particularmente en la página 232 y siguientes.

⁴ Ilustrando los argumentos desde los que los profesores siguen defendiendo un modelo en el que no se corren riesgos, dice esta autora: “Fehler, die auftreten, können unverzüglich zum Vorteil für alle Lernenden korrigiert werden” (Schwerdtfeger, 2001: 11).

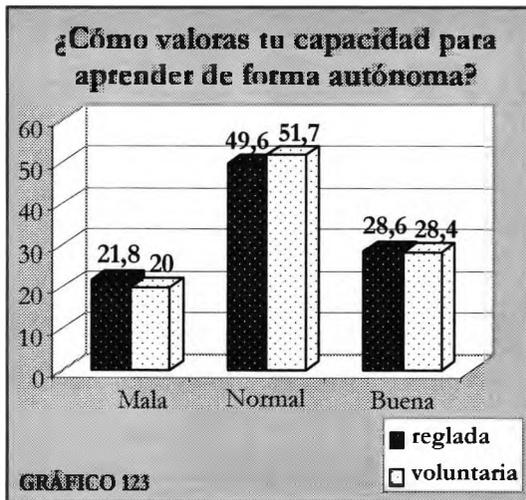
⁵ Cf. Schwerdtfeger, 2001: 11.

dáctica; y una última en la que tratan de hacer una estimación del estímulo más o menos motivador que estos trabajos en grupos ocasionan a los participantes.

3.1. La capacidad para el trabajo en grupos

La mayor o menor capacidad de los estudiantes para el trabajo en grupos debe venir determinada, entre otras cuestiones, por rasgos psicológicos y de personalidad que podrán ser más o menos asociables a características propias de una generación y sus circunstancias sociales y educativas. Entre ellas, habremos de contar con aspectos como la timidez, la capacidad para el trabajo autónomo, la tendencia a la competitividad o la cooperación, etc. En principio no parece lógico preestablecer relaciones de incompatibilidad entre estos aspectos, aunque, según los datos, deberíamos poder valorar en qué medida el reconocimiento de, por ejemplo, una mayor timidez, conlleva una predisposición a trabajar de forma autónoma antes que a trabajar en grupos. Estas cuestiones son las que el lector debe poder valorar combinando las reflexiones que a continuación desarrollemos.

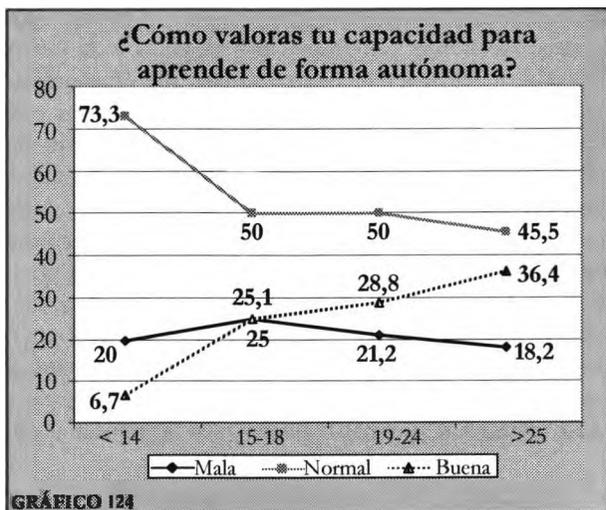
Empezaremos con la capacidad que los estudiantes se reconocen para actuar de forma autónoma en el aprendizaje, lo que tratamos en la pregunta 2: la mayoría de los alumnos, más de un 80 %, se reconoce, con independencia de si lo hace desde la enseñanza voluntaria o la reglada, una capacidad normal o buena para aprender de forma autónoma (ver gráfico 123).



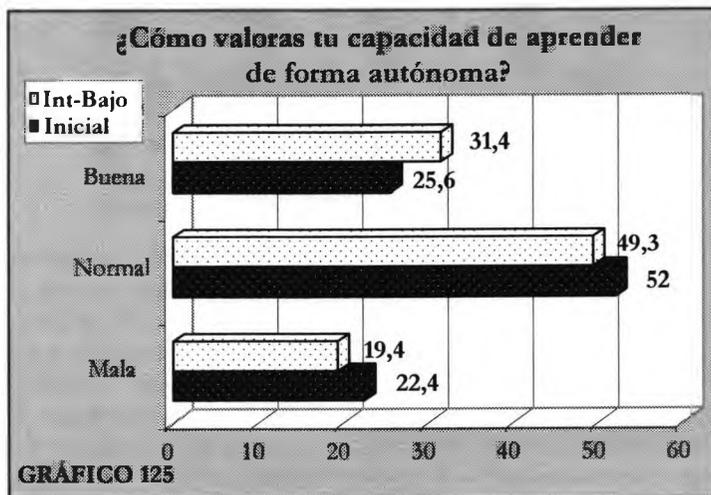
Esta valoración sobre la autonomía, en el estudio por edades, como quizás en otras observaciones de las que podamos hacer posteriormente, puede resultar poco fiable, en la medida en que siempre arrojan un alto grado de indecisión o de valoración de la cuestión como “normal”, lo que debería servir como llamada de atención sobre el modo en que cada grupo de alumnos ha entendido la cuestión: si los niños han entendido efectivamente autonomía como capacidad para aprender sin la tutela constante del profesor, si los estudiantes de perfiles curriculares técnicos entienden autonomía como excluyente de trabajo en grupos, o para trabajar sin libro, para trabajar *on-line*, para trabajar sin profesor,

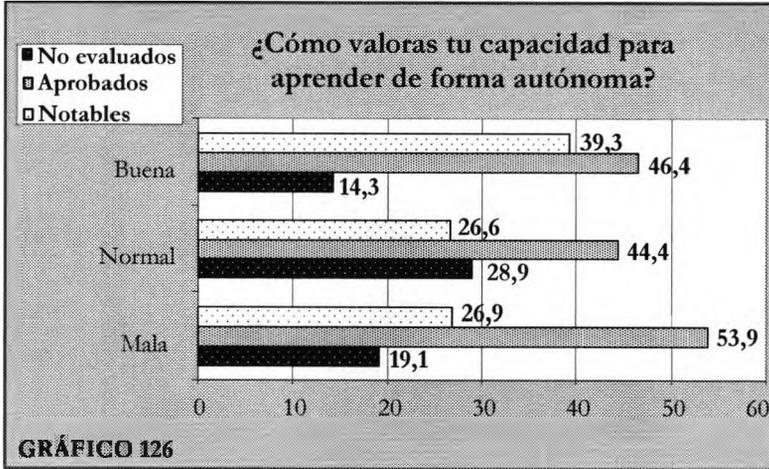
etc. Es decir, faltaría ahora indagar en el qué entiende cada alumno por aprendizaje autónomo.

Sea como sea, se observa que la autovaloración sobre la capacidad para aprender de forma autónoma aumenta paulatinamente desde los niños hasta los adultos, donde se alcanzan las cotas más altas (*ver gráfico 124*).

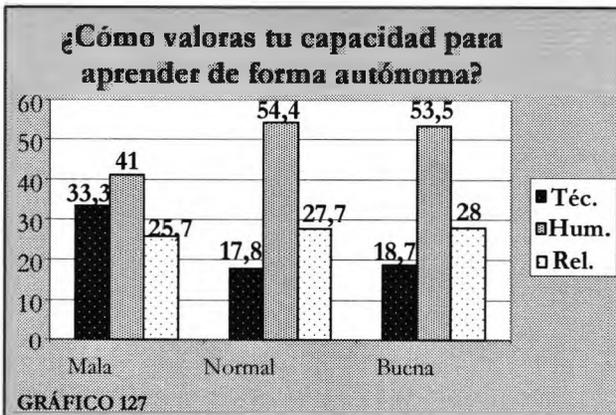


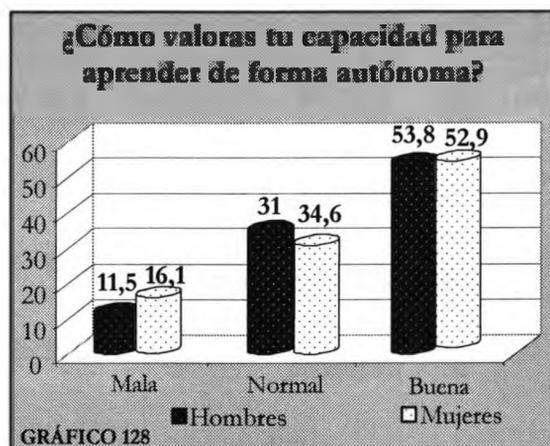
También se observa una mejor valoración entre los alumnos que llevan ya un año aprendiendo que la que se da entre los principiantes (*ver gráfico 125*), aunque si nos detenemos en la evaluación de los resultados según la nota, observamos que los alumnos que obtienen una buena calificación valoran notablemente mejor su capacidad de autonomía que los que obtienen un simple aprobado, algo que coincide de forma inversamente proporcional en el rechazo o la baja valoración de esta misma capacidad (*ver gráfico 126*).





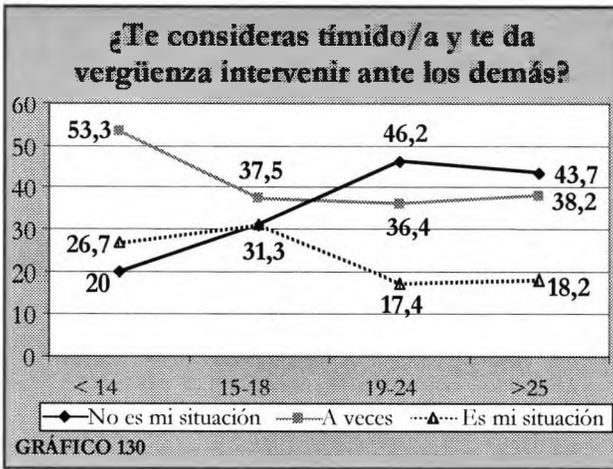
Resulta llamativo que, en la valoración de los resultados según el currículo de los encuestados, los aprendientes de alemán de estudios técnicos son los que menos capacidad se reconocen para el trabajo autónomo, muy por debajo de los otros (ver gráfico 127), un dato que debe poder ser analizado en combinación con las notables diferencias que se observan entre los estudiantes de uno y otro sexo; y es que los hombres se reconocen una menor capacidad que las mujeres para el trabajo autónomo (ver gráfico 128).



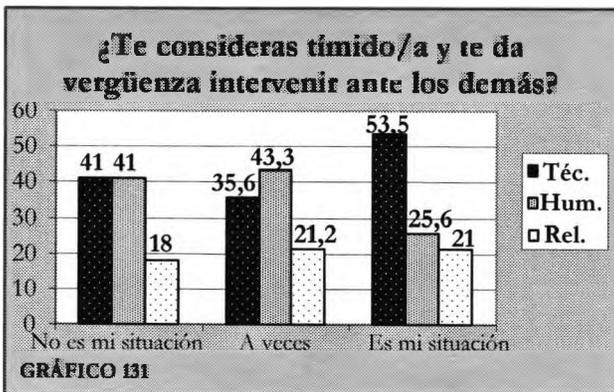


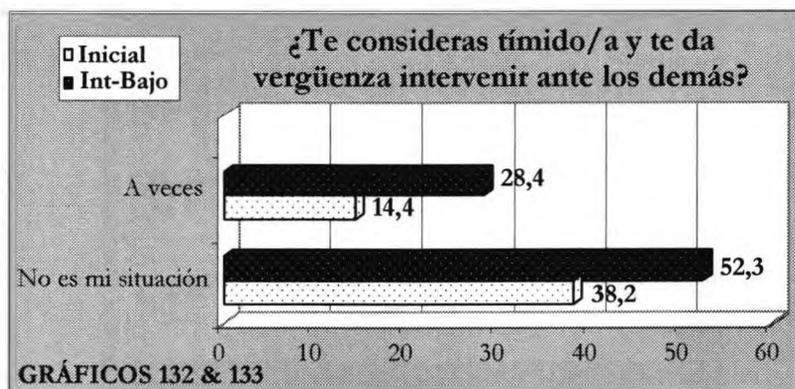
La pregunta 12, en este mismo sentido del estudio, debe decirnos qué grado de timidez se reconocen los alumnos. Y, una vez más, observamos que la timidez es un factor importante porque la gente tímida, a diferencia de los resultados que se arrojaban en el capítulo sobre el monolingüismo, paralelamente al obstáculo que les supone el trabajo en grupos, encuentran aquí una menor presión social para actuar que en el pleno. Las tendencias observadas en este sentido dejan ver que las mujeres son por lo general más tímidas, o reconocen una mayor timidez, que los hombres (*ver gráfico 129*), del mismo modo que los adolescentes se consideran más tímidos que los estudiantes de otras edades (*ver gráfico 130*).

Falta Gráfico 129



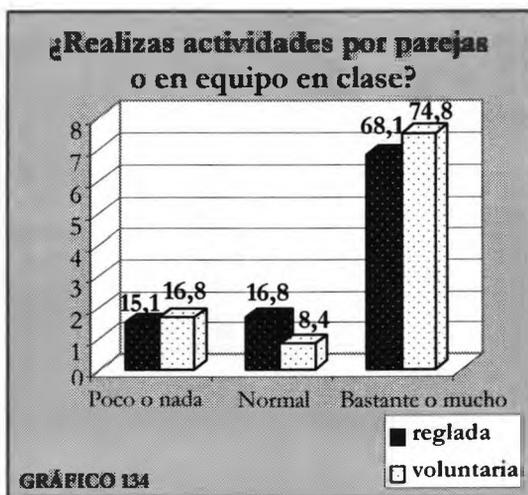
Por otra parte, y aun sin grandes o claras diferencias, los alumnos que se consideran más tímidos pertenecen a estudios con perfiles curriculares de carácter relacional, donde la mayoría de los encuestados eran alumnos de hostelería (ver gráfico 131). Sin embargo, nos detendremos en el contraste que puedan ofrecer los alumnos de nivel inicial (que apenas llevan un mes aprendiendo alemán en el momento de la encuesta) con respecto a los que ya llevan un año de aprendizaje a sus espaldas. Y es que aquí observamos que los primeros son mucho más indecisos al valorar su grado de timidez –más de un 41 % no saben estimarlo más allá de lo ocasional o normal– que los alumnos de segundo año, entre los que sólo un 28 % se muestra indeciso (ver gráfico 132). La mayor diferencia se alcanza, en cualquier caso, entre los que señalan abiertamente que no son tímidos: estos llegan al 38 % entre los de primer año, frente al más del 52 % del segundo año (ver gráfico 133).

