

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za romanistiku

**Stavovi hrvatskih učenika srednjih škola prema nastavi španjolskog kao stranog jezika**

Studentica:

Tajana Jugović Lončarić

Mentorice:

dr. sc. Mirjana Polić Bobić

dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, 15. lipnja 2017.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

**Actitudes de los alumnos croatas de escuela secundaria hacia la enseñanza  
del español como lengua extranjera**

Nombre y apellido del estudiante:

Tajana Jugović Lončarić

Nombre y apellido del tutor:

dr. sc. Mirjana Polić Bobić

dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, 15 de junio de 2017

## Sažetak

Ovaj se diplomski rad bavi stavovima hrvatskih učenika srednjih škola prema nastavi španjolskog kao stranog jezika. U današnje se vrijeme nastoje utvrditi stavovi učenika prema nastavi s ciljem njezina unapređenja i postizanja zadovoljstva svih subjekata koji sudjeluju u tom procesu. Budući da je cilj moderne nastave stranih jezika osposobiti učenika za komunikaciju, na početku rada govori se kakva bi ona trebala biti kako bi se komunikacijski čin smatrao uspješnim. Zatim se daje uvid u suvremene pristupe u nastavi stranih jezika – komunikacijski pristup i pristup usmjeren na djelovanje – kojima se teži pomoći učeniku da razvije svoju samostalnost u učenju i korištenju stranog jezika. U nastavku se razmatra učionica kao specifični socijalni kontekst u poučavanju i učenju stranih jezika te način na koji se u njoj ponašaju sudionici tog procesa. U teorijskom se dijelu razmatraju odabrani elementi navedenog procesa, a zatim se istraživanjem provjerava u kojoj ih mjeri učenici zapravo smatraju motivirajućima odnosno demotivirajućima. Cilj je istraživanja dobiti uvid u stavove učenika o nastavi španjolskog kao stranog jezika. Prikupljanjem podataka koji sadrže mišljenje isključivo samih učenika i analizom dobivenih rezultata nastoji se doći do korisnih informacija koje profesori, gledano iz svoje perspektive, često ne osvješćuju. Očekuje se da će se doći do zaključka o tome na koji način poboljšati nastavu španjolskog kao stranog jezika u budućnosti.

**Ključne riječi:** komunikacijski pristup, pristup usmjeren na djelovanje, učenik, nastavnik, učionica

## **Resumen**

El presente trabajo de fin de máster observa las actitudes de los alumnos de escuelas secundarias croatas hacia la enseñanza de ELE. Hoy en día se trata de determinar las posturas de los alumnos hacia el proceso de enseñanza con el objetivo de mejorar y lograr la satisfacción de todos los participantes de ese proceso. Dado que el objetivo de la enseñanza actual de las lenguas extranjeras es capacitar a los alumnos para la comunicación, al principio se explica cómo esa debería ser para que el acto de comunicación sea exitoso. Luego se observan los enfoques contemporáneos de la enseñanza de lenguas extranjeras – el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción, cuyos propósitos son de ayudar a los alumnos a desarrollar su autonomía e independencia en el proceso de aprendizaje. A continuación, se observa el aula como un contexto social específico de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y la manera en la que se comportan los participantes en ese entorno durante ese proceso. En la parte teórica del presente trabajo se observan algunos de los elementos cruciales del dicho proceso, y luego, en la investigación se comprueba en qué medida los alumnos consideran esos elementos motivadores o desmotivadores. El objetivo de la investigación es obtener información sobre las actitudes de los alumnos en cuanto a la enseñanza de ELE. A través de la recogida de los datos que contienen la opinión de los mismos alumnos y por medio de su análisis se pretende obtener informaciones útiles, que los profesores, desde su perspectiva, a menudo no concientizan. Por consiguiente, se espera llegar a la conclusión de cómo mejorar la enseñanza de ELE en el futuro.

**Las palabras clave:** enfoque comunicativo, enfoque orientado a la acción, alumno, profesor, aula

## Índice

<b>1. Introducción</b> .....	1
<b>2. Enfoques actuales y el currículo de ELE</b> .....	3
2.1. Características generales del enfoque comunicativo y enfoque orientado a la acción ....	4
2.2. Comunicación – el objetivo principal de la enseñanza de ELE.....	7
<b>3. El aula como contexto didáctico y elementos motivadores</b> .....	11
3.1. Especificidades del aula en la enseñanza de ELE .....	11
3.2. Participantes del proceso de la enseñanza .....	13
3.2.1. Alumno .....	13
3.2.2. Profesor .....	16
3.3. Elementos motivadores en la enseñanza de ELE .....	18
<b>4. Algunas observaciones sobre la enseñanza actual de ELE en Croacia</b> .....	24
<b>5. Investigación de las actitudes de los alumnos croatas de escuela secundaria hacia la enseñanza de ELE</b> .....	27
5.1. Objetivos e hipótesis.....	27
5.2. Muestra .....	28
5.3. Instrumento y procedimiento de la investigación.....	31
5.4. Resultados de la investigación.....	32
5.4.1. Comparación y observación de diferentes elementos de la enseñanza de ELE.....	33
5.4.2. Comparación y observación de diferentes elementos ambientales.....	46
5.4.3. Sugerencias del alumnado.....	50
5.5. Discusión .....	51
<b>6. Conclusión</b> .....	54
<b>Lista de tablas</b> .....	56
<b>Lista de gráficos</b> .....	56
<b>Bibliografía</b> .....	57
<b>Apéndice</b> .....	60
<b>Cuestionario</b> .....	60
<b>Resultados más en detalle</b> .....	63

## 1. Introducción

En los tiempos de la creciente globalización y modernización la necesidad de comunicarse con éxito con hablantes de otras lenguas aumenta cada día más. La comunicación en general, igual que la comunicación en una lengua extranjera, se vuelve imperativa. Se considera que el inglés, si no lo habla, la mayoría de la gente por lo menos lo entiende. Pero, ¿cómo es la situación con el español? Dado que, por el proceso de globalización, la cooperación entre los países de todo el mundo es cada vez más fuerte y que el mercado laboral a menudo exige que se hable por lo menos una lengua extranjera, la comunicación en el mundo “exterior” (no solo la comunicación en el aula) se convierte en el deseo de muchas personas. Crece también la influencia de la lengua española, que ganó su gran popularidad en Croacia en los años noventa del siglo pasado gracias a las telenovelas mexicanas. Se puede suponer que precisamente en ese tiempo aumentó el interés por el aprendizaje de esa lengua, que luego resultó en un gran número de alumnos deseosos de aprenderlo en las escuelas secundarias.

El presente trabajo observa el modo en el que está organizada la enseñanza, en qué se pone énfasis hoy en día, qué tipo de actividades y contenidos deberían utilizarse en la clase para lograr lo que proponen los enfoques actuales, qué importancia tiene el ambiente en el proceso de enseñanza, por qué se dice que el aula es un contexto social específico, etc. En otras palabras, el objetivo del trabajo es ofrecer el punto de vista de los alumnos de español como lengua extranjera en cuanto a esos y otros elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Hay que destacar que debe concientizarse el hecho de que la enseñanza que promueven los enfoques actuales es una visión ideal del concepto de enseñanza de una lengua extranjera. Aunque cada uno que trabaja en el sistema educativo está familiarizado con las frecuentes diferencias entre la teoría y la práctica, hay que hacer un esfuerzo para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La investigación que forma parte del presente trabajo tiene como propósito reexaminar los procedimientos y maneras del trabajo mutuo de los alumnos y los profesores. Por lo tanto, como punto de partida, el presente trabajo problematiza las propuestas de los enfoques actuales. Se da una visión de la situación ideal, de todo lo que debe incluir la enseñanza y luego se representa la investigación realizada mediante cuestionarios en tres escuelas secundarias en Zagreb para averiguar si la enseñanza se basa en los propósitos de los enfoques actuales o sigue siendo algo anticuada y tradicional.

Lo dicho se investiga con el propósito de obtener información de los alumnos sobre cómo en realidad funciona la enseñanza de ELE en escuelas croatas, cuáles son sus ventajas y

desventajas – todo eso con el fin de mejorar y desarrollar el proceso de enseñanza de ELE en el futuro de modo que sea verdaderamente útil y de acuerdo con las necesidades de los alumnos.

## 2. Enfoques actuales y el currículo de ELE

De acuerdo con el Círculo Lingüístico de Praga, teniendo en cuenta los conceptos generales sobre la naturaleza de la lengua, esa es un sistema de medios de expresión, cuyo fin es el intercambio social. Los seres humanos a través de la lengua expresan sus sentimientos, opiniones, deseos y experiencias. Esa visión también corresponde al pensamiento contemporáneo sobre la lengua. No obstante, hoy en día a la lengua se le da una visión más – no se la observa solo como un sistema, sino también como un instrumento de comunicación social (Guardia de Viggiano, 2009).

Durante décadas, la psicología conductista tuvo un gran impacto en la naturaleza del aprendizaje de la lengua. Los programas de enseñanza partían de un análisis sobre lo que los alumnos deberían saber o hacer al final de un ciclo de la enseñanza. Los alumnos pasaban un periodo de práctica intensivo y bien programado para alcanzar los objetivos del programa en el que se apoyaba la conducta “positiva” (por ejemplo, repetir de memoria un diálogo) y se rechazaba la conducta “negativa” (por ejemplo, expresar sus opiniones mediante enunciados que contuvieran errores gramaticales). De acuerdo con lo dicho, el enfoque conductista ponía énfasis en los aspectos formales de la lengua y no en el significado y en la comunicación. En consecuencia, muchos alumnos, cuando estaban en el entorno seguro del aula, eran capaces de producir enunciados formalmente correctos, mientras que en las situaciones de comunicación reales eran incapaces de desenvolverse eficazmente. El proceso de aprendizaje basado en el enfoque conductista no permitía la expresión personal y la creatividad del alumno e ignoraba sus procesos cognitivos y su personalidad. Aunque se consideraba que ese enfoque era adecuado para el desarrollo de la competencia comunicativa, teniendo como su base la repetición de ejercicios, con el tiempo estaba claro que la lengua no podía aprenderse de esa manera. Como resultado, se concluyó que el aprendizaje debería ser algo totalmente contrario. El progreso en ese proceso se podía conseguir solo mediante el enriquecimiento del potencial comunicativo y, de un modo, precisamente mediante los errores, ya que eso manifiesta el dinamismo del proceso de aprendizaje (García Santa-Cecilia, 1994).

Como reacción a los enfoques anteriores, como ya se ha destacado en el texto anterior, en la enseñanza de las lenguas extranjeras hoy en día son actuales dos enfoques: enfoque comunicativo y enfoque orientado a la acción. El enfoque comunicativo, aunque sus fundamentos principales fueron desarrollados en los años 70 (Greco, 2017), todavía se considera un enfoque actual. El otro enfoque, el enfoque orientado a la acción, ha sido presentado en el documento *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante *MCER*, 2001), el cual es un proyecto del



Consejo de Europa y cuyo objetivo es unificar directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro de Europa (*MCER*, 2001). Para destacar su importancia hay que decir que el *MCER* (2001) da la oportunidad para vencer las barreras que existen como resultado de diferentes sistemas educativos y que, en consecuencia, limitan la igualdad de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Para resolver ese problema, *MCER* (2001) ofrece una base común para la elaboración de manuales, currículos, programas de lenguas, exámenes, etc.