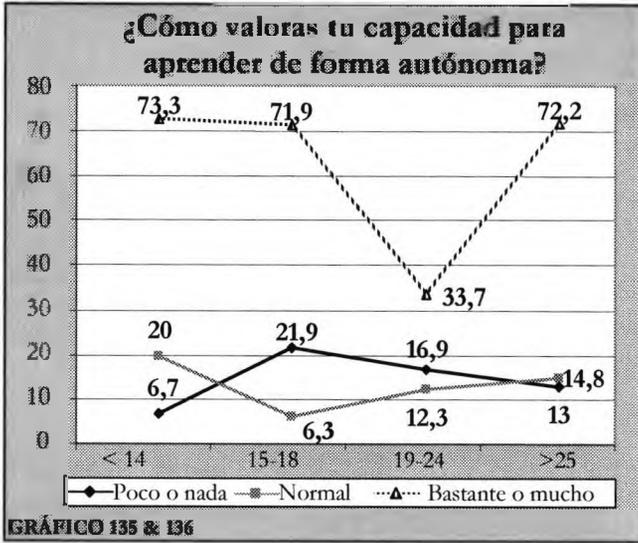




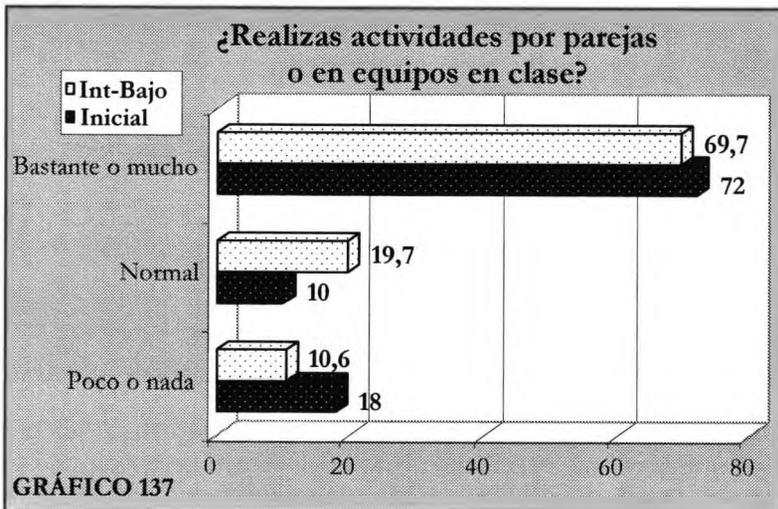
3.2. El trabajo en grupos en la realidad didáctica

Para el estudio de la realidad del aula en torno al trabajo en grupos trabajamos con las preguntas 78 y 81 de la encuesta diseñada, preguntas con las que pretendemos saber si verdaderamente se da en las aulas el trabajo en grupos y por parejas. Como en el caso anterior, la formulación de las preguntas no permite excluir resultados de la una sobre la otra o plantear un estudio paralelo, pues el que un alumno exponga que trabaja en parejas no significa, por sí mismo, que no lo haga también de forma individual y a la inversa. En cualquier caso, desde este planteamiento sí observamos que, en principio, los alumnos de la enseñanza voluntaria trabajan más en equipo que los de la enseñanza reglada (*ver gráfico 134*), del mismo modo que se aprecia que los adolescentes son los que menos frecuentemente trabajan en equipo, frente a los alumnos de otras edades (*ver gráfico 135*) y que, entre estos otros alumnos, son los niños menores de 14 años los que más a menudo trabajan en parejas o equipos (*ver gráfico 136*): la didáctica, se constata aquí, está mucho más desarrollada para la enseñanza de niños que para alumnos de otras edades.

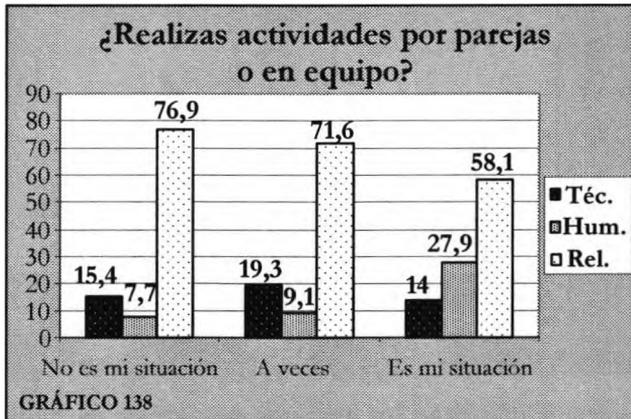




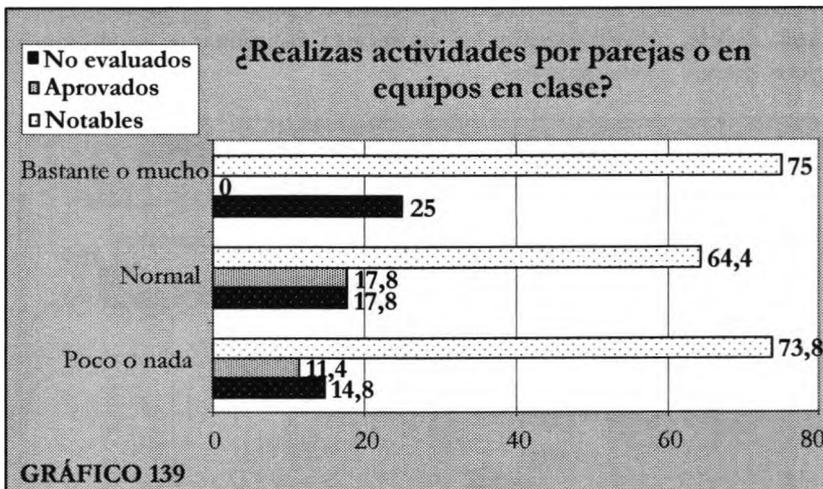
Por nivel, entendemos que tanto los alumnos que acaban de empezar como los que llevan ya un año aprendiendo consideran que hacen muchas actividades en equipos, rondando en ambos casos el 70 % (ver gráfico 137), si bien es en el nivel inicial donde se ofrecen datos más confusos, acreditándose allí altos porcentajes en los valores extremos 1 y 5, con respecto a los alumnos de más de 2 años. Desde nuestra perspectiva, cabe señalar en este sentido que, buena parte de los alumnos de nivel inicial encuestados pertenecen a la Facultad de Filosofía, donde el enfoque metodológico pasa por mantener a los alumnos activos e implicados en tareas en equipos durante casi todo el tiempo de clase; frente a ellos, no obstante, están también entre los alumnos iniciales los adolescentes de centros de secundaria, donde, probablemente, las cuestiones disciplinarias se suman a enfoques metodológicos menos participativos.



Los alumnos de perfiles curriculares de carácter relacional son, por su parte, los que menos actividades en equipos parecen admitir o disfrutar, frente a los alumnos de estudios técnicos y otros, que anuncian un porcentaje elevado de actividades en equipos (*ver gráfico 138*), además de mostrar el índice más alto de indecisión.

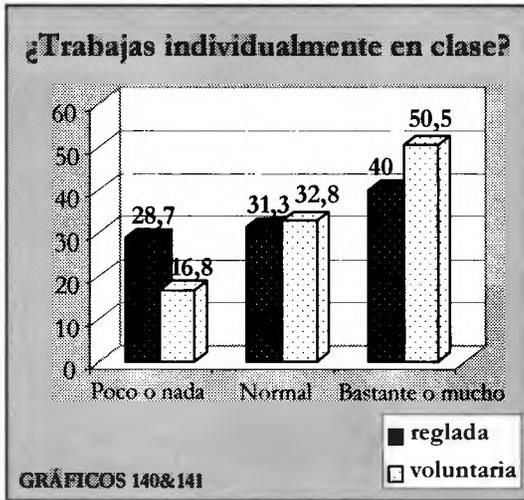


Al analizar los resultados para esta pregunta por notas, observamos que los alumnos que obtienen buenas calificaciones saben calificar con mayor certidumbre que el resto si realizan muchas o pocas actividades en equipo, siendo su grado de indecisión del 0% (valor 3). También estos alumnos acreditan un más alto grado de participación en equipo que los que obtienen calificaciones de aprobado (*ver gráfico 139*).

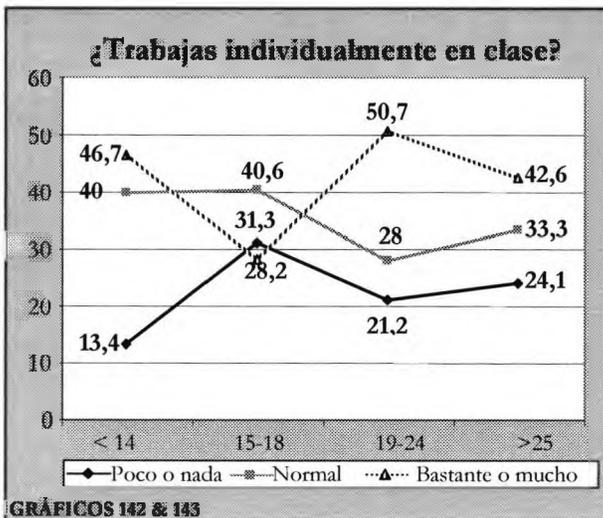


En este mismo ámbito, como ya anunciamos, la pregunta 81 debe ayudarnos a escrutar la valoración cuantitativa de los alumnos sobre el volumen de trabajo individual en las clases. Observamos aquí que los alumnos de la enseñanza voluntaria reconocen en un 10

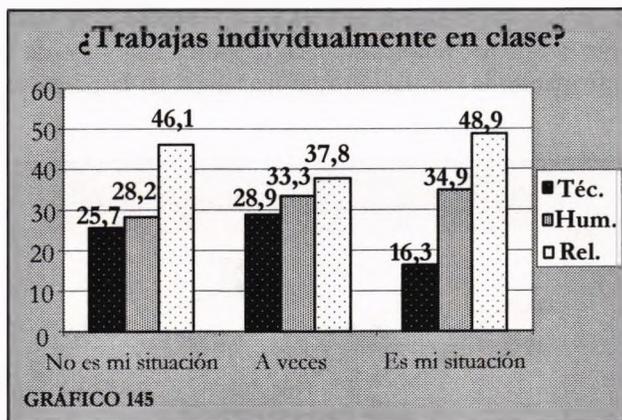
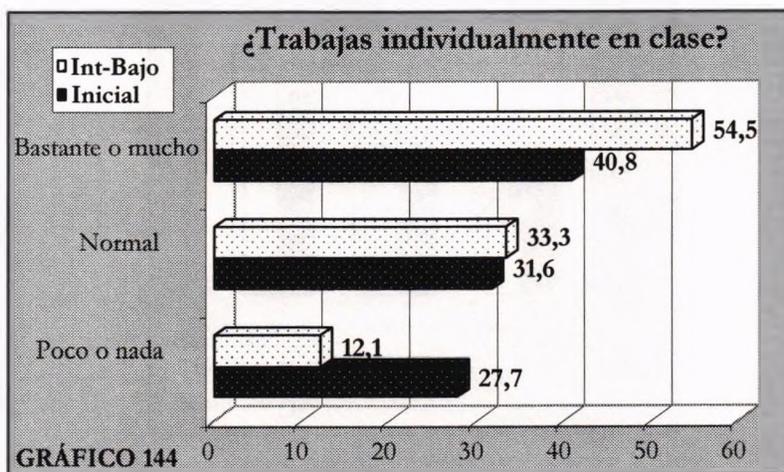
% más que los de la enseñanza reglada trabajar en clase de forma individual (ver gráfico 140), aunque también eran estos alumnos los que reconocían más trabajo en equipo (ver pregunta 78). Como allí dijimos, no pueden ser entendidas como excluyentes y sí deben llevarnos a leer en los resultados que, en términos generales, ambos casos ofrecen un alto grado de indecisión, expresado aquí con un vago “normal” (ver gráfico 141).



Por edad, el menor grado de trabajo individual lo expresan otra vez los adolescentes (ver gráfico 142), lo que podría llevar a confusión sino consideramos la vaguedad del valor 3 en esta pregunta, donde se alcanzan índices muy elevados (ver valor 3 en el gráfico 142). Sí es destacable el que los niños anuncian el índice más bajo de trabajo individual (ver gráfico 143), confirmando la valoración que hacíamos en la pregunta 81 sobre el trabajo en equipos.

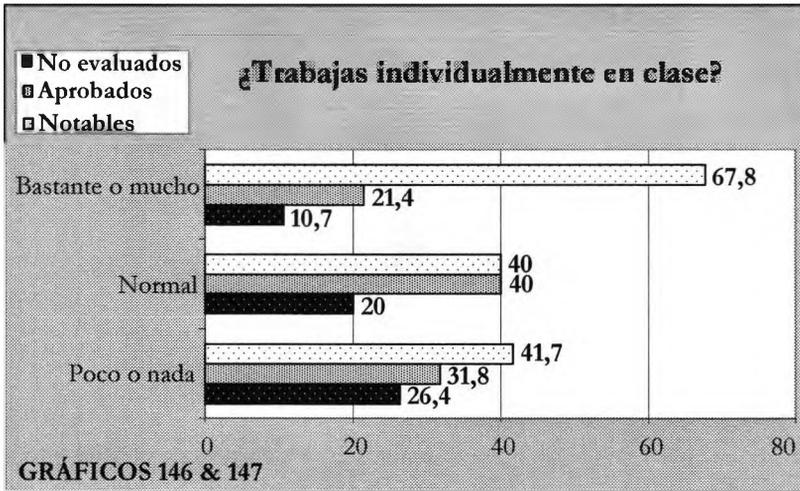


Volvemos a constatar también que, por niveles, nuestros alumnos, agrupados dentro del nivel inicial, manifiestan tener menos actividades de carácter individual (*ver gráfico 144*), frente a los que llevan más de un año aprendiendo alemán. Destacaremos también que, en el análisis por currículo, los alumnos de perfiles relacionales confiesan trabajar individualmente por encima de los alumnos de otros currículos, así como que son los alumnos de perfiles humanísticos, donde ubicamos a nuestros alumnos de Filologías, los que manifiestan otra vez menor actividad individual (*ver gráfico 145*).



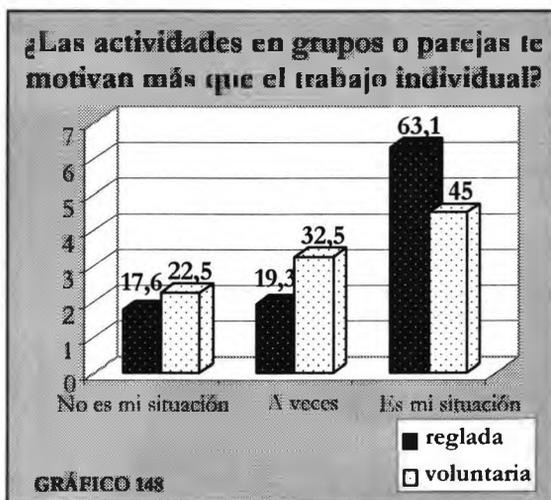
En la aproximación a los datos por nota, conviene señalar que los aprobados acreditan un alto grado de indecisión (*ver gráfico 146*) frente a los alumnos que obtienen notable. Y, en este mismo sentido, los alumnos con buena calificación manifiestan hacer mucho más trabajo individual que los que obtienen un aprobado (*ver gráfico 147*): hay que tener en cuenta que las calificaciones tienen una relación directa con el tipo de evaluación que se les presente a los alumnos, con lo que, habituados a exámenes escritos y de medición de

capacidades memorísticas, son los alumnos que más dedicación ofrecen al trabajo individual los que, en estos casos, obtienen mejores resultados.

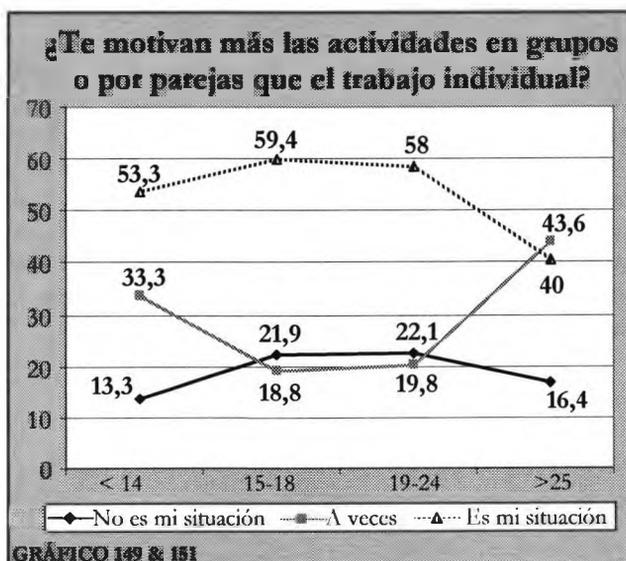


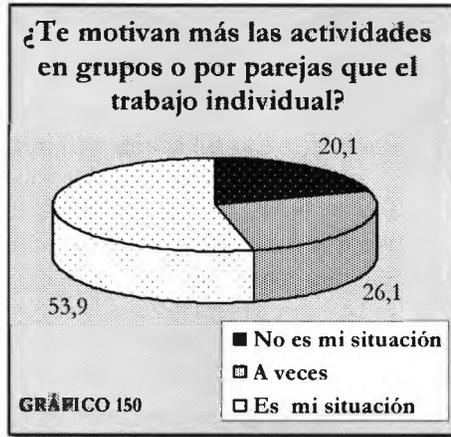
3.3. Lo motivador del trabajo en grupos

Es interesante, por último, determinar el grado de motivación que confiesan los alumnos sobre el trabajo en grupos. Y para ello hemos seleccionado la pregunta 42, que contrastaremos posteriormente con los resultados de la 123. La pregunta 42 plantea si las actividades en grupo motivan a los alumnos más que el trabajo individual. Y aquí los resultados dejan ver que los alumnos de la enseñanza reglada parecen reconocer mejor esta diferencia, con un 63 % de conformidad con esta aseveración, frente al 45 % de los alumnos de la enseñanza voluntaria (*ver gráfico 148*). Puede deberse al hecho de que los alumnos de enseñanzas voluntarias traen una cierta predisposición a un modelo de instrucción clásicamente formal, individual. Frente a ellos, en la enseñanza reglada sí parece percibirse el trabajo en grupos como algo novedoso y deseable, que muy probablemente rompe la monotonía de una estructura de clases prolongada, como le es propio a las situaciones de enseñanza reglada.



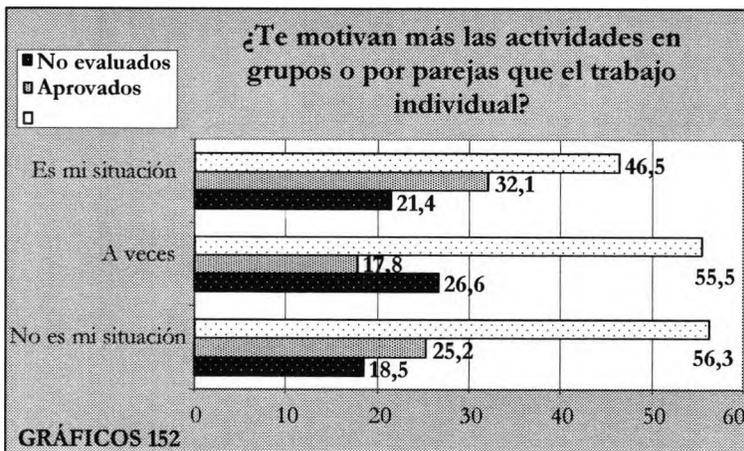
Por edad son los mayores de 25 años quienes, desde una posible actitud crítica superior a los otros grupos, menos convencidos están de que el trabajo en grupos les motiva más que el trabajo individual (*ver gráfico 149*). En este mismo sentido, por otra parte, los que sí manifiestan abiertamente que el trabajo en grupos no es más motivador que el trabajo individual alcanzan apenas el 20 % de los estudiantes (*ver gráfico 150*); aquí, son los grupos de edad de los adolescentes y universitarios los que superan la media (*ver gráfico 151*).



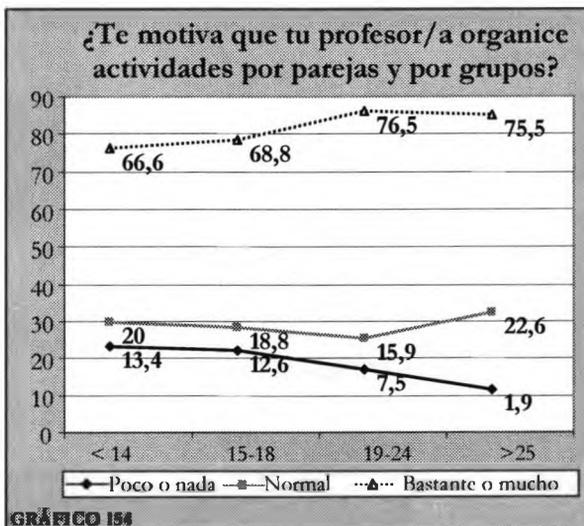
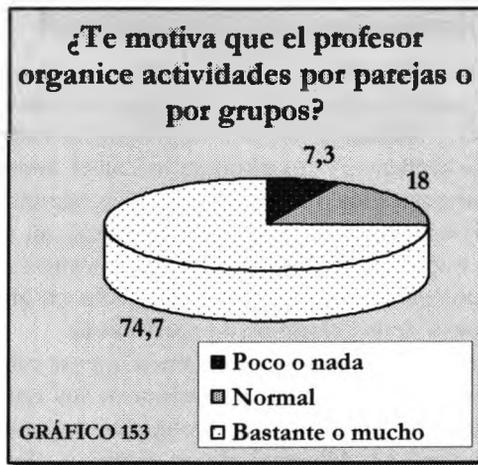


En este mismo ámbito no hay diferencias destacables entre los alumnos de uno y otro currículo, como cabría esperar al contrastar los perfiles curriculares de carácter relacional con los de carácter técnico. Donde sí hay una diferencia es entre los alumnos de nivel inicial, los que acaban de empezar, y los alumnos de nivel intermedio bajo, los que ya llevan una año aprendiendo, pues los primeros superan en casi un 12 % a los intermedios en su convencimiento de esta comparación entre el trabajo en grupos e individual. Es necesario hacer mención nuevamente del hecho de que nuestros alumnos, los que disfrutan de un enfoque metodológico adquisitivo que aprovecha en gran medida el trabajo en grupos, pertenecen al grueso de los alumnos de nivel inicial.

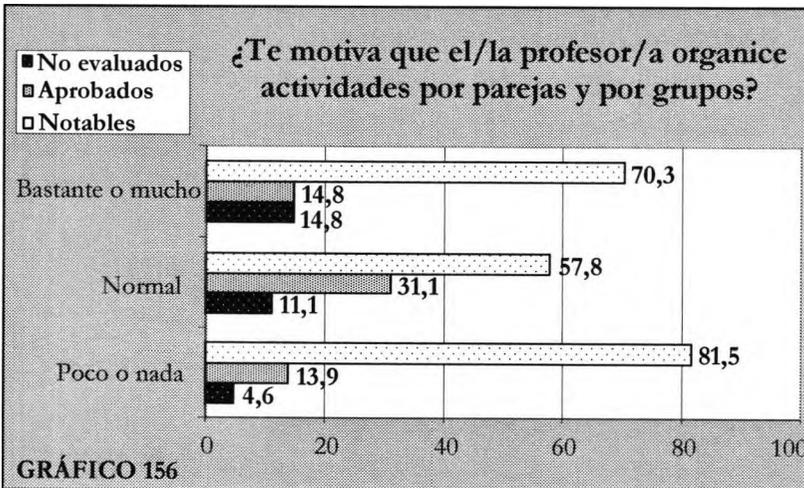
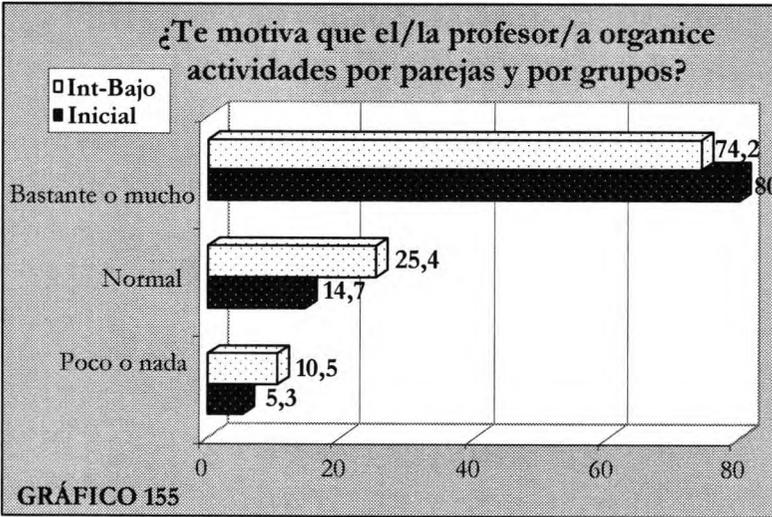
Por último, se percibe que los alumnos que obtienen buenas calificaciones están menos convencidos de esta diferencia de potencial motivador de los trabajos en grupo con respecto al trabajo individual que los alumnos que obtienen un simple aprobado o los que no están evaluados (ver gráfico 152). Observando, en términos globales, los datos sobre la voluntariedad, sobre la edad y sobre las notas, podríamos pensar que el trabajo en grupos se percibe entre muchos aprendientes como una fórmula poco seria, o bien bajo sospecha de ser menos eficaz.



Todo esto habría de contrastarse ahora con los resultados de la pregunta 123, donde se nos plantea si se encuentra más o menos motivador el que se organicen trabajos en grupos, es decir, cómo incide el trabajo en grupos en la valoración que se haga del profesor. Y los resultados generales arrojan un 74,7 % a favor de este tipo de gestión (ver gráfico 153), como algo a agradecer al docente; y ello sin apenas diferencias apreciables entre los alumnos de la enseñanza reglada frente a la obligatoria. Dentro de esta generalidad, no obstante, la valoración del profesor en relación a las actividades grupales que organice va en aumento con la edad, de modo que los niños lo perciben como una cuestión normal y son los mayores de 25 años los que más expresamente lo agradecen (ver gráfico 154), haciéndose buena de nuevo la idea de que las mejoras didácticas, también las de carácter motivador, están enfocadas casi exclusivamente a los pequeños y se ven como un esfuerzo extraordinario o una apuesta personal del profesor entre los adultos.



Los alumnos de nivel inicial muestran también aquí una mayor convicción de que la organización de actividades en grupo es algo que agradecer al profesor, frente a los alumnos de nivel intermedio, los que ya llevan un año estudiando, que lo perciben de forma más escéptica (ver gráfico 155). Y, paradójicamente, en el estudio por notas se observa que la aceptación entre los aprobados es más baja que entre los notables (ver gráfico 156), siendo los aprobados los más indecisos.