Puesto que el presente trabajo investiga la eficacia y la satisfacción de los alumnos con la enseñanza de ELE en las escuelas croatas, hay que destacar que el *MCER* (2001) contiene la base de todo lo que se considera necesario para un proceso de enseñanza exitoso. Por lo tanto, todos los profesores deberían “revisar” qué es lo que esos dos enfoques proponen. Algunos de ellos descubrirían que hacen su trabajo perfectamente, mientras que algunos otros de esa manera podrían cambiar sus métodos de enseñanza, actividades, materiales, etc., y “abrirse” a algo nuevo. Cuáles son las características de esos dos enfoques se presentará en el texto que sigue.

## **2.1. Características generales del enfoque comunicativo y enfoque orientado a la acción**

El primer enfoque importante para el presente trabajo es el enfoque comunicativo. Una de sus características esenciales es que el alumno está en el centro del proceso de la enseñanza. En otras palabras, el profesor ya no es un personaje dominante como en los métodos de enseñanza anticuados. Eso es crucial puesto que el interés esencial del enfoque comunicativo es crear una buena atmósfera y estimular buenas relaciones entre los alumnos y el profesor para que los alumnos tengan ganas y necesidad de comunicarse. El profesor ya no desempeña el papel principal, sino que orienta, coordina y ayuda a los alumnos durante su proceso de aprendizaje (Rubio y García Conesa, 2013). De ningún modo los alumnos deben sentirse inferiores. Si sienten inferioridad, no están satisfechos con las relaciones interpersonales, no se sienten bien en el ambiente de la enseñanza y tampoco tienen deseo de comunicarse. En consecuencia, en esas circunstancias no pueden desarrollar las destrezas comunicativas necesarias para el contexto real en el que algún día van a utilizar la lengua extranjera.

Littlewood (2012) enumera las características y ventajas más importantes del enfoque comunicativo. En resumen, son las siguientes: como el profesor ya no es una figura dominante, al alumno se le da la mayor importancia y se le estimula para el aprendizaje independiente; la interacción comunicativa proporciona más oportunidades para el desarrollo de las relaciones de colaboración entre todos los participantes de la clase; la interacción comunicativa da a los alumnos más oportunidades para expresar su individualidad, integrar la lengua extranjera en su

personalidad y sentirse emocionalmente seguros en esa lengua; se utilizan actividades en las que los alumnos se dividen en parejas o en grupos y así realizan interacciones independientemente del profesor; el profesor es solo un comunicador más, lo que ayuda a romper tensiones y barreras entre él y sus alumnos; los errores se consideran como elemento normal del proceso de desarrollo de las destrezas comunicativas.

En cuanto al marco metodológico del enfoque comunicativo, se hace la distinción entre las actividades pre-comunicativas y comunicativas. La mayoría de las actividades que hoy en día pueden encontrarse en los manuales y libros de texto de una lengua extranjera son precisamente las actividades precomunicativas. Su objetivo principal es proporcionar a los alumnos el dominio del sistema lingüístico para que sean capaces de producir estructuras lingüísticas aceptables. De ese modo a los alumnos se los prepara para la comunicación posterior. Ese objetivo se trata de conseguir a través de, por ejemplo, los ejercicios de repetición y transformación. En las actividades precomunicativas el profesor aísla algunos elementos concretos del conocimiento o de una destreza y de esa manera los alumnos pueden practicar esos elementos por separado. Para resumir, las actividades precomunicativas incluyen las actividades estructurales y actividades cuasicomunicativas. Por otro lado, en las actividades comunicativas, el alumno comunica los significados. Para realizarlo, tiene que activar su conocimiento precomunicativo y sus destrezas lingüísticas. Las actividades comunicativas incluyen las actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social. En las actividades de comunicación funcional el alumno tiene que llevar a cabo una tarea utilizando todos los recursos que posee para comunicarse con eficacia. En cuanto a las actividades de interacción social, el objetivo no es solo que otros entiendan el mensaje que quería transmitir, sino que el alumno al mismo tiempo también debe tener en cuenta la importancia del contexto social y la aceptación social de la lengua que utiliza (Littlewood, 2012).

El otro enfoque actual en la enseñanza de lenguas extranjeras del que va a tratar el presente trabajo es el enfoque orientado a la acción. Como ya se ha mencionado, el documento que promueve y define ese enfoque es el *MCER* (2001). Según el mismo, a los usuarios y a los alumnos se les ve como agentes sociales que, como miembros de una sociedad, tienen que llevar a cabo las tareas en circunstancias y en un entorno específicos dentro de un campo de acción concreto. La tarea de la que aquí se habla es la acción que un individuo tiene que cumplir para obtener un resultado, cumplir una obligación, resolver un problema, etc. Lo importante que hay que destacar es que las tareas, aunque requieran de la competencia comunicativa y actividades de lengua, no son solo de carácter lingüístico. Así la tarea, como se destaca en el *MCER* (2001),

puede ser escribir un libro, pero también mover un armario. Por eso, el individuo tiene que usar las estrategias para llevar la tarea a cabo.

El *MCER* (2001) explica el enfoque orientado a la acción, dando ideas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Cabe destacar que el *MCER* (2001) no es un documento prescriptivo; no impone cómo la enseñanza necesariamente debería ser, sino presenta las opciones y propone las soluciones. En ese documento se da, de una forma integradora, la descripción de todo lo que uno debería aprender en una lengua extranjera para utilizarla con el fin de realizar una comunicación eficaz. Además, se tienen en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, igual que otras capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. A través del *MCER* (2001) los administradores educativos, diseñadores de cursos, profesores, formadores de profesores, entidades examinadoras, etc., tienen la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica, con el fin coordinar sus esfuerzos, saber qué hacer y, de ese modo, satisfacer las necesidades de sus alumnos (*MCER*, 2001).

Siguiendo el ejemplo del *MCER* (2001), el Instituto Cervantes ha desarrollado el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (en el texto que sigue *PCIC*, 2006), que, como destaca García Santa-Cecilia (2000), también observa al alumno como “agente social”, “hablante intercultural” y “aprendiente autónomo”. El *PCIC* (2006) tiene un carácter abierto y generalizador, por lo cual representa solo el punto de partida de un proceso que luego debe desarrollarse mediante el diálogo entre los profesores y los alumnos. Igual que el *MCER* (2001), el *PCIC* (2006) no elabora el plan de un programa fijo, sino que ofrece la base para un análisis de los problemas y las propuestas para las soluciones adecuadas para cada caso individual de la enseñanza. Además, permite vincular la enseñanza de la lengua con la teoría de la educación. De ese modo se combina la dimensión lingüística y la pedagógica en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Como resultado, eso proporciona una armonía de las aportaciones teóricas contemporáneas con la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que la lengua extranjera no es algo que sucede en el mundo exterior, sino algo que depende de la sociedad en la que el currículo se aplica.

Cuando se comparan los enfoques mencionados, lo que se puede notar es que en el enfoque orientado a la acción se diferencian los términos “el usuario” y “el alumno”, mientras que en el enfoque comunicativo se usa solo el término “alumno”, lo que se refiere a la persona que aprende una lengua extranjera simulando las situaciones como si fuera el usuario en una sociedad concreta. Se ve también la diferencia en el entendimiento del concepto de tarea. El enfoque comunicativo observa la tarea como algo relacionado únicamente con la lengua. Por otro lado, dentro del enfoque orientado a la acción esas tareas se relacionan con la realidad no

solo lingüística; las tareas son lo más realistas posible, puesto que se supone que el usuario es una persona real que actúa en una sociedad real y concreta. No obstante, independientemente de las diferencias pequeñas, ambos tienen el mismo propósito de capacitar a los alumnos para la comunicación en la lengua extranjera.

## **2.2. Comunicación – el objetivo principal de la enseñanza de ELE**

Ya que el enfoque conductista ha sido criticado, como reacción a ello aparecen nuevos enfoques que parten de las necesidades y de las expectativas de los alumnos. Como resultado, la atención se desplaza desde la competencia lingüística hacia la adecuación sociocultural y la competencia comunicativa. En otras palabras, “el objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera consiste en que el alumno llegue a ser capaz de comunicar sus ideas, sus sentimientos, sus pensamientos y sus opiniones en situaciones que se rigen por una serie de reglas y normas de tipo lingüístico y social diferentes de las propias” (García Santa-Cecilia 1994:7).

No es ninguna novedad que el propósito de aprendizaje de una lengua sea la posibilidad de comunicarse. Como destaca Martín Sánchez (2009:67), la idea de que la habilidad comunicativa sea el objetivo de aprendizaje nace ya en la enseñanza situacional de la lengua y en el método audiolingual. La única diferencia entre estos dos enfoques y el llamado enfoque comunicativo es que la comunicación como el objetivo principal de la enseñanza de lenguas extranjeras se ha explorado con una gran intensidad, muy explícita y sistemáticamente desde el desarrollo oficial del enfoque comunicativo, desde los años 70.

Lo que sí se puede considerar una novedad es que precisamente el enfoque comunicativo es el que ofrece una perspectiva más amplia sobre la lengua en general, ya que observa la lengua no solo como un conjunto de estructuras (gramática y vocabulario), sino también desde el punto de vista de las funciones comunicativas que se cumplen utilizando la lengua extranjera. Littlewood (2012) explica que, en ese caso, no se toman en cuenta solo las formas lingüísticas, sino también todo lo que uno puede hacer con esas formas lingüísticas a la hora de comunicarse. De ese modo se combina el punto de vista estructural tradicional, que observa la lengua como un conjunto de estructuras, y el punto de vista funcional, más reciente y moderno, que tiene en cuenta todo lo que se puede hacer con la lengua y sus funciones con el objetivo de conseguir una perspectiva de comunicación completa. Gracias a lo mencionado, el enfoque comunicativo hace a los profesores y a los alumnos conscientes de que, además de manipular las estructuras de una lengua extranjera, hay que desarrollar los modos en los que

podrán relacionar las estructuras con sus funciones comunicativas. De esa manera, la comunicación logra su propósito; tiene sentido y significado en situaciones y tiempo reales.

Como ya se ha mencionado, el propósito de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras es dar a los alumnos la oportunidad de crear la habilidad comunicativa. Para conseguirlo, una de las condiciones es entender la diferencia entre el punto de vista estructural y funcional de la lengua. Hay que destacar que el punto de vista estructural no ha sido reemplazado por el funcional, pero ese punto de vista no es suficiente para comprender en qué manera funciona la lengua como medio de comunicación. Para complementar todo lo estructural de una lengua y para llevar a cabo una comunicación eficaz, hay que añadir el punto de vista funcional, que explica cómo la lengua puede funcionar en diferentes circunstancias. Littlewood (2012:1) da el ejemplo siguiente: “¿Por qué no cierras la puerta?”, explicando que esa forma puede usarse con diferentes finalidades comunicativas. Desde el punto de vista funcional, esa frase se puede entender como una sugerencia, una pregunta o una orden. Cabe destacar también que su función comunicativa depende de la situación y del entorno social. Por otra parte, desde el punto de vista estructural esta frase, sin duda ninguna, es una frase interrogativa y su estructura es estable.