Capítulo 4: El profesor

1. Consideraciones previas

Habría que hacer una distinción previa entre lo que teóricamente se dice sobre el papel del profesor y lo que sucede en la práctica real¹. Por más que el profesor se venda como un experto programador del proceso de aprendizaje de un idioma, en la realidad —y simplificando mucho la cuestión—, para muchos de los propios enseñantes de idiomas su actividad termina reduciéndose a un mero ejercicio de transmisión de datos sobre la lengua y una posterior actividad evaluadora de las capacidades de reproducción o, en el mejor caso, de las capacidades de sus evaluados para la aplicación o asimilación de dichos datos.

No obstante, cuando se trata de un enfoque en el que el monolingüismo alcanza una importancia central, conviene señalar que el profesor, aun cuando enseñara desde estas premisas, habría de hacerlo en L2, es decir, incorporando a sus preocupaciones, la de hacer que los participantes puedan comprender o recoger la información que trata de hacerles llegar.

El profesor de idiomas, como el de otras materias, ha ignorado durante décadas su potencial responsabilidad motivadora, actuando simplemente como instructor desde unos principios metodológicos que, en cualquier caso, prescindían sistemáticamente de cualquier consideración sobre el perfil psicológico de los aprendientes. Es en la segunda mitad del pasado siglo cuando se empieza a tener en cuenta desde la teoría² y, según qué ámbitos, también en la práctica la necesidad de contemplar, junto a la naturaleza de la materia, el perfil psicológico de los alumnos y las circunstancias en que se desarrolla el proceso.

En la enseñanza de idiomas estos planteamientos alcanzan con el concepto teórico del 'filtro afectivo'³ su punto culminante, algo que se llevaría a la práctica con más o menos decisión en las pasadas dos décadas, encontrando hueco en las programaciones de los enfoques comunicativos que dominan el panorama didáctico más reciente. En este ámbito, el profesor ha de buscar, desde el momento de la programación, los recursos, las estrategias, los mecanismos y, en definitiva, los modos de gestión del aprendizaje que permitan combatir la interferencia de la inseguridad, la angustia o la ansiedad en el aula, al

¹ Cf. Stern (1983: 23 y ss.)

² Ibidem, pág. 375

³ Cf. Krashen (1981, 1982 y, más recientemente, 2003: 6)

tiempo que estimulan el ánimo y las ganas de aprender, cualesquiera que fueran las fórmulas para conseguirlo.

Todos estos problemas de motivación y, ahora ya, también la responsabilidad del docente por vigilarlos y tratarlos convenientemente, se hacen más importantes cuando la L2 es lengua de gestión del aula: de un lado, este principio fundamental, el desconocimiento de la lengua por parte de los aprendientes, será ahora nueva fuente de problemas motivacionales; del otro, las estrategias que se diseñen para combatirlos han de ser propuestas y presentadas precisamente en la L2 que es fuente de los problemas que pretende combatir.

Por último, el grado más extremo de complejidad se alcanza en cursos donde los alumnos no sólo tienen una capacidad muy limitada de comunicación, sino que no saben nada de la lengua que pretenden aprender, es decir, los cursos de nivel inicial. Y es que aquí, el profesor, a todas sus nuevas responsabilidades debe sumar la de observador experto de la conducta no sólo lingüística de sus alumnos, percibiendo problemas que no pueden ser verbalizados y diagnosticando a partir de esta intuición la mejor solución, por más que esto consistiera en una simple ralentización del ritmo, la reproducción cuidada de determinados mensajes, el agrupamiento vigilado de los alumnos, la planificación de actividades dinámicas, una programación de clases divertidas, etc.

2. El profesor como promotor de la motivación

En los enfoques adquisitivos los problemas motivacionales, la atención a la motivación de los alumnos, es un asunto prioritario, pero nunca debe significar la renuncia a la L2 o, desde luego, no debe implicar la introducción de la L1 en el aula. La consecuencia inmediata es que el profesor debe tener muchos más recursos para la motivación que el mero tratamiento verbal de los problemas concretos. Algunos de estos recursos podrían ser:

- a) programar unos objetivos verdaderamente realistas y alcanzables⁴, considerando el tiempo, el perfil psicológico de los alumnos y las circunstancias en las que se da el proceso de aprendizaje;
- b) desvincular el verdadero aprendizaje de cada alumno, por un lado, del sistema de evaluación o del modelo de juicio que el profesor debe ejercer sobre el rendimiento del alumno⁵, por el otro, aun cuando ello suponga un modelo paralelo de medición o de valoración de los participantes;
- c) hacer una introducción clara, explicando, exponiendo todo lo que vamos a hacer y por qué lo vamos a hacer; y ello convenciendo a los alumnos de que es el mejor modo de lograr los objetivos planteados, e implicando a los alumnos en lo que, a

⁴ Daniel Madrid (1999: 69-74) señala que las reacciones de los alumnos ante el grado de consecución de sus metas tienen una gran influencia en los factores motivacionales menos dependientes del contexto concreto de aprendizaje y, por tanto, más difíciles de modificar por el profesor en el desarrollo de una actividad concreta.

⁵ Zylinska (2003) critica precisamente el que todo lo que se haga en el aula tenga como fin último el incidir o afectar a la evaluación de "comportamientos observables y medibles objetivamente" ("beobachtbar und messbares Verhalten").

efectos de imagen al menos, es una planificación consensuada, una corresponsabilización de la programación;

- d) darle un sentido real al uso de la lengua que se propone en el aula;
- e) priorizar siempre el mensaje por encima de la forma, minimizando o retrasando en lo posible el valor de la corrección gramatical;
- f) dotar las clases de las más altas dosis de diversión posible;
- g) dinamizar las clases en todos los sentidos, tanto en la estructura social que se propone, como en el ritmo de aprendizaje, las direcciones posibles de interacción, las fuentes y los formatos de información y los núcleos de interés, etc.;
- h) considerar una radical descentralización⁶ del aprendizaje, restando protagonismo al profesor como único responsable del qué, del cómo y del cuándo se aprende algo⁷, ya que ahora es inductor al descubrimiento de estos contenidos que, en mayor o menor medida, pueden o tienen que ser también propuestos por los alumnos.

3. Valoraciones estadísticas sobre el papel del profesor

Para medir lo expuesto hemos trabajado con algunas de las preguntas más comprometedoras de cuantas aparecían en la encuesta, preguntas que estructuramos del siguiente modo: en primer lugar atenderemos la valoración que los alumnos hacen de la influencia del profesor en su motivación (pregunta 57), que se traducirá a la postre en una modificación de la actitud, el interés y el esfuerzo de los alumnos; por otra parte, trataremos después de alcanzar una idea aproximada de la actividad expresamente motivadora del profesor, es decir, de cuánto hay de felicitación (pregunta 73) o de reproche en las aulas (pregunta 74), y del modo en que esto afecta en realidad a la actitud del alumno (pregunta 28); y, por último, nos acercaremos al modo en que el profesor diseña para ello un curso en el que la motivación se da también de forma implícita, esto es, proponiendo altas dosis de interacción (pregunta 97), programando una participación activa de los alumnos (pregunta 120) y planteando una enseñanza descentralizada (pregunta 123).

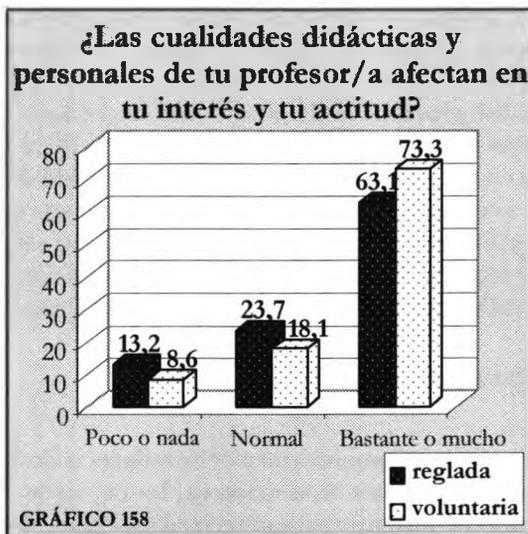
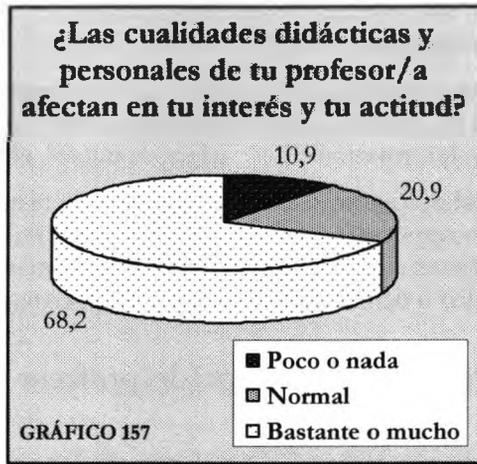
3.1. La figura del profesor como motivador

En cuanto a la valoración que los alumnos hacen de la influencia de los elementos de su entorno didáctico en su motivación para el aprendizaje, las encuestas permiten observar que la inmensa mayoría concede una gran importancia al profesor, siendo más del 68 % los que ven en él a un elemento que influye en su motivación para el aprendizaje (*ver gráfico 157*), una valoración que es más alta incluso en la distinción que hacemos entre nues-

⁶ Karin Kleppin (2004) señala que la descentralización debe ser aplicada también a la actuación sobre la motivación: la función del profesor no debe limitarse a observar y evaluar la motivación de los alumnos para actuar en consecuencia, sino que debería esforzarse por incluirlos en el proceso de reflexión y actuación.

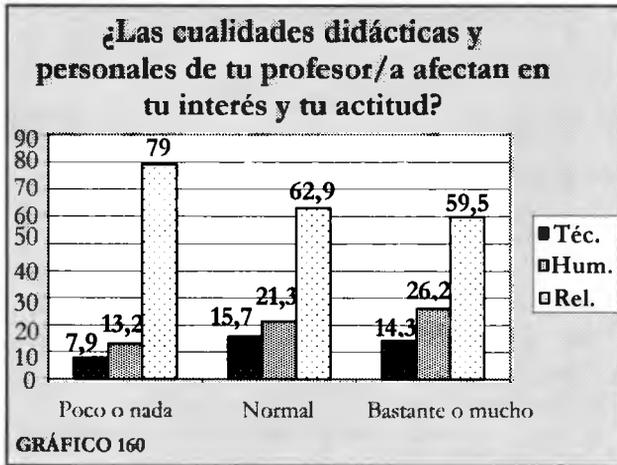
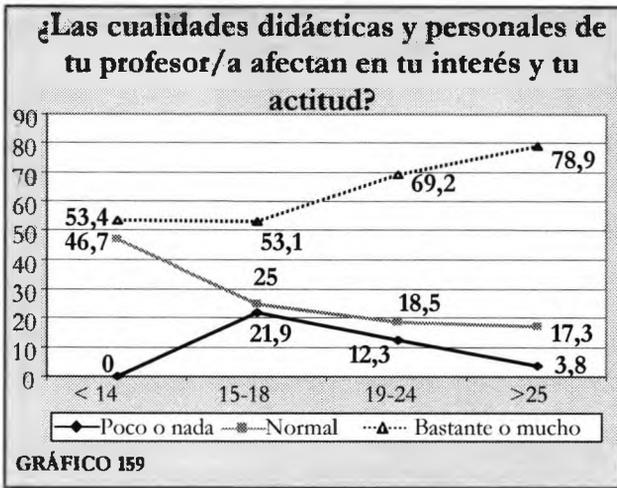
⁷ Cf. Dörnyei (1994: 278)

tros encuestados según el tipo de enseñanza a que se someten: los alumnos de las enseñanzas voluntarias superan en casi 10 puntos la valoración que hacen del profesor a los alumnos de enseñanzas regladas u obligatorias (ver gráfico 158), como si éstos últimos, ante la obligatoriedad del aprendizaje, se resignaran a asumirlo con independencia del profesor que les tocara.

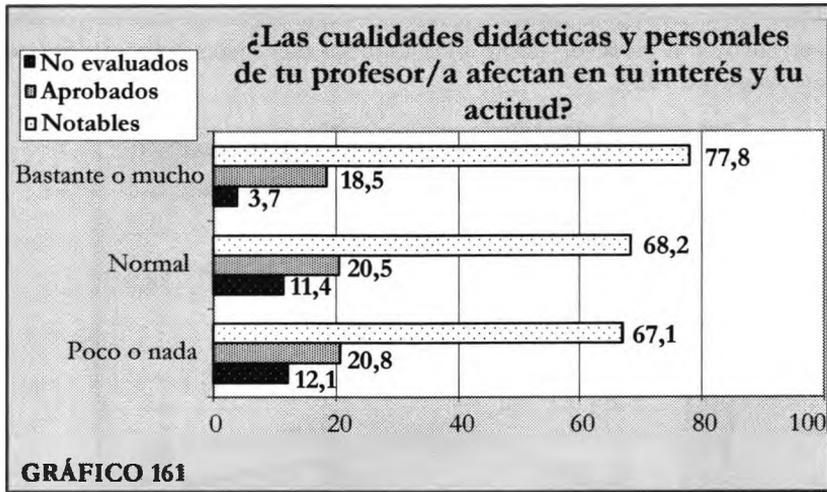


En el estudio de los alumnos según sus edades se observa que a mayor edad mayor es también la importancia que se concede a la influencia motivadora del profesor, una tendencia que sólo encuentra una pequeña resistencia en el grupo de edad de los adolescentes (ver gráfico 159). También se observa en la distinción por currículos que son los alum-

nos de perfiles curriculares de carácter técnico los que expresan una mayor dependencia entre su motivación y el profesor, frente a los alumnos de perfiles humanísticos, relacionales o generales (*ver gráfico 160*).

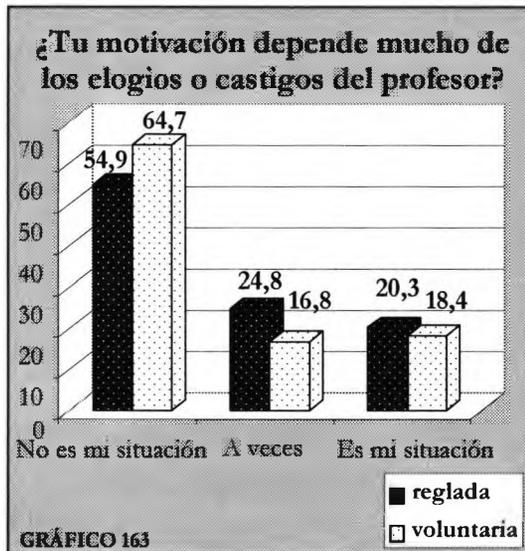
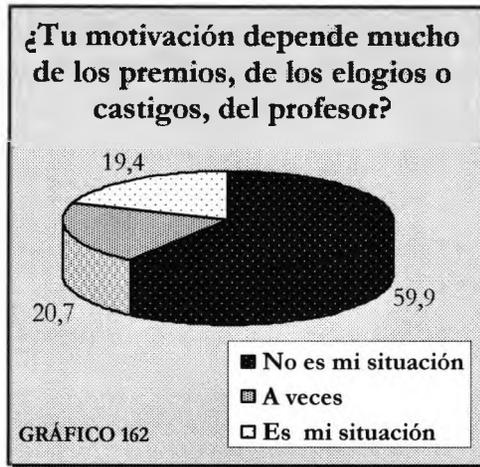


Y algo similar sucede en el estudio del potencial motivador de la figura del profesor al diferenciar entre los alumnos que obtuvieran aprobado en sus calificaciones y los que consiguieron un notable o más, siendo estos los que expresan una mayor importancia del profesor en su motivación (*ver gráfico 161*).

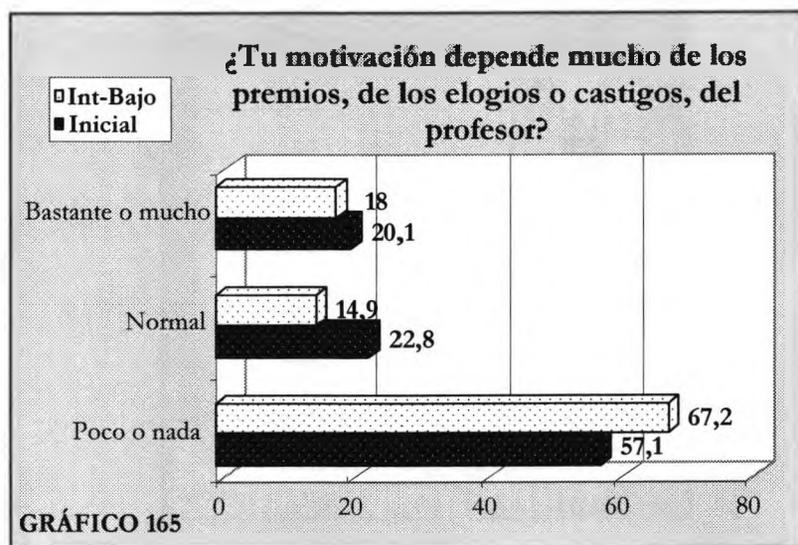
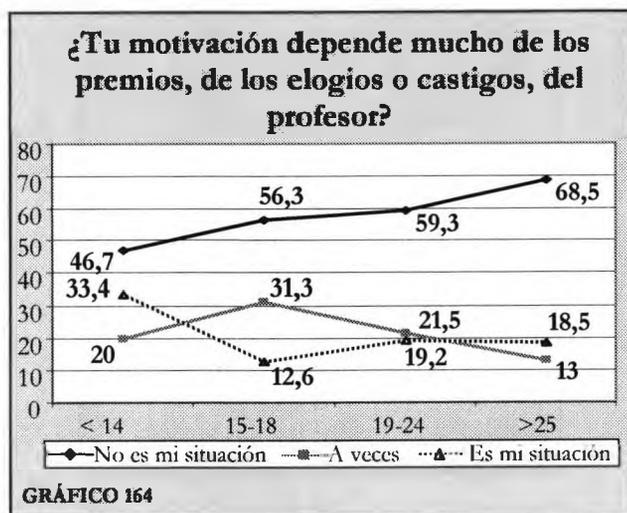


3.2. Motivar en las aulas

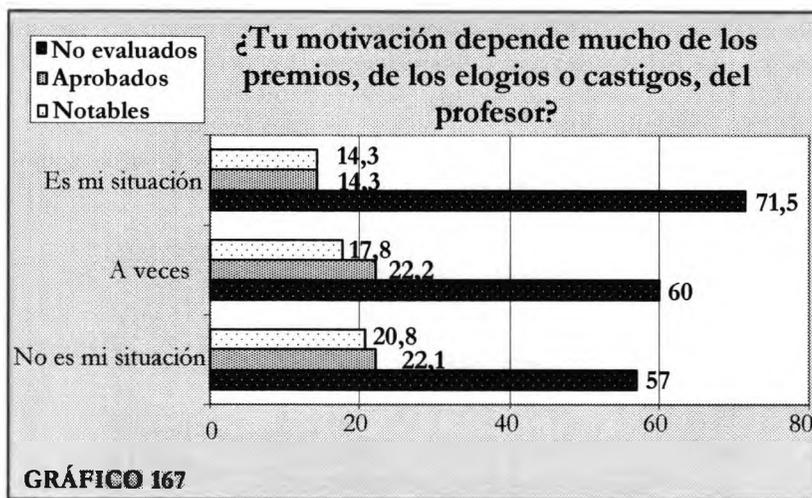
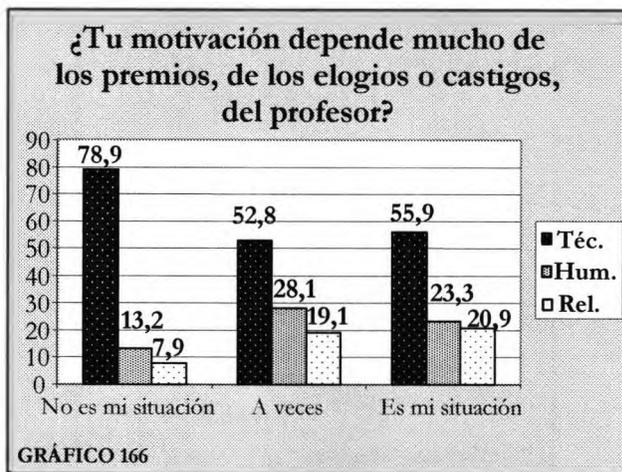
Ahora trataremos de indagar en las preguntas que inquietan sobre la actividad expresamente motivadora del profesor, es decir, sobre el grado de felicitación o de reproche que hay efectivamente en las clases de idiomas y sobre el modo en que esto afecta en realidad a la actitud del alumno. La pregunta 28 plantea, de hecho, si la motivación de los alumnos depende mucho o poco de los refuerzos positivos o negativos que el profesor pueda hacer sobre el modo de ejecución o el resultado de alguna actividad: premios, elogios, reproches, castigos, etc. Y a primera vista cabe señalar que los datos generales de esta pregunta son contrarios a los que se dan para la pregunta 57 anteriormente tratada (*ver gráfico 162*), con lo que podríamos sospechar que los alumnos se sienten de hecho muy afectados en la motivación que suscita o proporciona la figura del profesor, pero no precisamente por sus refuerzos, es decir, no les afecta si premia o rechaza expresamente una determinada actuación. Dentro de esta inmunidad con respecto a los refuerzos del profesor, son los alumnos de enseñanzas voluntarias los más inmunes, con casi 10 puntos de diferencia sobre los de enseñanzas regladas (*ver gráfico 163*): quien va por sí mismo a aprender un idioma se siente más independiente sobre el premio o el castigo del profesor que el alumno que de uno u otro modo estudia la lengua porque tiene que hacerlo.



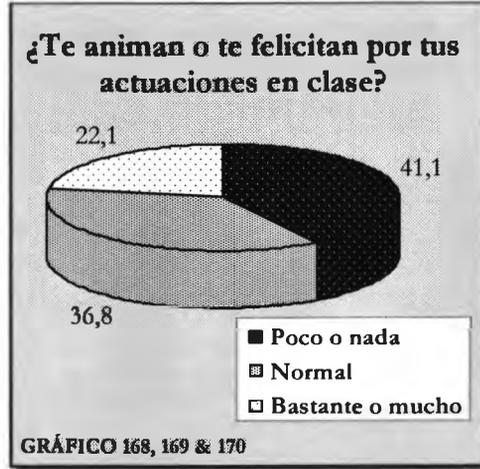
Por edad, se observa que cuanto más mayores son los alumnos, más inmunes se sienten ante la actuación de refuerzo del profesor (*ver gráfico 164*); y este mismo aumento de la inmunidad a los refuerzos del profesor se da también en la progresión del aprendizaje, de modo que los alumnos de nivel inicial, dentro de una relativa independencia con respecto a los premios o rechazos, son algo más dependientes que los alumnos de nivel intermedio, los que ya llevan un año aprendiendo alemán (*ver gráfico 165*).



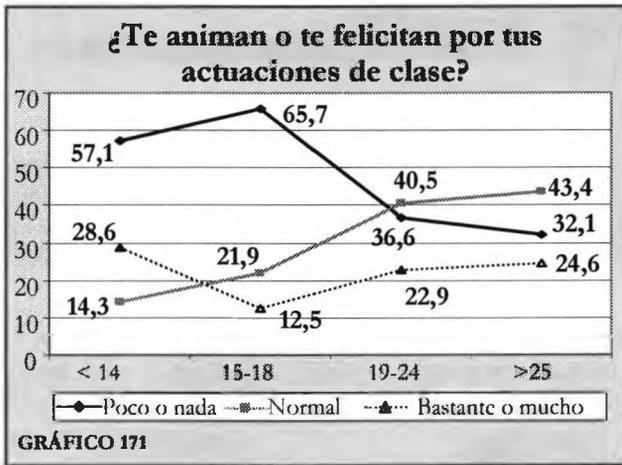
También por currículo destacan una vez más los alumnos de perfiles curriculares de carácter técnico, que se sienten más independientes de los premios o castigos que los estudiantes de otros perfiles (*ver gráfico 166*), del mismo modo que los alumnos que obtienen resultados positivos en sus evaluaciones habituales son más inmunes a los refuerzos que los alumnos de notas regulares (*ver gráfico 167*).



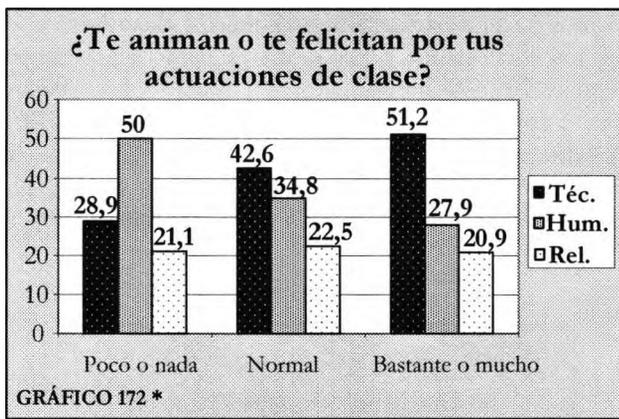
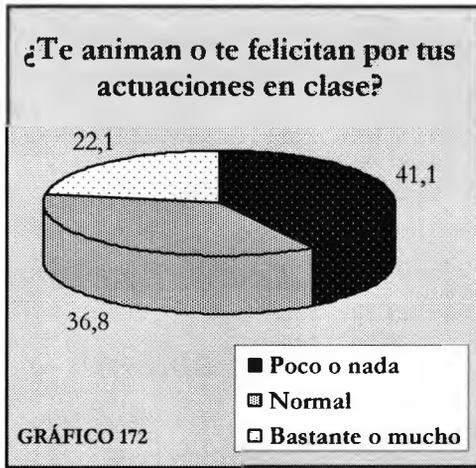
Estos datos, en cualquier caso, deben ser contrastados ahora con los que ofrecen los mismos alumnos ante las preguntas concretas sobre uno y otro tipo de refuerzos. Y en este sentido la pregunta 73 plantea si los alumnos son o no efectivamente felicitados o animados por sus actuaciones en clase, esto es, en qué grado se dan en la realidad refuerzos positivos. Observando la generalidad aquí, se puede intuir que una mayoría de los alumnos no son efectivamente premiados por sus actuaciones (*ver gráfico 168*), o lo son sólo en una valoración que entienden como normal (*ver gráfico 169*), frente a un pequeño grupo que anuncia una alta frecuencia en los refuerzos positivos (*ver gráfico 170*). No parece haber un hábito extendido de reforzar positivamente los alumnos, ni se puede establecer una diferencia notable entre la enseñanza reglada y la voluntaria.



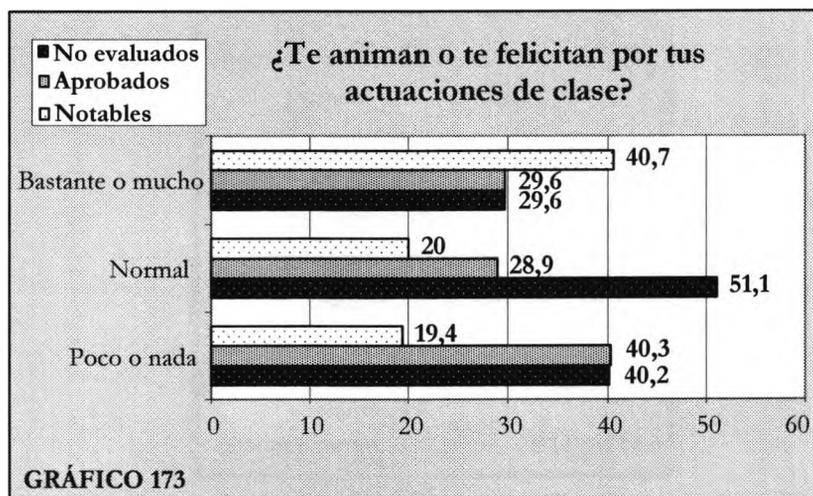
En el estudio que acometemos de estos matices diferenciando entre los alumnos según sus edades habría que hacer notar una diferencia entre la generalidad presentada arriba y el grupo de edad de adolescentes, donde esta falta de refuerzos positivos se hace extrema (ver gráfico 171): muy probablemente los profesores de alumnos adolescentes se dedican más a “domar” y “bregar” (como es su constante queja) que a enseñar, mucho menos a reforzar positivamente a los alumnos.