Entonces, ¿qué significa comunicarse de una manera eficaz? Littlewood (2012) dice que el alumno debe alcanzar el nivel de competencia tan alto como sea posible para poder usar el sistema lingüístico flexible y espontáneamente. Por consiguiente, la enseñanza de las lenguas extranjeras en general tiene como propósito capacitar a los alumnos para la comunicación de una manera que no tiene que ser necesariamente perfecta, pero sí tiene que ser eficaz. En otras palabras, cuando se dice que los alumnos no tienen que tender hacia la perfección, eso significa que la comunicación no tiene que ser necesariamente correcta en el sentido lingüístico, pero el propósito principal – entendimiento e intercambio de información – se debe llevar a cabo con éxito. Si uno maneja perfectamente las estructuras lingüísticas, eso no significa necesariamente que va a comunicarse de una manera adecuada. Por el contrario, muchas veces ocurre que el comunicador más eficaz sea la persona que no utiliza las estructuras completamente correctas, pero tiene en cuenta los conocimientos compartidos (sus propios conocimientos y conocimientos de otra persona con la que se comunica) y sabe seleccionar los elementos de la lengua necesarios para transmitir su mensaje. En otras palabras, es la persona que tiene mayor habilidad comunicativa en la situación comunicativa.

Además de los conocimientos compartidos, otro factor muy importante para la selección lingüística correspondiente es la situación social en el que el hablante se encuentra. Littlewood (2012:4) da el ejemplo de una anfitriona que se asoma por la puerta diciendo a sus invitados:

“¿Vamos?”. Aquí se pueden observar dos cosas: la anfitriona supone que ella y sus invitados comparten conocimientos y, en el sentido social, con ese tipo de frase ella muestra que la situación no es formal. Si la situación fuera formal, la manera socialmente apropiada para invitarlos sería, por ejemplo, “¿Les apetece pasar a comer ya?” o, en la versión aún más formal “Señoras y caballeros, la comida está servida”. La forma “¿Vamos?” en un contexto formal resultaría ofensiva, es decir, socialmente inadecuada y, como resultado, la comunicación en ese caso no sería completamente eficaz. Como algo muy importante el autor destaca que, a medida que los alumnos progresen en su competencia lingüística, ese progreso también tiene que ir hacia el dominio de elementos y formas sociales de la lengua, ya que errores en el plano social son potencialmente más graves que los errores en cualquier otro plano por el peligro de resultar ofensivas.

Promoviendo el enfoque orientado a la acción, en el documento *MCER* se habla de la importancia de las competencias comunicativas como aquellas “que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (2001:9). La competencia comunicativa, como se destaca en el mencionado documento, incluye tres componentes: la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. A continuación se explica brevemente cada una de las tres competencias. La competencia lingüística consiste en “los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” (*MCER*, 2001:13-14). Además, se destaca que ese componente de la competencia comunicativa no incluye solo la calidad de los conocimientos del alumno, sino que también se relaciona con la organización cognitiva, con la manera en la que uno almacena sus conocimientos y con la accesibilidad de esos conocimientos.

El segundo componente de la competencia comunicativa – las competencias sociolingüísticas – se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Eso incluye las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, las normas de cortesía, codificación lingüística relacionada con los rituales y con el funcionamiento de una comunidad, etc. Por consiguiente, las competencias sociolingüísticas afectan en gran medida la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque muchas veces los alumnos o usuarios de una lengua no son conscientes de su influencia.

El tercer y último componente son las competencias pragmáticas que se refieren al uso funcional de los recursos lingüísticos, es decir, a la producción de actos de habla. También tienen que ver con la identificación de tipos y formas de texto, la parodia, la ironía, el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia.

Todo lo mencionado no tendría mucho sentido sin ponerlo en funcionamiento. Como se destaca en el *MCER* (2001), el alumno o el usuario hace posible el funcionamiento completo de esos tres elementos de la competencia comunicativa a través de la realización de diferentes actividades de lengua; a saber, comprensión, expresión, interacción y mediación. La realización de esas actividades es posible solamente en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas. Las actividades mencionadas siempre están contextualizadas dentro de los siguientes ámbitos – el público, personal, educativo y profesional.

### **3. El aula como contexto didáctico y elementos motivadores**

El aula, sin duda alguna, es un contexto específico, especialmente cuando se trata de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera. ¿Por qué esto es así? Porque precisamente la lengua extranjera es lo que uno va a usar fuera del aula para comunicarse con otra gente. Como ya se ha destacado anteriormente, el objetivo de los enfoques modernos de la enseñanza de lenguas extranjeras es preparar al alumno para el entorno real en el que se va a usar la lengua extranjera. Lo que se intenta conseguir es la independencia en la comunicación. Precisamente por medio del proceso de enseñanza los profesores dirigen a los alumnos y les ayudan a desarrollar esa independencia. En el siguiente texto se va a observar cómo funciona el aula, qué es lo que ofrece y cómo se comportan los protagonistas – el profesor y el alumno – durante el proceso de enseñanza en un ambiente tan específico.

#### **3.1. Especificidades del aula en la enseñanza de ELE**

Cuando se observa el aula como contexto social del aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera, con frecuencia se destaca que es un ambiente específico en el sentido de que no es totalmente natural, sino, de algún modo, artificial (lo que se va a observar más en detalle en el siguiente texto). Sin duda alguna eso es así, pero, al mismo tiempo, eso no significa que hay que renunciar a la idea de sacar lo mejor de ese tipo de ambiente que, claro, como todo, tiene sus ventajas y desventajas.

¿Qué tipo de contexto es aquel sobre el que se habla aquí? A través de las propias observaciones y consideraciones (basadas en los materiales consultados), se puede suponer que, a diferencia de la mayoría de otras asignaturas, a las que conviene precisamente el aula como ambiente de aprendizaje y de enseñanza, esa misma aula puede llegar a ser un ambiente con muchas restricciones en cuanto al aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Por eso aquí se impone y destaca una situación paradójica; el hecho de que precisamente la enseñanza de una lengua extranjera (que tiene como objetivo desarrollar las habilidades comunicativas y animar a los alumnos para que sean independientes y “libres” en un contexto real, es decir, en algo que sucede fuera del aula) se realiza dentro del aula, en un lugar y una situación en algún sentido artificiales. Esa es una de las desventajas, pero, por otro lado, ese ambiente restringido proporciona a los profesores la oportunidad de controlar las actividades de sus alumnos e insistir en la práctica de los elementos necesarios en los que, por ejemplo, los interlocutores en un contexto real, probablemente, nunca insistirían.



Ya que los profesores tienen un trabajo difícil al simular (en cooperación con sus alumnos) situaciones comunicativas reales, como solución se proponen las actividades de interacción social. De ese modo, la desventaja del aula como ambiente limitado y artificial se convierte en una ventaja; el aula se ve como un ambiente donde se trata de preparar a los alumnos para una comunicación similar a la comunicación fuera del aula, es decir, en un contexto social real. La interacción en la clase no debe subestimarse, porque las estructuras y habilidades adquiridas durante la interacción en el aula pueden transferirse después en otras situaciones. Se trata de despertar el interés de los alumnos por el contexto real, lo que se puede conseguir pidiéndoles que simulen roles sociales. Es importante que la comunicación sea eficaz desde el punto de vista funcional, pero también adecuada en cuanto a las convenciones sociales (Littlewood, 2012).

Para desarrollar su conocimiento de la lengua, los alumnos, para empezar, tienen que conocer las formas lingüísticas. Cuando aprendan las formas lingüísticas básicas, hay que vincularlas con las funciones comunicativas y significados funcionales y luego aprender a relacionar la lengua con los significados sociales que conlleva. El objetivo principal es usar la lengua en la interacción social. Todo lo dicho se destaca aquí precisamente porque el problema relacionado con el aula, como un tipo de contexto de interacción social, es que los alumnos muchas veces no lo toman en serio. Por eso, como destaca Littlewood (2012), es necesario despertar en los alumnos la conciencia de que se encuentran y actúan en un contexto socialmente significativo. Eso se puede conseguir liberando las actividades de la dependencia del profesor. Si el alumno responde a las preguntas del profesor, en la mayoría de los casos eso resulta ser una comunicación obviamente artificial tanto para los alumnos como para los profesores. Para evitarlo, se aconseja practicar las actividades en parejas. Eso tampoco es la comunicación natural y real, pero, a través de solo algunas pautas del profesor sobre qué comunicar, los alumnos pueden responder según sus preferencias personales e incluso pueden entablar un diálogo abierto, lo que puede resultar similar a la comunicación en un entorno real.

Ahora está claro que no se puede negar el hecho de que el aula sea una realidad didáctica en la que los individuos adoptan diversos roles y producen, en algún sentido, situaciones artificiales. Eso es lógico porque el aula simplemente no es, por ejemplo, la calle en la ciudad donde se habla la lengua que es, en este caso, la lengua extranjera para los alumnos. Lo confirma Littlewood (2012:42): “Con frecuencia se dice que el aula es un ambiente artificial para aprender y usar una lengua extranjera. Si tomamos como referencia que lo 'real' son las situaciones para las que se están preparando los estudiantes, sin duda alguna es así”. Sin embargo, destaca que el aula en sí misma sí es un contexto social real en el sentido de que los

alumnos y sus profesores entran en relaciones sociales que son reales entre ellos. Aquí de nuevo la desventaja se convierte en ventaja.

El verdadero aprendizaje dentro del aula ocurre solo cuando se puede compartir con alguien. El hecho de que en el aula haya tantos alumnos que pueden compartir sus conocimientos con otros también se puede observar como una de las ventajas del aula como contexto específico. La gente aprende ayudando unos a otros y por eso en el aula se debe conseguir un clima de más cooperación y de menos competición. Para posibilitarlo, los alumnos deben interactuar. Por eso el profesor tiene que prestar atención a la formación y la gestión de grupos. Debe moverse por la clase porque de ese modo ayuda a las relaciones entre los alumnos y a su interacción. Los alumnos, para interactuar, deben verse entre ellos y no estar sentados unos detrás o delante de otros (Alonso, 2012).

El otro modo de vencer las desventajas del aula y convertir ese lugar en un ambiente motivador y más real para los alumnos es trabajar en la atmósfera. Aunque Alonso (2012:56) relaciona algunos factores negativos con el ambiente (“una habitación fría, incómoda o donde haya demasiado ruido puede provocar una falta de concentración o malestar ... aburrimiento, desmotivación”), hay que admitir que, independientemente de cómo sea el ambiente, el aula en el sentido general nunca será un equivalente de un entorno real del uso de la lengua. Sea como sea, al aprendizaje es más exitoso si ese ambiente artificial tiene una atmósfera agradable, de lo que se discutirá a continuación.

### **3.2. Participantes del proceso de la enseñanza**

En el aula hay una realidad didáctica en la que se adoptan diversos roles y, por otra parte, una realidad social y personal, que incluye personas trabajando juntas para lograr objetivos comunes (Alonso, 2012). Esas personas son los alumnos, los participantes que aprenden y los profesores, los participantes que actúan como mediadores en la transferencia del conocimiento de la lengua extranjera.