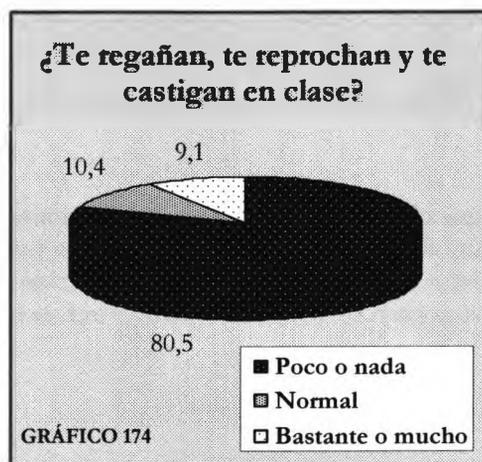
Los alumnos de perfiles curriculares de carácter relacional son, por otra parte, los que reconocen una menor frecuencia de refuerzos positivos en sus clases (ver gráfico 172), frente a los estudiantes de carreras o currículos técnicos, que están en el extremo opuesto, pasando por los alumnos de perfiles humanísticos, que sí coinciden en mayor medida con la generalidad.

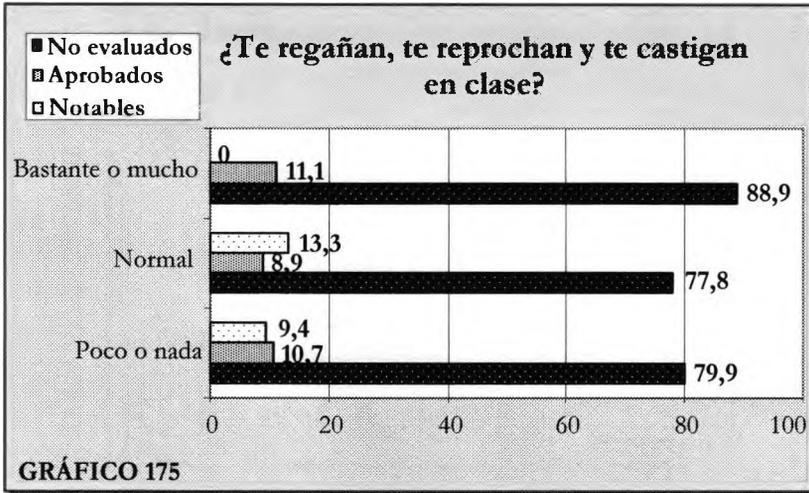


También los alumnos que obtienen con frecuencia evaluaciones de notable ofrecen una valoración contraria o muy diferente de la media en cuanto a los refuerzos positivos (*ver gráfico 173*). Cabría plantearse de nuevo en qué medida el notable que obtienen se justifica porque reciben refuerzos positivos, o si reciben dichos refuerzos precisamente porque obtienen un notable.



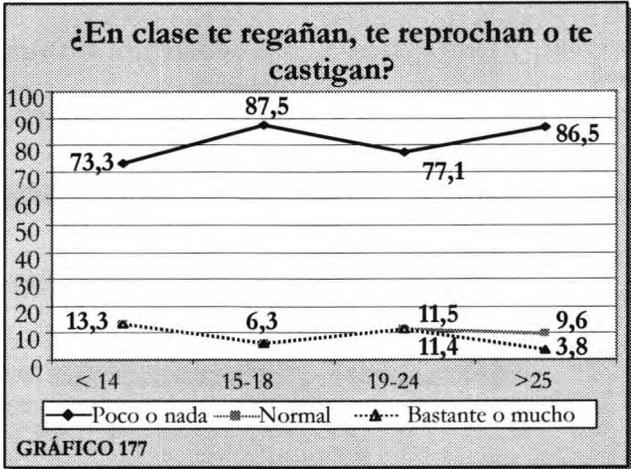
Y algo similar podemos hacer a partir de la pregunta 74 de nuestro cuestionario, con la que interrogábamos a los encuestados sobre la mayor o menor presencia real de refuerzos negativos en las aulas. En este sentido, la generalidad dice, en más de un 80 %, los profesores no regañan o castigan actuaciones negativas (*ver gráfico 174*), algo que habría que contrastar con los diferentes subgrupos. Al hacer esto encontramos que los alumnos que obtienen notables son en principio el subgrupo que, con independencia de su edad, sexo o perfil curricular, menos refuerzo negativo dicen padecer, con un 0 % en los valores 4+5 (*ver gráfico 175*).



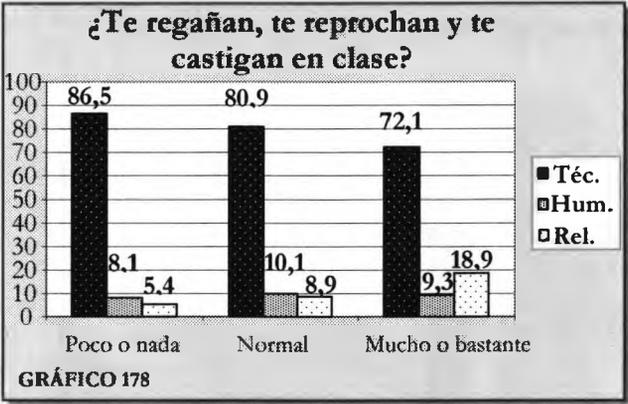


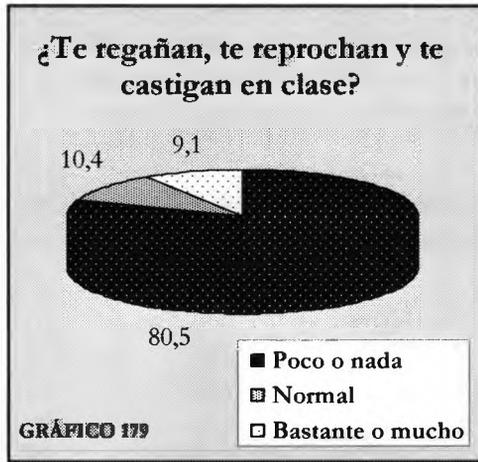
Se observa que se riñe o se castiga mucho más en la enseñanza reglada que en la voluntaria (ver gráfico 176). Y, en las diferencias estudiadas según la edad de los encuestados, cabe mencionar que los adolescentes abandonan la media para destacar lo poco frecuente en ellos de los refuerzos negativos (ver gráfico 177), lo que no quiere decir que reciban refuerzos positivos (ver pregunta anterior), es decir, se intuye que los profesores de este grupo de edad son los que menos refuerzan: da la impresión de que los profesores de estos grupos de edad ignoran por diferentes circunstancias la mayor o menor necesidad de sus aprendientes de ser reforzados positiva o negativamente.





Por último, destaca el contraste entre los refuerzos negativos que reciben los alumnos de perfiles curriculares de carácter técnico frente a los de perfiles relacionales (ver gráfico 178), que se separan por un lado y otro de la generalidad (ver gráfico 179).

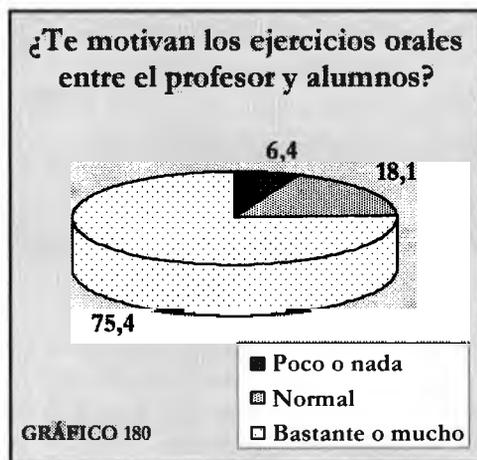




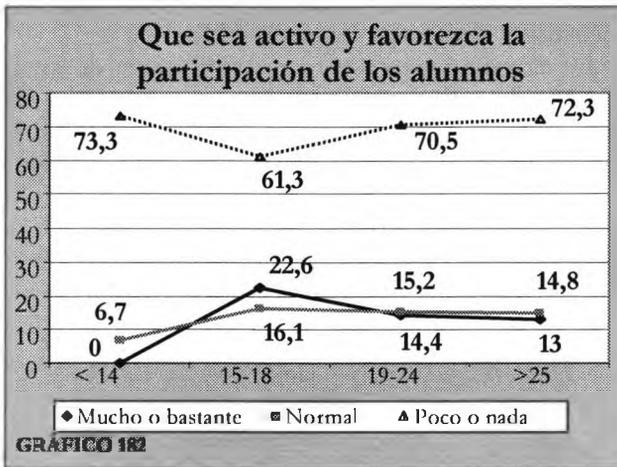
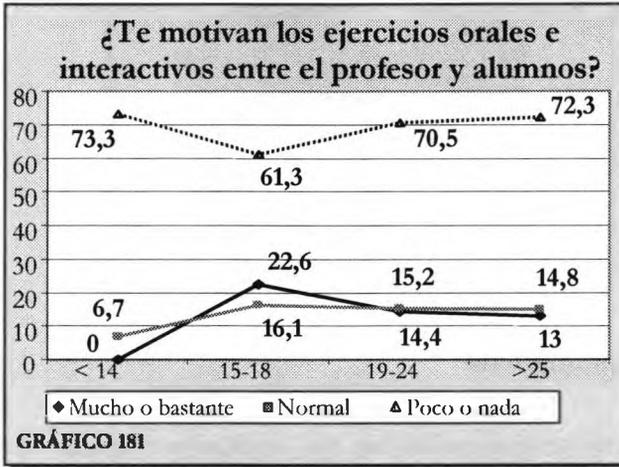
3.3. La motivación implícita

Veremos por último en qué medida hay una motivación implícita en la actuación del profesor, ya fuera proponiendo ejercicios orales e interactivos entre los participantes y con el profesor (pregunta 97), ya programando una participación activa de los alumnos (pregunta 120) o planteando, en términos generales, una gestión del aula apartada de los clásicos esquemas plenarios y centralistas (pregunta 123).

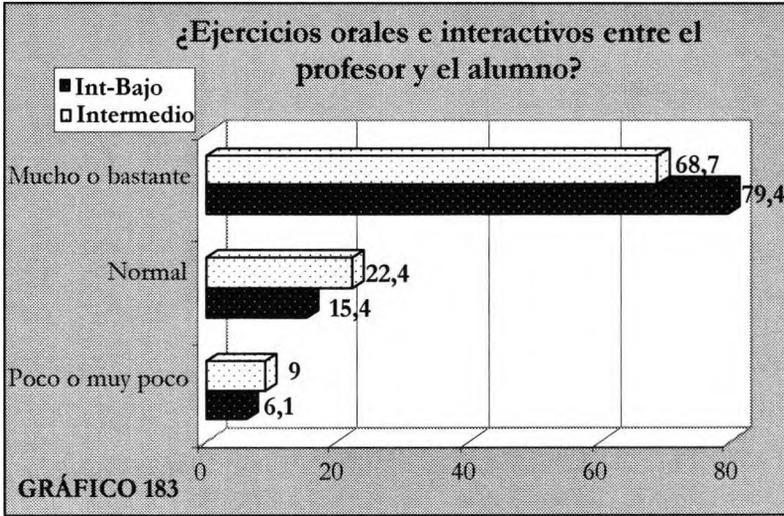
La pregunta 97, sobre la mayor o menor fuerza motivadora de los ejercicios orales e interactivos como fórmula de garantizar la participación activa de los estudiantes, lleva a un 75'4 % de los encuestados a responder con un "mucho" (*ver gráfico 180*), frente a sólo un 18 % que se muestra indeciso o no lo destaca sobre otros tipos de medidas.



En la observación de la valoración de los estudiantes por edad destaca una disminución paulatina del rechazo a este tipo de actividades conforme a la mayor edad del grupo (ver gráfico 181), algo que básicamente coincide con un aumento abrupto entre los grupos menores de 18 y los mayores de 18 (ver gráfico 182).



Por su parte, los alumnos que llevan ya un año aprendiendo alemán, los de nivel intermedio bajo, se muestran, más escépticos ante el valor de la interacción oral que los de nivel inicial, los que están empezando (ver gráfico 183). No obstante, cabe señalar que nuestros alumnos, los que están decididamente instalados en un modelo de aprendizaje basado en la interacción oral, están todos integrados en el grupo de nivel inicial.

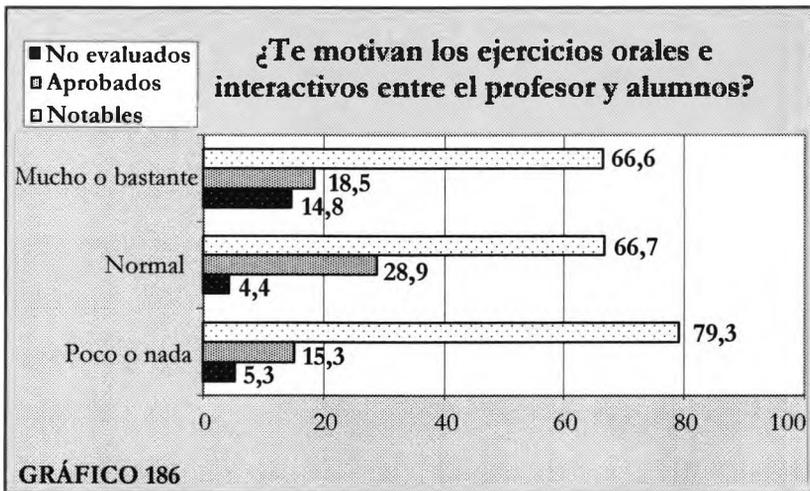


En cuanto al estudio por currícula, son los alumnos de perfil curricular técnico los que más destacadamente valoran la interacción, por encima de los otros grupos (*ver gráfico 184*), siendo también los de perfil curricular de carácter relacional los más habituados a una enseñanza sin tanto peso sobre la interacción. Esta valoración se ve además constatada por el rechazo nulo a la interacción entre los alumnos de perfil técnico (*ver gráfico 185*).

Falta Gráfico 184

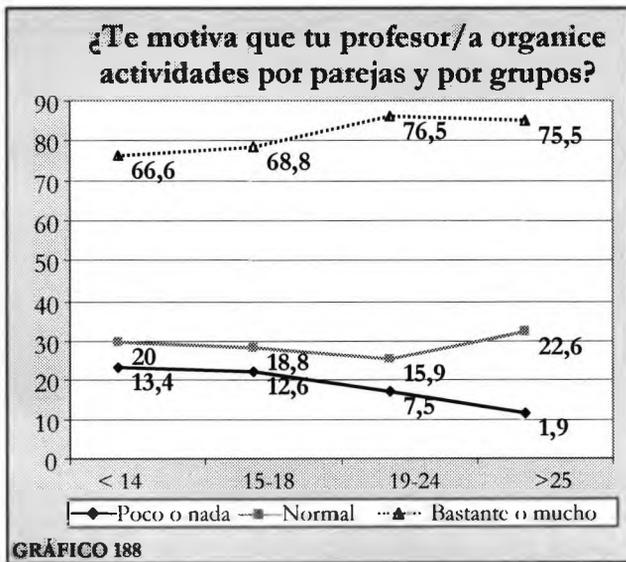
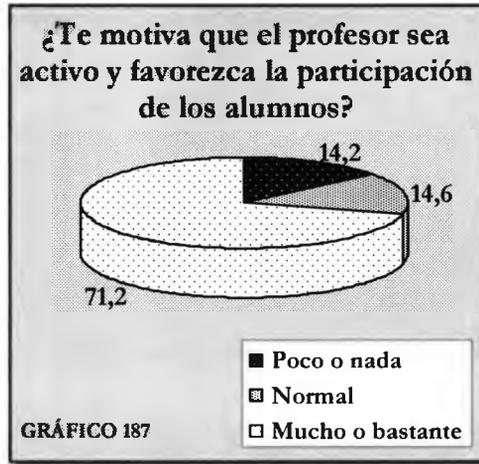
Falta Gráfico 185

También en el estudio de los resultados según la nota habitualmente obtenida se observa que, como en el estudio por niveles de aprendizaje, los no evaluados, entre los que están nuestros alumnos, ofrecen un mejor resultado que los aprobados o suspensos (*ver gráfico 186*). Además, se suma a esta valoración el hecho de que los evaluados son evaluados habitualmente con independencia de las prácticas interactivas que hubieran tenido y sólo a partir de su dominio de los contenidos gramaticales.



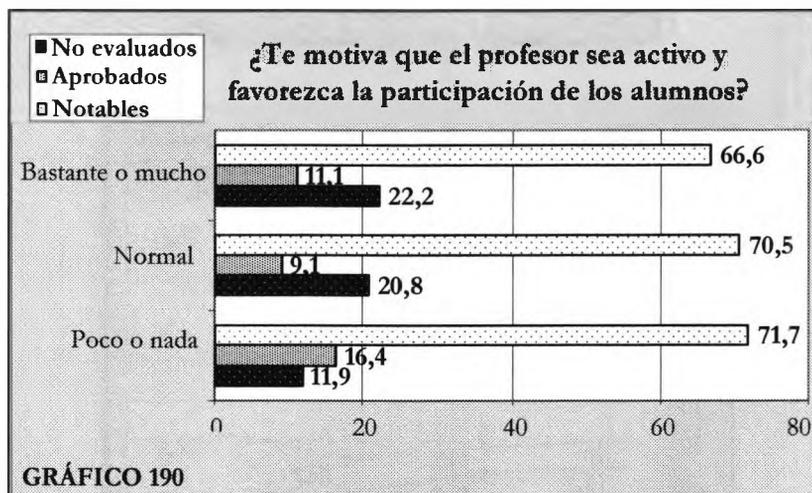
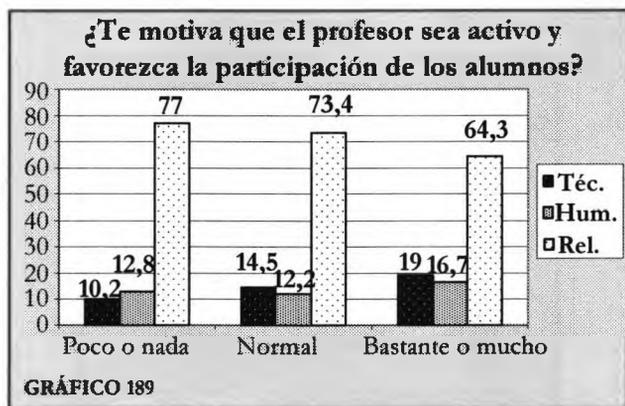
La pregunta 120 trata de evaluar, ahondando en la cuestión, en qué medida resulta más motivador el profesor que sea activo y que favorezca la participación activa de los alumnos. Y aquí la generalidad valora este rasgo como positivo en un 71 %, mientras que lo observan con indiferencia en un 14 % y sí lo rechazan como un valor del profesor algo

más del 14 % (ver gráfico 187), frente al sólo 6 % que rechazaban la pregunta 97. Si bien, dentro de los grupos de edad estudiados, son los menores de 14 años los que más destacadamente valoran el papel activo del profesor, tanto en su reconocimiento de este rasgo (ser activo) como en su nulo rechazo; el contraste más grave con ellos lo conforman los adolescentes, siendo los mayores de 19 los que más se aproximan a la generalidad (ver gráfico 188).



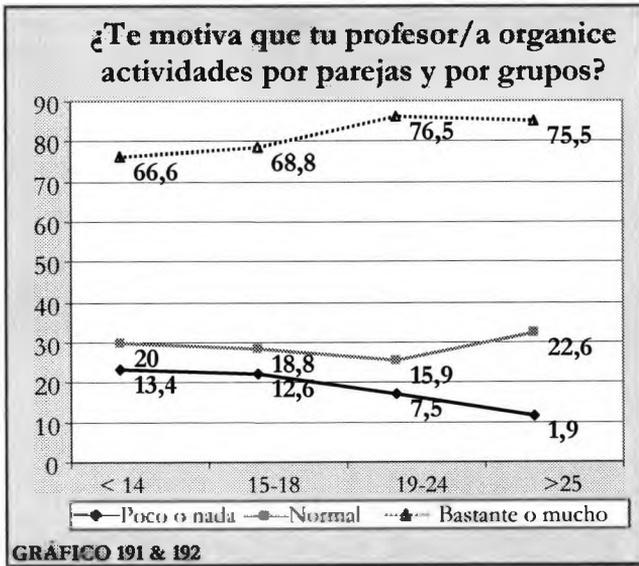
Vuelven a contrastar, en el estudio por perfiles curriculares, los alumnos de estudios técnicos frente a los de estudios de carácter relacional, dejando a los de humanidades en

el medio de ambos extremos (ver gráfico 189). Un contraste lineal lo ofrecen, independientemente del tipo de estudios cursados, los alumnos no evaluados, seguidos por los aprobados y terminando con los alumnos de notable, siendo los primeros los que manifiestan un menor rechazo y los últimos los que menos valoran este talante activo del profesor (ver gráfico 190).

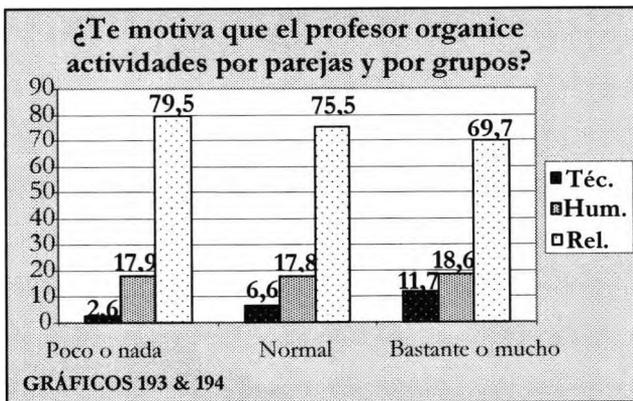


Por último, la pregunta 123 plantea en qué medida afecta a la motivación de los alumnos el que el profesor organice habitualmente actividades en grupos o por parejas, lo que hace pensar en un resultado esencialmente similar o parecido al que obtuvimos en la pregunta 97, sobre la interacción. La generalidad apuesta en más de un 74 % por este tipo de organización, frente al 18 % que se muestra indiferente y sólo el 7 % que lo rechaza. Pero ya en el estudio detallado por edad se observa una paulatina disminución del recha-

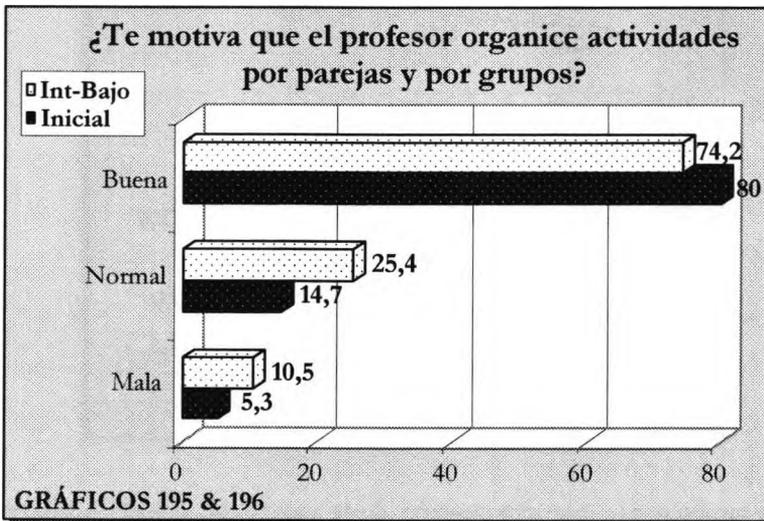
zo a este tipo de organización conforme al avance de la edad (ver gráfico 191), que coincide en esencia con el aumento de la valoración que hacen los mayores de 18 frente a los menores de esta edad (ver gráfico 192).



Por niveles también hay una disminución de la valoración debido posiblemente a las mismas razones, estando nuestros alumnos de Filologías en el nivel inicial (ver gráfico 193). Y, en cualquier caso, las diferencias por perfiles curriculares constatan una vez más estas tendencias, siendo los alumnos de estudios técnicos los que mejor valoran este factor, frente a los estudiantes de perfiles relacionales y pasando, de nuevo, por la valoración intermedia de los humanísticos (ver gráfico 194)



Por notas, las diferencias son más extremas entre los no evaluados y los aprobados, siendo los primeros los que ofrecen valores más altos de aceptación y los más bajos de rechazo (considerando también aquí que nuestros alumnos de Filologías forman parte de este grupo). Entre los que sí están evaluados cabe mencionar el contraste entre los aprobados y los notables, siendo los primeros los que muestran una menor valoración positiva (ver gráfico 195) y una mayor indiferencia (ver gráfico 196) que los segundos.



Cuestionario

La Motivación del Alumnado de Alemán en Cádiz (MAAC)

Proyecto de *Investigación y Desarrollo*

Ref. BFF2000-0501

Grupo de Investigación *HUM-485*

A continuación te presentaremos un cuestionario para el estudio de la motivación hacia el aprendizaje del alemán como lengua extranjera. Recuerda que el cuestionario es anónimo, con lo que tus respuestas no te comprometerán: nunca te identificas personalmente y tu profesor no tiene acceso a las respuestas que des. Trata, por tanto, de **responder de forma sincera**. Tus respuestas deben ser marcadas con una cruz en alguna de las columnas de la derecha.

Antes de comenzar con el cuestionario responde brevemente a las siguientes preguntas generales:

Centro en el que cursas alemán:

Estudios que realizas

Edad: Sexo: V / M Curso o Nivel de alemán:

Tu nota media de alemán viene siendo:

Fecha:

Parte 1ª

En esta primera parte tus respuestas corresponden a los siguientes valores:

- 5 = *muy buena/o*
 4 = *buena/o*
 3 = *normal*
 2 = *mala/o*
 1 = *muy mala/o*

Hablemos primero sobre LA MOTIVACIÓN QUE SIENTES DE CARA AL APRENDIZAJE del alemán:

1. ¿Cómo crees que son **tus dotes naturales para el aprendizaje de la lengua extranjera**?
2. ¿Cómo valoras **tu capacidad para aprender de forma autónoma**?
3. ¿Cómo son **tus expectativas respecto a los resultados** que esperas conseguir?
4. ¿Cómo valoras **tus ganas de aprender**, de superar los obstáculos y de lograr buenas notas?
5. ¿Cómo valoras **tu disposición a comunicarte con los alemanes y aprender su lengua**?

Ahora te plantearemos algunas preguntas sobre tu grado de MOTIVACIÓN EN EL AULA y sobre tu rendimiento:

6. ¿Cómo es, en tu opinión, tu grado de **motivación en clase**?
7. ¿Cómo es también tu grado de **atención**?
8. ¿Cómo valoras tu **esfuerzo** para aprender durante la clase?
9. ¿Cómo valoras tu grado de **dedicación y constancia** en clase?
10. ¿Y tu grado de **satisfacción global** en clase?
11. ¿Cómo crees que es **tu conocimiento** sobre Alemania y los alemanes?