#### **3.2.1. Alumno**

Toda la gente por naturaleza tiene el deseo de aprender. Cada alumno es diferente, lo que tiene como consecuencia un trabajo difícil para los profesores. No obstante, cada uno de esos alumnos, de una u otra manera, está interesado en aprender nuevas cosas. Es necesario adaptar el proceso de la enseñanza a lo que el alumno necesita y no enseñarle cosas innecesarias solo para pasar la lección. Por eso se tiene que observar qué es lo que uno necesita aprender

para ser un alumno exitoso, es decir, qué tiene que introducirse en la enseñanza para que realmente tenga un sentido según el enfoque adaptado. Se deben integrar todos los elementos lingüísticos y no lingüísticos relevantes para los alumnos. De ese modo, ellos estarán motivados para el aprendizaje posterior. Para lograrlo, es necesario dar sentido al proceso de aprendizaje. Además, se debe capacitar a los alumnos para que sean responsables de su propio proceso de aprendizaje (García Santa-Cecilia, 1994).

En primer lugar, hay que analizar los objetivos del aprendizaje y tratar de encontrar la respuesta a la pregunta qué es lo que tienen que aprender o adquirir los alumnos. Como ya se ha destacado en el texto anterior, los fines y los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deben “fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, en las actividades, en los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades, y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo” (MCER 2001:129).

El MCER, que promueve el enfoque orientado a la acción, considera a los alumnos como agentes sociales, es decir, “como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (2001:9). Para poder participar con eficacia en el proceso comunicativo, los alumnos tienen que aprender o adquirir las competencias necesarias y también aprender o adquirir la capacidad de poner en práctica esas competencias y la capacidad de emplear las estrategias (necesarias para poder poner en práctica las competencias). Teniéndolo en cuenta, los profesores pueden concientizar cómo organizar y mejorar la enseñanza.

A continuación, se da solo información básica en cuanto a las competencias. Para más detalles, se puede consultar el MCER (2001). Los alumnos tienen que adquirir lo siguiente:

a) las competencias generales que incluyen:

- el conocimiento declarativo (saber) – el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural
- las destrezas y habilidades (saber hacer) – las destrezas y las habilidades prácticas y las destrezas y las habilidades interculturales
- la competencia “existencial” (saber ser) – las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos, los factores de personalidad
- la capacidad de aprender (saber aprender) - la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas de estudio, las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)

- b) las competencias comunicativas de la lengua que incluyen las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (de lo que ya se ha hablado en el texto anterior)

Además de la necesidad de estudiar el *MCER* (2001) para ver cómo ese documento define todo lo relacionado con el alumno, es necesario examinar una vez más las necesidades de los alumnos en general, independientemente de lo que proponen los documentos oficiales, diferentes manuales, teoría de aprendizaje, etc. Hoy en día el alumno ya no es un tipo de alumno al que los profesores (que trabajan por muchos años) tuvieron la oportunidad de ver en su carrera hace tres, cinco, diez o veinte años. Dado que cada segmento de la vida está cambiando rápidamente, las necesidades de los alumnos, sus afinidades y sus hábitos también cambian constantemente. Lo que fue satisfactorio para los alumnos hace solo un par de años, en muchos casos hoy ya no tiene ningún efecto.

¿No es esta una de las razones por la que los profesores hoy en día (especialmente los que tienen una carrera más larga) se quejan de que los alumnos están cambiando a peor, no están interesados, son perezosos, indisciplinados, inflexibles e incluso menos inteligentes? Aunque los profesores suelen tener muchas críticas relacionadas con el alumnado, precisamente ahora puede ser el momento adecuado para reflexionar y concientizar el hecho de que el tiempo y estilo de vida cambian. La enseñanza de idiomas (igual que la de otras asignaturas) debe modernizarse y adaptarse a las necesidades de los alumnos contemporáneos.

La solución de ese problema puede encontrarse (entre otros factores) en el análisis, observación y consideración de los factores individuales de los alumnos. Los factores individuales de carácter cognitivo y afectivo son las contribuciones iniciales del alumno y, por consiguiente, de alguna manera de ellos depende la totalidad del proceso de enseñanza y la actuación del profesor (García Santa-Cecilia, 1995).

Los factores cognitivos incluyen la inteligencia del alumno, su aptitud con respecto al aprendizaje de la lengua y las estrategias de aprendizaje de la lengua. De la inteligencia del alumno depende si entenderá mejor o peor la materia y si lo aprenderá de forma más rápida o más lenta. La aptitud para el aprendizaje de la lengua implica la cantidad de tiempo que necesita el alumno para aprender un nuevo material o para desarrollar una determinada habilidad. Las estrategias de aprendizaje de la lengua incluyen los medios a través de los que los alumnos pueden facilitar su proceso de adquisición del material lingüístico.

Por otro lado, los factores afectivos, que tienen una importancia enorme en la actuación de los alumnos, son las actitudes y la motivación, también como la ansiedad y confianza en uno mismo. Precisamente las actitudes y la motivación desempeñan un papel fundamental en la adquisición de lenguas extranjeras, ya que de ellos depende el deseo de alcanzar un objetivo y

el esfuerzo que el alumno va a hacer para lograrlo. En muchos casos la ansiedad es el factor típico que oprime a los alumnos y eso es significativo precisamente en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Esos factores se pueden relacionar con el problema arriba mencionado de las experiencias negativas que algunos profesores tienen en cuanto al comportamiento y actitud de los alumnos. Precisamente esos factores son cruciales en cuanto al problema de disciplina y la manera de aprender y, por consiguiente, los profesores deben tomarlo en cuenta y ser conscientes de su influencia antes de hacer conclusiones incorrectas sobre el comportamiento de sus alumnos.

### **3.2.2. Profesor**

En el proceso de enseñanza los profesores tienen el papel crucial. En la mayoría de los casos, el modo de aprendizaje de los alumnos y su éxito en ese proceso depende precisamente del profesor. Por eso, él tiene que pensar sobre su propia actitud y postura con la que “entra” en relación con sus alumnos.

Muchos problemas en la enseñanza surgen de las creencias que un gran número de profesores de hoy en día todavía tiene aunque los tiempos han cambiado. Como destaca Alonso (2012), ha cambiado el papel del alumno. Su papel ha tomado una gran relevancia en los últimos años – toda la atención está centrada en él. Por consiguiente, el papel del profesor también tiene que cambiar. Mientras que el alumno es el que aprende y es el protagonista más importante en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, el profesor es el que le ayuda a aprender. En otras palabras, el profesor ya no está en el centro de atención.

Los profesores que enseñan hoy en día, en la mayoría de los casos, todavía son los que han recibido una enseñanza (por parte de sus profesores) de una forma centrada en el profesor. Otro caso es también el hecho de que los profesores, que son conscientes de que el alumno es el que debe estar en el centro del proceso de la enseñanza, se encuentran con los alumnos que hasta ahora han recibido una enseñanza (por parte de otros profesores) de modo centrado en el profesor. Eso se menciona precisamente porque se quiere destacar que llega la hora de cambiar las costumbres relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las creencias (que algunos profesores todavía tienen) sobre cómo deben ser esos procesos son nada más que una repetición de costumbres que se han ido aplicando a lo largo de los años. Lo que resulta problemático es el hecho de que pocos los han cuestionado. Muchos profesores ni siquiera tratan de cuestionar sus métodos de enseñanza. ¿Por qué esto es así? Es

posible ofrecer algunas de las siguientes (propias) respuestas y conclusiones: a) los profesores no tienen tiempo y ganas de modernizar su forma de enseñar, lo que hace que los alumnos se aburran y eso los desmotiva aún más; b) los profesores no notan la necesidad de hacer las clases más interesantes para los alumnos; c) los profesores no son conscientes de que los alumnos no entienden la materia d) los profesores están convencidos de que todo lo que hacen funciona muy bien e) los profesores son demasiado autoritarios, gozan del sentimiento de poder y no permiten que el alumno se les “acerque”. Sin duda alguna, es difícil cambiar las costumbres, tanto para los profesores como para los alumnos.

Por otro lado, hay profesores que se dan cuenta de sus “errores”, pero piensan que ahora ya no pueden cambiarlos. Claro que cada cambio puede resultar muy difícil, por muy sencillo que parezca. Cada uno de los profesores puede empezar con una reflexión por lo menos sobre algunos de los puntos de partida sobre cómo debería ser un buen profesor. Alonso (2012) ofrece una lista de las cualidades de un profesor eficaz, lo que puede servir como el primer paso para cambiar las creencias mencionadas arriba. Claro, eso no es un modelo que se debe seguir necesariamente. El autor dice que un buen profesor sabe dar instrucciones, explica con claridad, mantiene el orden, inspira confianza, es ameno, justo y trata a todos sus alumnos por igual, tiene entusiasmo, está al día sobre los materiales en el mercado, conoce la gramática de la lengua que está enseñando, conoce bien la cultura relacionada con esa lengua, observa a sus alumnos y atiende a sus necesidades, escucha de forma activa, utiliza su intuición, es creativo, etc.

Cuando se habla del papel del profesor, dentro del enfoque comunicativo se destaca que el profesor es el que debe facilitar el aprendizaje de sus alumnos. En ese sentido, como observa Stratulat (2013), el profesor ya no es un simple transmisor de información. Su nuevo papel es guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Eso significa que el profesor es el que aconseja, pero al mismo tiempo da a los alumnos la oportunidad de trabajar solos y tratar de sacar sus propias conclusiones. En otras palabras, el profesor es el “acompañante” del proceso de aprendizaje. De ese modo ayuda a los alumnos a desarrollar sus procesos cognitivos, afectivos, su autoestima y autonomía, pero también enseña cómo pueden buscar individualmente las soluciones a los problemas tanto en el aula como fuera de ella.

Alonso (2012) destaca que el profesor tiene que concientizar que no importa lo que él sabe y lo bien que está preparado para la clase; eso no significa nada si los alumnos no están dispuestos a aprender. Por consiguiente, hay que tener en cuenta, además de los factores cognitivos y afectivos mencionados anterior, otros factores que los profesores muchas veces dan por sentado. El profesor tiene que crear una atmósfera agradable, un ambiente positivo y relajante para los alumnos. Debe tener en cuenta que el alumno no puede pasar demasiado

tiempo realizando el mismo tipo de actividad. Cuando ve que sus alumnos están apáticos y cansados, puede utilizar algún juego en el que los alumnos tienen que estar de pie y moverse por la clase. Por otro lado, si están exaltados, el profesor puede utilizar la actividad en la que estén sentados escuchando música o viendo un vídeo o una película. El profesor tiene que ser consciente de que no podrá siempre realizar la clase de la manera planificada. Por eso, es necesario adaptar la clase al estado de ánimo del grupo, observarse a sí mismo y ver sus propios errores y desventajas en el modo de enseñar.