Parte 2ª

En esta segunda parte debes marcar con una cruz alguna de las siguientes valoraciones:

- 5 = *es justamente mi situación*
 4 = *se aproxima mucho a lo que me sucede*
 3 = *ocasionalmente sí, pero no siempre*
 2 = *dudo, pero no creo que sea mi caso*
 1 = *no tiene nada que ver conmigo*

Hablemos brevemente de TU PERSONALIDAD de cara al aprendizaje del alemán:

12. En general, te consideras **tímido/a** y te da vergüenza intervenir ante los demás
13. Sueles ser **abierto y sociable** en clase de alemán y en las demás situaciones de la vida
14. Por tu forma de ser y de actuar, te consideras **autoritario/a**
15. Crees que **tu país y tu cultura** son mejores que las demás
16. Sueles **intervenir en los asuntos de los demás** y tratarlos como si fueran tuyos
17. Te gustaría vivir en otro país porque **no te satisface nuestra cultura** y nuestra sociedad .
18. Aunque el alemán es difícil, tú le dedicas tiempo, eres **constante** y te esfuerzas por conseguir los mejores resultados
19. Siempre estás **dispuesto a participar** en clase, a representar diálogos, a practicar por parejas, en grupo, etc.

20. Por tu forma de ser, y al margen de las dificultades lingüísticas, **puedes identificarte con los extranjeros**, comprendiendo sus problemas e inquietudes
21. Por lo que sabes de la cultura alemana y de sus gentes, crees que **no tendrías dificultades** para integrarte en su sociedad
22. Cuando no comprendes algo en la clase de alemán, cuando algo resulta confuso o ambiguo, reaccionas con **paciencia, tolerancia, aguante** y buen sentido del humor
23. Durante las clases de alemán, habitualmente **te sientes nervioso, tenso, asustado, cohibido o en estado de ansiedad**
24. En tu opinión, tu éxito en el **aprendizaje del alemán depende más de ti mismo** que del profesor o de los materiales
25. **Cuando obtienes buenas notas** en alemán aumenta tu motivación
26. Tu motivación disminuye **cuando obtienes malos resultados**
27. **Tus resultados** dependen de tu grado de motivación
28. **Tu motivación** depende mucho de los premios, de los elogios o castigos, del profesor, etc.

Dinos algo de los FINES PERSONALES para los que estudias alemán:

29. Para **viajar por los países de habla alemana** y entenderte con la gente
30. Para **comunicarte con los alemanes** que nos visitan
31. Para **integrarte** y vivir en la sociedad alemana
32. Para conseguir **un trabajo mejor en España**
33. Para tener opción a **un trabajo en Alemania** u otro lugar de la UE
34. Simplemente para disfrutar de una educación y **formación más completa**
35. Para **entender la T.V.**, el cine (en alemán) y demás medios de comunicación
36. Para acceder a **bibliografía en alemán** durante tus estudios
37. Para realizar **estudios posteriores** en dicha lengua
38. Simplemente para cumplir un requisito académico y **aprobar la asignatura**
39. Sencillamente porque **te interesa conocer esta lengua** y su cultura

Indica en qué medida te ocurre lo siguiente durante LA CLASE:

40. Las tareas y ejercicios de alemán te motivan o desaniman dependiendo de su **dificultad**
41. Te motivan mucho los ejercicios que suponen para ti **un desafío** intelectual
42. Las **actividades en grupos** o por parejas te motivan más que el trabajo individual
43. Te sientes más motivado cuando tienes **la opción de elegir** lo que estudiáis en clase y el tipo de ejercicios que vais a realizar
44. Te sientes más motivado **cuando participas en la evaluación** de tu trabajo y puedes expresar tu opinión sobre las calificaciones que mereces
45. **Cuando participas** en clase te sientes más motivado/a que cuando permaneces callado/a
46. Cuando el/la profesor/a **da la clase en alemán**, te sientes más motivado/a que cuando la da en español
47. Cuando comprendes **las razones** por las que haces un determinado ejercicio te sientes más motivado que cuando las haces simplemente porque toca o porque lo dice el profesor

Parte 3ª

Las cruces que marques en esta tercera parte corresponden a los valores:

- 5 = *mucho*
- 4 = *bastante*
- 3 = *normal*
- 2 = *poco*
- 1 = *nada*

Dinos primero cómo afectan los siguientes FACTORES a tu actitud, tu interés y tu esfuerzo en la clase de alemán.

48. ¿En qué medida influyen **tus amigos**?
49. ¿Cómo influyen **tus padres y familiares**?
50. ¿Los **nativos** conocidos?
51. ¿La **música clásica**?
52. ¿La **música "pop"**?
53. ¿Las **características particulares de la asignatura** en comparación con las otras materias que completan tus estudios?
54. ¿Las **características de la clase de alemán** y tu experiencia personal en el aula?
55. ¿Los **ejercicios y las tareas** que haces en clase?
56. ¿El **libro de texto y los demás materiales** en general?
57. ¿Las **cualidades didácticas y personales de tu profesor/a**?

Piensa ahora en el GRADO DE SATISFACCIÓN, INTERÉS, MOTIVACIÓN o, en general, el agrado que te proporciona o te proporcionaba el estudio de las siguientes asignaturas:

58. **Matemáticas**
59. **Lengua española**
60. **Alemán**
61. **Otro idioma extranjero**
62. **Historia**
63. **Ciencias de la naturaleza**
64. **Dibujo y artes plásticas**
65. **Música**
66. **Educación Física y deportes**
67. **Literatura**
68. **Física**
69. **Geografía**
70. **Informática**
71. **Religión**
72. **Química**

Indica en qué medida te ocurre lo siguiente DURANTE LA CLASE:

73. **Te animan o te felicitan** por tus actuaciones de clase
74. **Te regañan**, te reprochan y te castigan
75. **Las tareas de clase de alemán son fáciles** y el profesor las adapta a tus posibilidades
76. Te ponen **tareas que suponen para ti un desafío** intelectual
77. **Consigues buenos resultados** y buenas notas, y tus expectativas de éxito se cumplen
78. Realizas **actividades por parejas** o en equipos
79. **Participas en la elección** de lo que estudiáis en clase y de los ejercicios que deseáis realizar.
80. **Participas en tu evaluación** y expresas tu opinión sobre tus calificaciones
81. **Trabajas individualmente**
82. **Intervienes** en clase y participas
83. El/la profesor/a da **la clase en alemán**
84. **Comprendes la importancia de los ejercicios** o las tareas que hacéis
85. **Expones oralmente** ante tus compañeros o el profesor
86. Realizas **ejercicios que implican competir**
87. **Se te informa** con detalle sobre los objetivos y contenidos que estudiáis en cada tarea
88. **No participas mucho** en clase, sino que escuchas lo que dice el profesor y tus compañeros.
89. **No te dan las cosas hechas**, sino que te ponen en situación de que las descubras y saques tus propias conclusiones
90. Usáis **medios audiovisuales y tecnológicos** (láminas, fotos, grabaciones, etc.)

Hablemos ahora más detenidamente de las características de las clases de alemán. Señala en qué grado te motivan o interesan las siguientes ACTIVIDADES:

91. Actividades que requieren **salir a la calle** y recoger datos
92. Consultar **folletos**, sacar información, recortar **dibujos**, usar **periódicos** y libros para elaborar **murales** y otros trabajos
93. Ver grabaciones en **vídeo** adaptadas al nivel de los alumnos
94. Oír grabaciones en **casete**: los diálogos del libro u otros textos
95. Oír y cantar **canciones** en alemán
96. Realizar **juegos**
97. **Ejercicios orales** e interactivos entre el profesor y alumnos
98. Ejercicios orales siguiendo el libro de texto y basándonos en los **dibujos e ilustraciones**
99. Representar y **dramatizar diálogos** y situaciones
100. **Ejercicios de comprensión oral**: audición de grabaciones con la ayuda de dibujos pero sin leer los textos
101. **Actividades de expresión oral**
102. **Leer los diálogos** y lecturas del libro de alemán
103. **Actividades escritas**
104. **Ejercicios de pronunciación**
105. **Actividades de vocabulario**
106. **Ejercicios de gramática**
107. **Actividades sobre la cultura** y las costumbres de los alemanes

Dinos ahora qué CUALIDADES DE TU PROFESOR/A de alemán te motivan más, es decir, en qué medida encuentras importante que tu profesor/a reúna las siguientes características:

- 108. Que sea **elegante** en el vestir, que cuide el aspecto exterior
- 109. **Que sepa mucho**
- 110. Que tenga buena **pronunciación**
- 111. Que tenga **soltura y fluidez**
- 112. **Que prepare las clases**
- 113. Que informe sobre los **objetivos y contenidos** de cada unidad
- 114. Que trate de **interesar y motivar a los alumnos**
- 115. **Que explique bien**, con claridad
- 116. Que exija **a cada uno según sus posibilidades**
- 117. **Que organice juegos** en clase
- 118. **Que sea justo** y ecuánime en las calificaciones y en las penalizaciones
- 119. Que sea bien parecido/a, **guapo/a**
- 120. **Que sea activo** y favorezca la participación de los alumnos
- 121. **Que mande tareas** y deberes para casa
- 122. Que controle la clase y **cuide la disciplina** en todo momento
- 123. Que organice **actividades por parejas** y por grupos
- 124. Que cree un **clima de clase relajado** y distendido
- 125. Que organice abundantes **actividades orales**
- 126. Que organice abundantes **actividades escritas**
- 127. **Que conozca a todos** y llame a cada uno por su nombre
- 128. **Que ponga exámenes** con frecuencia
- 129. Que sea **comprensivo**, tolerante y flexible
- 130. Que sea **duro, exigente**
- 131. Que sea **trabajador**, constante y cumplidor
- 132. Que sea **autoritario**
- 133. Que sea **democrático** y recoja ideas para decidir según la mayoría
- 134. Que se muestre **disponible y servicial**
- 135. Que sea **amable, atento**
- 136. Que sea **original, creativo**
- 137. Que sea **tranquilo**, sereno, estable, reposado
- 138. Que sea **seguro**, firme
- 139. Que sea ordenado y **sistemático**
- 140. **Que sea alegre, optimista, cordial, gracioso, simpático**

Piensa ahora en LAS SENSACIONES QUE HAS SENTIDO durante este curso (o lo que haya transcurrido de él) y trata de señalar en qué grado has experimentado las siguientes emociones:

- 141. **Satisfacción**
- 142. **Insatisfacción**
- 143. **Frustración**
- 144. **Relajación**
- 145. **Ansiedad, nerviosismo**
- 146. **Seguridad** en ti mismo
- 147. **Competitividad**
- 148. **Autoestima**, autovaloración
- 149. **Indignación**
- 150. **Sorpresa**
- 151. **Responsabilidad**
- 152. **Autorealización**
- 153. **Interés**

Referencias Bibliográficas

- Aufderstraße, H., Bock, H., Verdes, M., Müller, J. y Müller, H. (1992), *Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning, Hueber.
- Aufderstraße, H., Müller, J. y Storz, T. (2001), *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning, Hueber.
- Butzkamm, W. (2005), "Eine methodische Reform ist überfällig: die Muttersprache als Sprachmutter", en *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 1/05, 27-39.
- Bygate, M. (1983), *Speaking*, Oxford, Oxford University Press.
- Diehl, E. (2000), *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?*, Tübingen, Niemeyer Verlag.
- Dörnyei, Z. (1994), "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom", en *The Modern Language Journal*, 78, iii, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1997), "Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation", en *The Modern Language Journal*, 81, iv, 97, 482-493.
- Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, OUP.
- García Jiménez, J. (2004), *La teoría de la adquisición aplicada a una metodología del inglés en el marco de la ESO*, Tesis Doctoral (Universidad de Cádiz).
- Gerngroß, G., Krenn, W. y Herbert, P. (2000), *Grammatik Kreativ*, Berlin y Munich, Langenscheidt.
- Jordan, G. (2004), *Theory Construction in Second Language Acquisition*, Amsterdam, Ph., John Benjamins Publishing Company.
- Ketteman, B. y Robert N. St. Clair (eds.) (1980), *New Approaches to Language Acquisition*, Gunter Narr, Tübingen.
- Kleppin, K. (2004), "Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9 (2), en <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin2.htm>
- Krashen, S. D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (2003), *Explorations in Language Acquisition and Use*, Portsmouth, Heinemann.
- Krumm, H.-J. y Portmann-Tselikas P. R. (Hrs.) (2006), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Heft 9/ 2005*, Studien Verlag, Innsbruck.
- Long, M. (1983), "Native speaker/ non native speaker conversation in the second language classroom", en Long, M. y Richards, J. C. (1987), *Methodology in TESOL: A book of readings*, New York, Newbury House, 339-354.
- Long, M. y Porter, P. (1985), "Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition", en *Tesol Quarterly*, 19/2, 207-227.
- Lions, J. (1968), *Introduction to theoretical linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lions, J. (1977), *Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Madrid, D. (1999), *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

- Müller, M., Rusch, P., Scherling, T. y Wertenschlag, I. (2004), *Optimal A1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, Langenscheidt.
- Nardi, A. (2006), „Kommunikation, Interaktion und soziale Kompetenzen in gruppenzentrierten DaF-Unterricht“, en Krumm y Portmann-Tselikas (Hrs.) (2006), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Heft 9/ 2005*, Studien Verlag, Innsbruck.
- Schwerdtfeger, I. (2001): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*, Fernstudieneinheit 29, München, Langenscheidt.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986), *Communication and Cognition*, Oxford, Blackwell.
- Stern, H. H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Ur, P. (1996), *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*, Cambridge, Cambridge University Press
- Wilson, D. (1993), “Relevance and Understanding”, en *Pragmalingüística*, 1/93, Cádiz, Serv. Publicaciones Univ. de Cádiz.
- Zylinska, M. (2003), “Abschied von der kommunikativen Didaktik oder über den Ausgang aus der selbstverschuldeten Oberflächlichkeit und Banalität”, en <http://dafnord.eduprojekts.net>.



UCA

Universidad
de Cádiz

Servicio de Publicaciones

ISBN 84-9828-097-4



9 788498 280975