Uno de los problemas más comunes es el problema de disciplina porque se refleja en todos los aspectos de una clase. La única manera de conseguir disciplina es ganándose a los alumnos. Ellos van a ser disciplinados si lo pasan bien en clase, si les apetece lo que están haciendo, si entienden por qué están haciendo algo, si toman la responsabilidad, si son conscientes de su progreso y de los aspectos que necesitan mejorar y si tienen conciencia de grupo y comunidad en la clase. En el caso de algún retraso en el aprendizaje y con el fin de estimular a los alumnos, el profesor debe hablar con cada uno de ellos para ver por qué no quiere o no puede aprender algo porque el ser humano por su naturaleza quiere aprender y, de no ser así, ocurre algo. Además, tiene que dar la responsabilidad a sus alumnos para que vean que él cree en su potencial y tiene grandes esperanzas de ellos. A los profesores se les aconseja crear pequeños objetivos y tratar de conseguirlos junto con sus alumnos, también como instalar ciertas tradiciones y rutinas (Alonso 2012).

Para concluir (pero no definitivamente porque todo lo que en este momento se considera bueno y eficaz no tiene que ser así mañana – ¡eso siempre ha de tenerse en cuenta!) aquí se ofrece una reflexión universal de Alonso (2012:46) sobre lo que él considera necesario para ser un buen profesor:

Un buen profesor o una buena profesora es una persona que, teniendo una buena relación con sus estudiantes de respeto y confianza, consigue que cada cual aprenda de la manera más eficiente mientras están en su clase y quien les ha motivado lo suficiente y preparado para que, cuando dejen sus clases, sean independientes y se responsabilicen de su aprendizaje porque les gusta y, además, quieren seguir aprendiendo. Un buen profesor es aquel que invita a sus alumnos a andar por diferentes caminos hacia el mismo objetivo, porque cada aprendiz necesita un camino y un tiempo diferente.

### **3.3. Elementos motivadores en la enseñanza de ELE**

Igual que la estimulación de varios factores emocionales positivos de los alumnos como, por ejemplo, la autoestima, la empatía o la motivación (Ramajo Cuesta, 2008), lo que puede facilitar extraordinariamente el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras son los materiales, las actividades, los modos de trabajar y el ambiente con todos sus detalles. A

continuación, como preparación para la investigación, se hablará de algunos de los elementos enumerados y luego, en la investigación, se observará qué opinan los alumnos sobre esos mismos elementos.

Para empezar, hay que decir que en el proceso de enseñanza y aprendizaje los materiales didácticos son instrumentos fundamentales. Los profesores los crean porque los materiales representan un amplio abanico de posibilidades, facilitan la labor del profesor y hacen más atractivas las propuestas pedagógicas. Junto con esa diversidad de materiales, los libros de texto son una herramienta de innegable utilidad porque son desarrollados a partir de un plan pedagógico determinado y, por consiguiente, dan a los profesores la seguridad con respecto a lo que ocurre en la clase. También son importantes para los alumnos porque allí en cualquier momento pueden buscar la información que necesitan. Sin embargo, hoy en día no basta solo con utilizar los libros de texto. Si el profesor basa las actividades de la clase exclusivamente en el uso de un libro de texto, eso puede dejar al margen cualquier consideración de intereses, expectativas y necesidades particulares de los alumnos y, por consiguiente, ellos pueden sentirse poco motivados (García Santa-Cecilia, 1995).

Uno de los factores que limita la motivación para el aprendizaje y trabajo con la lengua es la percepción de una dificultad extrema. Lorenzo Bergillos (2008) destaca que, para evitarlo, los profesores deberían incluir actividades facilitadoras para potenciar los recursos expresivos de sus alumnos. De esa manera las actividades incluidas en las clases no resultarán un fracaso y los alumnos estarán satisfechos y motivados. Sin embargo, las actividades no sólo deben ser interesantes y motivadoras, sino, claro, también útiles. Todo lo que se incluye en la enseñanza debe tener su propósito, una preparación para la comunicación real.

Las clases de español como lengua extranjera deben consistir en diversas actividades porque ellas favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, lo que requiere que estén relacionadas con cada una de las destrezas lingüísticas: la comprensión auditiva y de lectura y la expresión oral y escrita. Cortés Moreno (2010), hablando de la integración de las cuatro destrezas lingüísticas, explica lo esencial que propone cada una de esas cuatro destrezas. El primer grupo son las actividades relacionadas con la comprensión auditiva, que implica que el alumno llegue a comprender cada vez más lo que oye en la lengua extranjera. Hay que destacar que esa destreza suele aparecer relacionada con otras dentro de las actividades. El segundo grupo son las actividades de expresión oral, que implica aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera para poder comunicar con un interlocutor concreto en una situación comunicativa. El tercer grupo son las actividades de comprensión de lectura. Hay que destacar que la comprensión de lectura se concibe como un proceso de interacción entre el texto



y el lector. Por medio de las actividades de comprensión de lectura se adquieren diferentes conocimientos. El objetivo es adquirir todos los conocimientos gramaticales, léxicos y estilísticos que sea posible sobre la lengua extranjera y aprender a usar los conocimientos contextuales, las estrategias y las técnicas necesarias para desenvolverse en esta destreza. El cuarto grupo son las actividades de expresión escrita. Aunque escribir es una actividad que se realiza en solitario, sigue siendo una actividad comunicativa porque el escritor siempre tiene en mente un destinatario. Igual que la comprensión auditiva, la expresión escrita en la vida real se produce en relación con otras destrezas, ya que el texto escrito frecuentemente aparece como reacción a una información, una noticia, un acontecimiento que se ha leído u oído.

Una de las actividades típicas que debería incluirse en las clases de ELE es el juego de roles (en inglés *role play*). Es la actividad en la que cada alumno desempeña un papel determinado (por ejemplo, médico y paciente, vendedor y comprador, camarero y huésped) como si eso fuera una situación de la vida real. Pollán Guisasola (2016) destaca la importancia de los juegos de roles diciendo que permiten practicar la lengua en situaciones cercanas a los alumnos y considera que esa práctica de lengua puede aplicarse en un entorno real. Los juegos de roles dan a los alumnos la posibilidad de socializar mejor.

Se considera que las actividades como ver las películas (incluso las películas de animación), telenovelas, videos (videos musicales o, por ejemplo, videos con situaciones de la vida cotidiana en español), documentales, etc., y escuchar música en la clase de lenguas extranjeras fomentan las emociones positivas. En el presente trabajo la música no se observa en el contexto de la atmósfera y de la influencia en el cerebro y pensamiento, sino en el contexto de las actividades de aprendizaje. Sin embargo, no se le puede negar la importancia en ambos contextos mencionados. Varios estudios demuestran que la música influye en la armonización del sistema vegetativo del cuerpo, aumenta la inteligencia y acelera el desarrollo del pensamiento conceptual. De esa manera, cuando la música se usa como parte de las clases de la lengua extranjera, al mismo tiempo tiene dos funciones: la relajación y el aprendizaje. Zohra Yzidi (2012:80) hizo una investigación; aplicó el método de Georgi Lozanov, sugestopedia, en las clases de ELE y concluyó lo siguiente:

Cuando hemos introducido la música en el aula, la reacción de los estudiantes fue muy positiva. Primero, porque eran canciones recientes de cantantes conocidos como Juanes Esteban, Shakira, Enrique Iglesias, Manu Chao, Alejandro Sanz, Nathalie Cardone y otros. Segundo, porque las canciones elegidas trataban de temas que interesaban los jóvenes, como la pérdida de un ser querido, el amor, la pena, el maltrato y la libertad. El uso de canciones ha llamado la atención de nuestros estudiantes y ha mantenido más su interés, se han relajado y mostrado más receptividad para aprender el español.

Lo mismo se puede conseguir a través de las películas, videos, documentales, etc. Como resultado, se aprende de una manera inconsciente y divertida; la mente de los alumnos no está

ocupada con el hecho de que necesariamente tienen que aprender algo, cuando, en realidad, sí adquieren nuevos conocimientos. Si aprenden solo una palabra o estructura nueva, de alguna manera el propósito de la enseñanza está cumplido. En definitiva, es muy útil y bastante fácil incorporar la música, los cantos, las películas, los videos, los documentales, etc., en las clases de ELE. Esas herramientas tienen beneficios terapéuticos, hacen felices a los alumnos, los relajan y aparentemente alejan de una enseñanza muy seria, pero al mismo tiempo esas actividades son justamente eso, una enseñanza seria, ya que dentro de ella los alumnos tienen la oportunidad de oír la lengua hablada real con la que el alumno se encontraría si visitara el país donde esa lengua se habla.

Hoy en día, como un punto relevante para el aprendizaje de una lengua extranjera, se destaca la necesidad de incluir en el currículo los juegos como una herramienta que permite aprender de un modo motivador:

Es importante lograr que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la nueva lengua no se convierta en un camino largo y árido. En todo momento el profesor deberá tratar de crear un ambiente relajado y motivador que permita obtener el mayor provecho de las actividades y la mejor forma de conseguirlo es hacer que los alumnos disfruten y se diviertan con lo que hacen en clase (...) Mediante la utilización de juegos en la clase de español se proporciona a los alumnos una práctica comunicativa natural, pues existen unos objetivos que no son estrictamente lingüísticos. Los juegos posibilitan tanto la práctica controlada dentro de un marco significativo como la práctica libre y la expresión creativa. Favorecen, además, la participación de los alumnos y son actividades adecuadas para el trabajo en parejas o en grupo (García Santa-Cecilia, 1994:125).

Además de las actividades, lo que hace los procesos de enseñanza y aprendizaje interesantes es una variedad de temas: temas de moda, de deportes, de música, de viajes y otros temas de la vida cotidiana. Eso se considera crucial porque precisamente los temas relevantes para los alumnos fomentan el interés por el aprendizaje. Se aconseja a los profesores examinar las afinidades de sus alumnos al comienzo del proceso de enseñanza y seguir sus preferencias porque no tiene sentido insistir en los temas que no los interesan.

Es posible suponer que una lengua extranjera se aprende de manera más fácil si en la enseñanza está incluido el elemento de la cultura y civilización porque de ese modo el alumno se acerca a la realidad en la que esa lengua se utiliza. En la mayoría de los casos se supone que los alumnos están interesados en la cultura de la zona donde la lengua extranjera se habla y, por consiguiente, se considera que ese elemento introduce variedad, aumenta el interés por aprender y suprime la monotonía en las clases de ELE.

La interacción en el aula en gran medida depende de la forma en la que las actividades se llevan a cabo. Dependiendo del tipo de actividad, el profesor escoge la manera de trabajar con sus alumnos: en parejas, en grupos, individualmente o todos los miembros del grupo juntos. Hoy en día la enseñanza frontal y de manera independiente se consideran obsoletas. No obstante, el profesor debe adaptar el modo de organizar el trabajo a las necesidades de los

alumnos y a lo que requiere cierta actividad. Durante las presentaciones de nuevos contenidos el profesor probablemente elegirá la práctica dirigida. Sin embargo, cuando los alumnos tienen que participar activamente y practicar de una manera intensa resulta más adecuado organizar el trabajo en parejas o en grupos. Ese tipo de trabajo ofrece varias ventajas; por una parte permite la integración de los alumnos con diferentes capacidades, y, por la otra, fomenta el espíritu de cooperación y la comunicación entre los alumnos, lo que tiene un efecto positivo en la atmósfera en la clase de ELE, sobre lo que se va a hablar en el texto que sigue (García Santa-Cecilia, 1994).

Un elemento sobre el que el profesor debe tomar una actitud apropiada son los errores que los alumnos cometen en la comunicación dentro del aula. Para que ellos se sientan bien, un buen profesor, en el comienzo del proceso de enseñanza y aprendizaje, debe destacar (lo que muchas veces se olvide, pero en realidad es esencial) que los errores son algo normal e incluso algo necesario para aprender una lengua extranjera (Baralo, 2011). De ese modo (pero también repitiéndolo a los alumnos todo el tiempo) se va a crear una atmósfera agradable que favorece el aprendizaje.

La atmósfera relajada tiene un significado enorme en el desarrollo del deseo por aprender. Aunque los alumnos por diferentes razones están motivados para aprender una lengua, hay que mantener su motivación en el nivel alto para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea exitoso. Igual que las actividades que se practican en la clase, el ambiente también debe ser motivador. Ya que a veces el aula es el único entorno donde el alumno tiene contacto con la lengua extranjera, hay que tratar de convertir la enseñanza, el aprendizaje y el entorno en una experiencia positiva y agradable. A menudo se ignora el papel del entorno de la enseñanza en general, en este caso, la relevancia del entorno en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Georgi Lozanov fue consciente de ese problema y de la importancia del ambiente, por lo que sugirió que se introdujeran y utilizaran los elementos motivadores en el aula como espacio físico. Prestó mucha atención al diseño del mobiliario, a la decoración, a la ropa y a los diversos objetos que ayudan al alumno a imaginarse una situación cotidiana real. Gloria Alguacil (2008), la formadora de profesores en el método de sugestopedia, destaca que los elementos ambientales van dirigidos no solo a la atención consciente del alumno, sino también a la inconsciente:

Las percepciones periféricas -el entorno, la luz, el ambiente amable y lúdico, la actitud del profesor, el empleo de los diferentes tonos de voz, el humor, la sorpresa, los juegos, las canciones, la música, el arte, etc.- son parte integrante de dicho proceso. El aprendizaje se torna agradable, no alienante, un disfrute. El sentido del tiempo desaparece. Hay armonía en todo el proceso. Así va a conseguir el destape de habilidades potenciales que raramente se estimulan en los procesos tradicionales de enseñanza, ya que éstos van dirigidos exclusivamente a la mente consciente.

La relevancia del ambiente a menudo se ignora por la falta de tiempo y carga de obligaciones administrativas, pero se le debería prestar mucha atención porque el éxito en la enseñanza y el aprendizaje, además de las actividades y los contenidos, del conocimiento y carácter del profesor, en gran medida depende precisamente del ambiente. A lo mejor algunos no estarían de acuerdo con esa afirmación, diciendo que, por ejemplo, si todos los elementos relacionados con las actividades, los materiales de la enseñanza, etc., son buenos, no importa tanto dónde y en qué condiciones la enseñanza tiene lugar. Pero hay que pensarlo de nuevo. El hecho de que el ambiente sea importante a menudo ni siquiera se concientiza. Lo confirma Ramajo Cuesta (2008:37): “Aunque no seamos en ocasiones conscientes de ello, el entorno puede influir positiva o negativamente en el aprendizaje de una lengua extranjera”. Para dar un ejemplo propio, a menudo sucede que uno no puede estudiar mientras su cuarto está desordenado (o, por ejemplo, no le gusta el color de las paredes, la luz, etc.) y después de un rato se da cuenta de que no le apetece el ambiente. Por otro lado, cumplidas las condiciones mencionadas arriba, uno sí puede estudiar con placer, motivación y, en definitiva, de una manera eficaz.

La decoración influye fuertemente en la atmósfera del aula y por eso la decoración que es útil y de buena calidad siempre es bienvenida y necesaria. Según la sugestopedia en las paredes de la clase deben ponerse, de manera bien ordenada, carteles y fotografías porque producen el efecto de armonía. Es importante incluir los colores porque los colores vivos estimulan la energía y los suaves la calman. También se debe incrementar la cantidad de luz en el aula. El ambiente de aprendizaje será más agradable si en ello hay plantas y flores. Las plantas desprenden una valiosa energía, producen oxígeno durante su crecimiento y levantan el ánimo de la gente. Los alumnos aprenden con más felicidad en un entorno que contiene plantas vivas (Ramajo Cuesta, 2008).

Para concluir lo dicho, hay que añadir que también Dörnyei (2002) señala que los profesores no deben olvidar que el aula no es solo un entorno psicológico, sino también un entorno físico. En la creación de un entorno propicio para el aprendizaje no debe subestimarse el papel que tiene la luz, el aire fresco, la disposición del mobiliario, etc. Por consiguiente, hay que hacer el ambiente lo más agradable posible para que cada participante del proceso de enseñanza y aprendizaje tenga la oportunidad de ser la mejor versión de sí mismo en su trabajo. Los factores mencionados arriba, igual que otros factores y elementos motivadores físicos necesarios para una buena enseñanza, se observarán dentro de la investigación que forma parte del presente trabajo.

#### **4. Algunas observaciones sobre la enseñanza actual de ELE en Croacia**

Al principio hay que destacar que las siguientes observaciones y conclusiones se basan en la experiencia personal, experiencia de las compañeras de facultad, de la práctica en las escuelas secundarias y escuelas de idiomas. La sensación subjetiva de la experiencia personal no debe subestimarse, ya que precisamente los profesores son los mejores testigos de todo lo que sucede en el entorno de la enseñanza.

Para empezar, en general se considera que la mayoría de los profesores de lenguas extranjeras debe modernizar la enseñanza y tratar de crear condiciones similares a las condiciones de la comunicación en un entorno real. Lo que se entiende por modernización no es solo la modernización de los materiales didácticos, de las actividades, etc., sino el hecho de que la enseñanza de lenguas extranjeras debe convertirse en una enseñanza realmente útil para el alumno en su comunicación actual o futura en un entorno real y natural.

El problema surge del hecho de que uno es la teoría sobre cómo la enseñanza y las clases de ELE deberían ser y otro es la realidad. Los enfoques actuales tienen como base ideas y conceptos de la enseñanza muy buenos y progresivos, pero en realidad el problema de las escuelas secundarias es que uno tiene la impresión de que la enseñanza a menudo se lleva a cabo utilizando métodos y actividades anticuados que no coinciden con las exigencias de la comunicación real. Por otro lado, la situación no es así en las escuelas de idiomas porque los alumnos pagan los cursos, por lo cual las escuelas de idiomas se ven mucho más obligadas a modernizar sus clases y el profesor no da a su alumno por sentado.

Como ya se ha destacado, las actividades dentro del enfoque comunicativo deben ser pre-comunicativas y comunicativas. En las escuelas secundarias las clases están organizadas de manera que, en la mayoría de los casos, todo se basa solo en las actividades pre-comunicativas y los alumnos no tienen la oportunidad de practicar la comunicación. En realidad, la teoría considera que sería totalmente aceptable si los alumnos practicaran de una manera eficaz por lo menos las actividades precomunicativas, ya que, como explica Littlewood, y como ya se ha mencionado, “su objetivo es dotar al estudiante de algunas de las destrezas necesarias para la comunicación, sin exigirle en realidad que realice actos comunicativos” (2012:7). No obstante, muchas veces los alumnos no practican ni siquiera las actividades pre-comunicativas. En la mayoría de los casos, eso sucede por falta de tiempo porque, como los profesores destacan, no hay un número de clases de ELE satisfactorio en la base semanal.

El aspecto fundamental que se debe tomar en cuenta en cuanto a la enseñanza de una lengua extranjera son las variables individuales de carácter cognitivo y afectivo de los alumnos, sus necesidades y expectativas individuales. García Santa-Cecilia (1995) destaca que las

experiencias previas de aprendizaje son un factor importante en cuanto a la tolerancia hacia el error, la búsqueda o no de oportunidades para usar la lengua, etc. Observando la situación en las escuelas secundarias croatas se puede concluir que, en muchos casos, precisamente lo dicho representa un problema que luego se refleja en otros aspectos de la enseñanza de ELE. Las preferencias individuales de los alumnos, sus expectativas, su modo de aprender y actuar en la clase de ELE muchas veces no se toman en cuenta por falta de tiempo del profesor.

Uno de los problemas que a menudo puede observarse en las clases de ELE en las escuelas croatas es la sensación de que el mismo profesor no está completamente satisfecho con los métodos didácticos, materiales, contenidos, formas de trabajo que son parte de sus clases. Sobre la base de la experiencia personal de la práctica en las escuelas secundarias croatas, se puede concluir que en muchos casos los profesores de ELE basan las clases en los manuales, practicando los ejercicios que encuentran allí. Eso no tiene que ser necesariamente inconveniente, pero en algunas situaciones puede limitar la oportunidad de aplicar algunas actividades más creativas. Los materiales didácticos adicionales creados por parte del profesor enriquecen el proceso de enseñanza. Los profesores, en una situación ideal deberían conocer bien las afinidades y los intereses de sus alumnos y, por consiguiente, precisamente los mismos profesores deberían confeccionar los materiales adecuados a las necesidades de sus alumnos, lo que no es siempre así. Por otro lado, la situación en las escuelas de idiomas croatas es diferente – los profesores a menudo confeccionan los materiales y crean las actividades consultando a sus alumnos. Ese intercambio de ideas entre el profesorado y el alumnado es la base para crear buenas relaciones interpersonales, una atmósfera agradable y, en resultado, una enseñanza y aprendizaje realmente eficaces.

Aunque la enseñanza en las escuelas secundarias se basa en los manuales, hay que decir que los profesores tratan de desarrollar la competencia y habilidad comunicativas de sus alumnos. Sin embargo, esa comunicación en la mayoría de los casos se limita a la comunicación entre el alumno y el profesor y ese tipo de actividad no dura mucho tiempo. No obstante, cabe destacar que los profesores no tienen la culpa de que el número de los alumnos sea bastante grande, lo que limita la oportunidad para la comunicación con cada uno de los alumnos y de los alumnos entre ellos. No obstante, eso no es el caso en las escuelas de idiomas croatas, donde el número de alumnos está previamente planificado y limitado a un número conveniente para una comunicación eficaz.

El mismo problema se puede observar en cuanto a la duración de la clase. Mientras que en las escuelas de idiomas los profesores tienen a su disposición más tiempo, en las escuelas secundarias la clase dura 45 minutos, lo que en la mayoría de los casos no es suficiente para

que los alumnos y el profesor se relajen, elaboren temas diferentes y hagan un intercambio de ideas. En consecuencia, eso influye en la totalidad de lo comunicado, enseñado y aprendido.

Igual que en las escuelas secundarias, los profesores en las escuelas de idiomas destacan que en algunos casos se sienten oprimidos por el ambiente de la enseñanza; dicen que tienen la impresión de que el aula como espacio físico limita el desarrollo de la comunicación que debería ser similar a la comunicación en un entorno real. Para los profesores el ambiente tiene cierta relevancia. Cómo los alumnos ven la importancia del ambiente se observará (junto con otros elementos de la enseñanza) a continuación.

## **5. Investigación de las actitudes de los alumnos croatas de escuela secundaria hacia la enseñanza de ELE**

En este apartado de la tesina se presenta la investigación de las actitudes de los alumnos croatas de escuelas secundarias hacia la enseñanza de español como lengua extranjera. Aunque está claro que el proceso de enseñanza es complejo porque incluye muchos aspectos y se construye a base de un abanico amplio de elementos, la investigación tenía el propósito de incluir los elementos más representantes de la enseñanza de ELE para observar las opiniones de los alumnos y, de ese modo, obtener una imagen general en cuanto a la importancia de esos aspectos. El objetivo era dar una base que pueda servir para las investigaciones futuras y posibles análisis de cada uno de los aspectos de la enseñanza más en detalle. A continuación, se presentan los objetivos y las hipótesis, la muestra y el instrumento utilizado en la investigación y luego los resultados obtenidos.

### **5.1. Objetivos e hipótesis**

El primer objetivo del presente trabajo ha sido observar en qué actividades, temas y modos de trabajar se basa la enseñanza de español como lengua extranjera en las escuelas secundarias croatas. No solo se ha tratado de observar en qué medida están incluidos esos elementos, sino también en qué medida a los alumnos les gustaría que estuvieran incluidos en las clases de ELE. Además, se ha querido ver qué tan satisfechos los alumnos están con el libro de texto.

El segundo objetivo ha sido observar los elementos ambientales en las clases de español como lengua extranjera. Igual que en el primer caso, se ha querido ver qué elementos ambientales están presentes en sus clases de ELE, así como también cómo a los alumnos les gustan ciertos elementos y en qué medida les gustaría que estuvieran incluidos en sus clases de ELE en el futuro.

Hay que tener en cuenta que los aspectos teóricos sobre cómo la enseñanza debería ser en algún sentido siempre difieren de la situación real del contexto social de la clase. Esto es lógico ya que el proceso de enseñanza es complejo y en la práctica está presente la sensación de que siempre hay algunos aspectos que se ha de modernizar, cambiar o mejorar. Por consiguiente, en total, la idea de la investigación ha sido ver cómo los alumnos perciben la enseñanza de ELE y de ese modo indirectamente revelar qué elementos consideran motivadores y qué desmotivadores.



En relación con lo dicho, se han creado dos hipótesis. La primera es que se puede suponer que hoy en día los alumnos tienen diferentes preferencias que antes en cuanto a las actividades, temas, modos de trabajar, etc. Además, se presume que las opiniones de los alumnos y de los profesores difieren y que algunas veces los profesores ponen mucho énfasis en los elementos que los alumnos no siempre consideran útiles y motivadores para su proceso de aprendizaje. En ese sentido, se supone que los datos obtenidos demostrarán que de verdad existe diferencia entre lo que los alumnos practican, usan y hacen y lo que les gustaría practicar, usar y hacer en las clases de ELE.

La segunda hipótesis es que el ambiente en el que la enseñanza tiene lugar es más importante de lo que a menudo se piensa y que una buena atmósfera facilita el proceso de aprendizaje, pero muchas veces a esos aspectos no se les presta suficiente atención. Se presume que a los alumnos sería más fácil aprender la lengua en un ambiente más motivador que su ambiente actual.

## 5.2. Muestra

Los participantes en la investigación han sido 131 alumnos y alumnas del primer, segundo y tercer curso de tres escuelas secundarias de Zagreb. En la tabla 1 se presenta la distribución de los alumnos por edad:

	N	%	Válidos %	Acumulativos %
15	51	38,95	38,95	38,95
16	36	27,55	27,55	66,45
17	37	28,25	28,25	94,75
18	7	5,35	5,35	100,05
Total	131	100,05	100,05	

Tabla 1 – Distribución de los alumnos por edad

Como puede observarse, el 38,95% de los participantes tenía 15; el 27,55%, 16; el 28,25%, 17, y el 5,35%, 18 años. En otras palabras, la muestra incluía alumnos y alumnas de 15 a 18 años, con un promedio general de 16 años.

En cuanto al sexo de los participantes en la investigación, los datos pueden observarse en el siguiente gráfico:

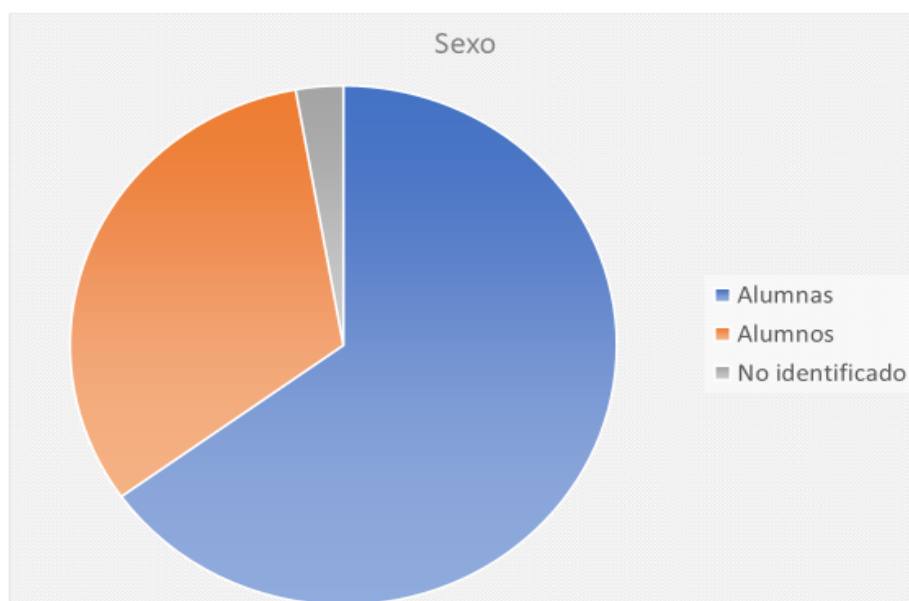


Gráfico 1 - Distribución de alumnos por sexo

Hay que destacar que algunos de los alumnos no han expresado su sexo. Como puede verse en el gráfico 1, de 131 participantes el 65,1% eran alumnas; el 32,1% alumnos, y el 2,8% no era identificado.

En la investigación han participado los alumnos de tres escuelas: de la Escuela de Hotelería y Turismo (Hotelijersko-turistička škola), Escuela de Estudios Clásicos (Klasična gimnazija) y Escuela de Lucijan Vranjanin (Gimnazija Lucijana Vranjanina). La distribución de los alumnos puede observarse en el siguiente gráfico:

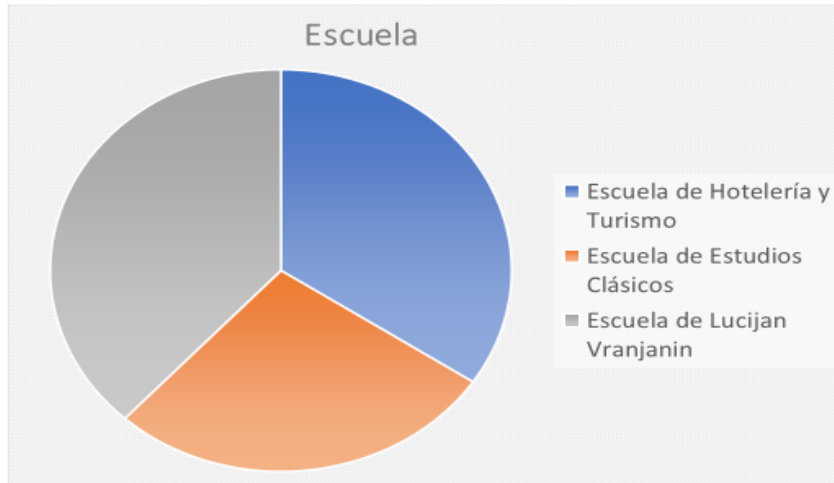


Gráfico 2 – Distribución de alumnos por escuelas

En el gráfico 2 puede verse que el 34,4% (45) de los alumnos eran de la Escuela de Hotelería y Turismo (Hotelijersko-turistička škola); el 27,5% (36) de la Escuela de Estudios Clásicos (Klasična gimnazija), y el 38,2% (50) de la Escuela de Lucijan Vranjanin (Gimnazija Lucijana Vranjanina).

La investigación se ha realizado con los alumnos del primer, segundo y tercer curso. La distribución de los alumnos por cursos puede observarse en el gráfico 3:

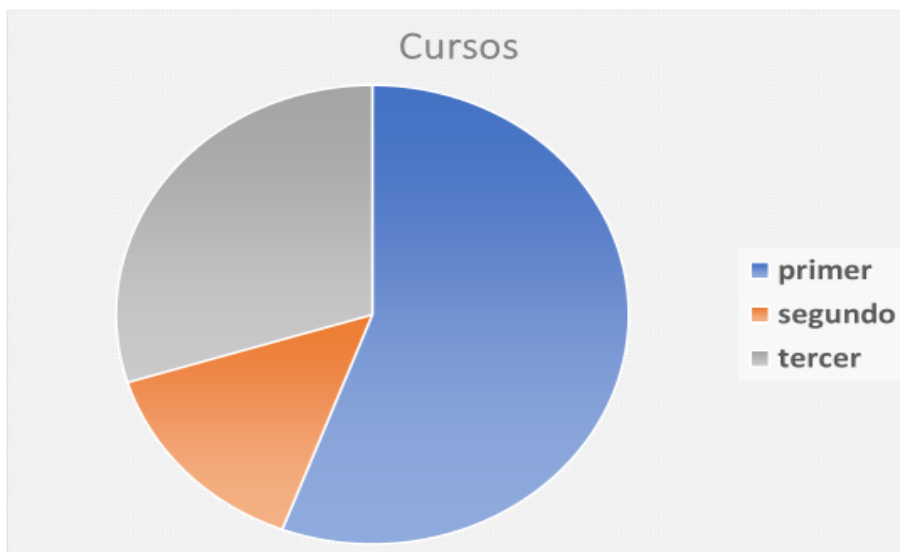


Gráfico 3 – Distribución de alumnos por cursos

En la investigación han participado el 55,7% (73) de los alumnos del primer; el 14,5% (19) del segundo, y el 29,8% (39) del tercer curso.

Ya que se presumía que algunos de los alumnos tal vez hayan aprendido español durante más años que solo en la escuela secundaria, también se quería obtener los datos relacionados con la duración del aprendizaje de ELE, lo que puede observarse en el gráfico siguiente:

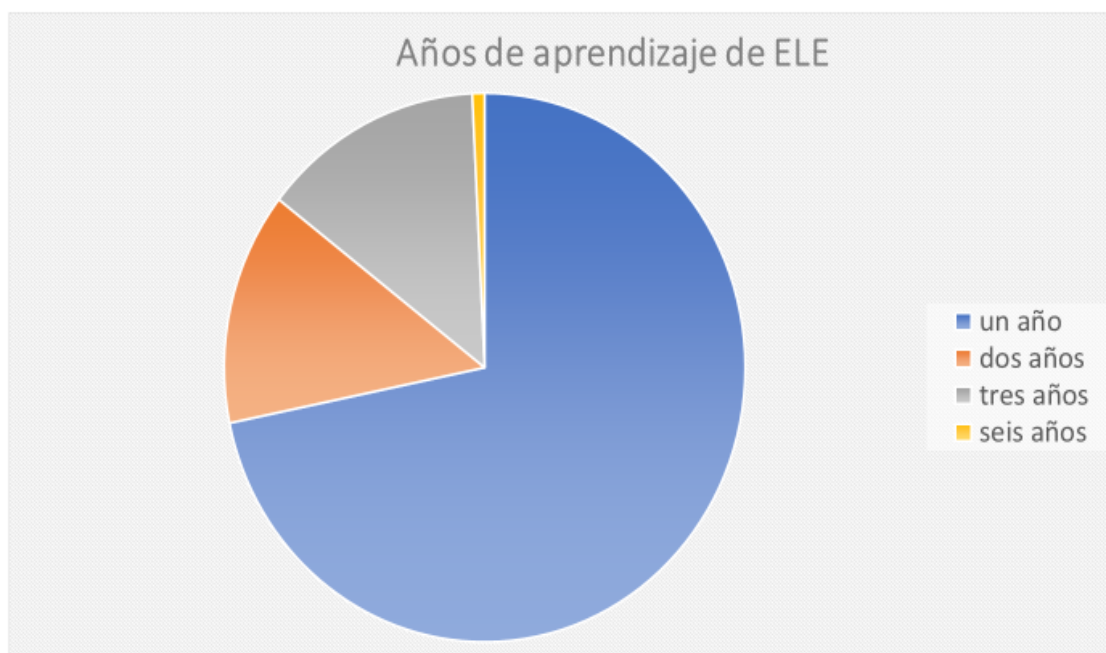


Gráfico 4 – Distribución de alumnos por años de aprendizaje de ELE

En el gráfico 4 puede verse que el 71,8% (94) de los alumnos aprende español como lengua extranjera por 1 año; el 13,7% (18) por 2 años; el 13,7% (18) por 3 años, y el 0,8% (1) por seis años. El promedio de aprendizaje de español como lengua extranjera es 1,5 años.

### 5.3. Instrumento y procedimiento de la investigación

La investigación se ha realizado con ayuda de tres profesoras de español como lengua extranjera durante sus clases. Con dos profesoras y sus alumnos la investigación se ha realizado en los últimos 15 minutos y con una profesora y sus alumnos en los primeros 15 minutos de la clase. Al principio a los alumnos se les explicó el propósito de la investigación, se les informó que el cuestionario era anónimo y se les pidió que respondieran sinceramente.

Para obtener los datos relevantes para la investigación, como instrumento se ha usado el cuestionario que se puede encontrar en el apéndice. El cuestionario ha estado compuesto en

la lengua croata para evitar posibles confusiones, malentendidos y complicaciones y para ahorrar el tiempo de las profesoras y de los alumnos. El instrumento se ha creado combinando el método cuantitativo y cualitativo – se basaba en las preguntas que se evaluaban en la escala de Likert y una pregunta (la última pregunta en el cuestionario) en la que los alumnos respondían dando sus propias sugerencias relacionadas con los modos de mejorar el proceso de la enseñanza de ELE. En cuanto a la evaluación de los ítems en la escala de Likert, los alumnos tenían que hacerlo de manera paralela. Para expresar su opinión, los alumnos podían escoger entre 1, 2, 3, 4 o 5, donde 1 significa “extremadamente baja”, 2 “por debajo del promedio”, 3 “promedio”, 4 “por encima del promedio”, 5 “excelente.” Después de explicarles el propósito de la investigación, a los alumnos se les ha leído la introducción del cuestionario y se les ha dado un ejemplo de cómo resolverlo.

Las preguntas incluidas en el cuestionario se han agrupado de la siguiente manera: el primer grupo incluía 9 preguntas generales (del aspecto demográfico y algunas relacionadas con los años de aprendizaje de español como lengua extranjera y con el libro de texto). El segundo grupo eran 47 preguntas paralelas relacionadas con los diferentes elementos de la enseñanza. A los alumnos se les preguntaba en qué medida un elemento determinado estaba incluido y en qué medida les gustaría que ese elemento estuviera incluido en la enseñanza de ELE. El tercer grupo estaba relacionado con el ambiente y contenía 14 preguntas. A los alumnos se les preguntaba si un elemento determinado formaba parte de su ambiente en el proceso de la enseñanza de ELE (los alumnos tenían que escoger entre las respuestas “sí” o “no”) e, igual que en el grupo anterior, en qué medida les gustaría que ese elemento estuviera incluido en la enseñanza de ELE. Como ya se ha mencionado, además de esos grupos de preguntas, había una pregunta (la última) en la que los alumnos podían responder libremente dando sus sugerencias en cuanto a la enseñanza de ELE.

La última fase de la investigación ha sido el análisis estadístico. Después de haber obtenido las respuestas de los alumnos, los resultados se han analizado para poder presentarlos en el presente trabajo. Hay que destacar que, debido a la gran cantidad de los datos, algunos de ellos pueden encontrarse en el apéndice donde se los puede observar más en detalle, mientras que los valores estadísticos más relevantes se ofrecen en el siguiente texto.

#### **5.4. Resultados de la investigación**

A continuación, se exponen los resultados del análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario. Los resultados se presentan por grupos mencionados en el capítulo 5.3. En

primer lugar, se presentan los resultados relacionados con el libro de texto. Luego, en relación con las dos hipótesis, se observan los resultados relacionados con una variedad de elementos (actividades, temas, modos de trabajar, etc.) de la enseñanza de ELE. Finalmente, se dan los resultados del tercer grupo de preguntas relacionadas con los elementos ambientales.

#### 5.4.1. Comparación y observación de diferentes elementos de la enseñanza de ELE

Puesto que el libro de texto, en la mayoría de los casos, es la base para la enseñanza de una lengua extranjera, se quería saber qué libros de texto se usan en la enseñanza croata de ELE y qué tan satisfechos están los alumnos con lo que el libro de texto les ofrece. En el grafo 5 se puede ver qué libros de texto se usan en las clases de ELE en las escuelas que han participado en la investigación.

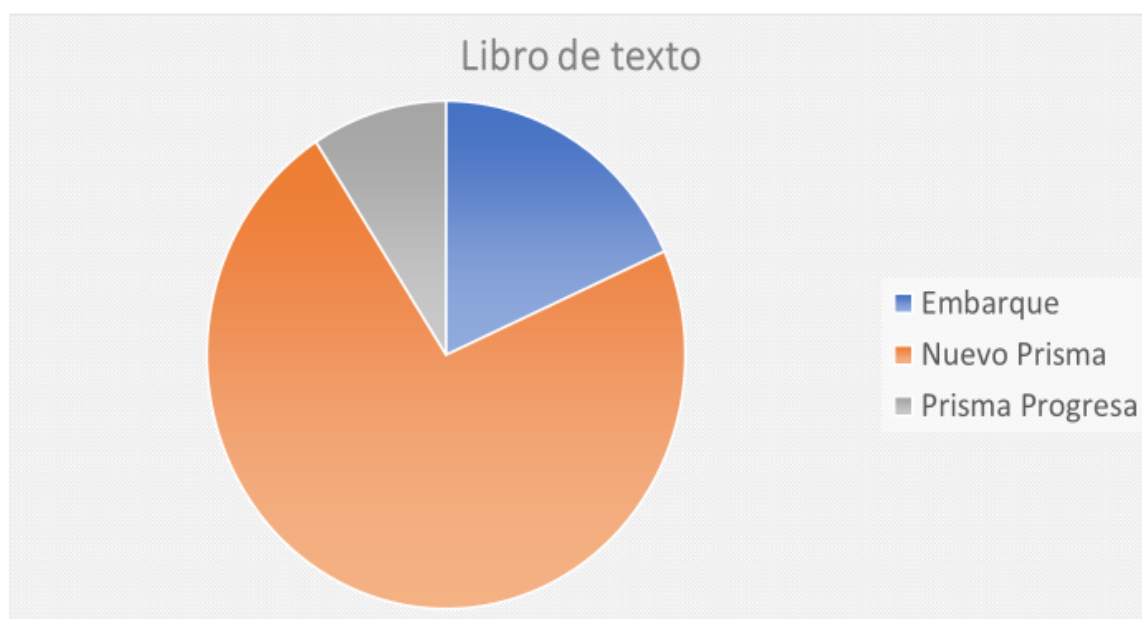


Gráfico 5 – Distribución del uso de los libros de texto

El 72,5% (95) de los alumnos usa *Nuevo Prisma*; el 18,3% (24), *Embarque*, y el 9,2% (12) usa *Prisma Progresas*. Además, se quería saber en qué medida los alumnos estaban satisfechos con el libro de texto. Con ese propósito se ha usado el método de escala Likert, donde, como ya se ha destacado en el texto anterior, 1 significa “extremadamente baja”, 2 “por

debajo del promedio”, 3 “promedio, 4 “por encima del promedio”, 5 “excelente”. En la tabla siguiente se dan los resultados más en detalle:

	N	%	Válidos %	Acumulativos%
1	10	7,6%	7,6%	7,6%
2	18	13,7%	13,7%	21,4%
3	39	29,8%	29,8%	51,1%
4	50	38,2%	38,2%	89,3%
5	14	10,7%	10,7%	100,0%
Total	131	100,0%	100,0%	

Tabla 4 – Satisfacción con el libro de texto

La mayoría de los alumnos ha evaluado su satisfacción con el libro de texto con 4 (38,2% de los alumnos) o con 3 (29,8% de los alumnos). La satisfacción promedio con el libro de texto es 3,31.

A continuación, se observan los elementos directamente vinculados con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, aquí se pone énfasis en los elementos que forman parte de una clase. Esos elementos son, entre otros, diferentes tipos de actividades, temas y modos de trabajar. Para repetir, la primera hipótesis se crea en relación con la suposición de que existen diferencias entre los elementos de la enseñanza que los profesores y los alumnos consideran relevantes para su aprendizaje. Para ver si esa diferencia de verdad existe, en el segundo grupo de preguntas se han incluido los elementos de la enseñanza típicos para los que se supone que forman parte de una clase de ELE (actividades como, por ejemplo, escribir ensayos sobre un tema determinado, leer diálogos del libro de texto; modos de trabajar típicos como, por ejemplo, enseñanza frontal y trabajo individual; temas típicos como, por ejemplo, temas de la vida cotidiana, temas de viajes, etc.) Por otra parte, en el cuestionario se han incluido

algunos elementos para los que se piensa que no se usan tanto (actividades como, por ejemplo, ver programas culinarios, documentales, películas animadas, escribir ensayos sobre un tema libremente elegido, confeccionar los mapas mentales que luego pueden ponerse en la pared o llevarse a casa, cantar en español con soporte de video; diferentes juegos como, por ejemplo *Adivina quién soy*, *Teléfono roto*, *Quién quiere ser millonario*; modos de trabajar como, por ejemplo, trabajo en parejas y trabajo en grupos, etc.). Este grupo de preguntas se ha creado con la suposición de que los alumnos mostrarán un interés mayor hacia los elementos no típicos.

Para averiguarlo, en una tabla doble a los participantes se les ha preguntado dos preguntas sobre 47 elementos de la enseñanza de ELE. Primero se les ha preguntado en qué medida un elemento forma parte de su proceso de la enseñanza (la pregunta ha sido “¿En qué medida lo siguiente está incluido en la enseñanza?”) y luego debían evaluar en qué medida les gustaría que ese mismo elemento estuviera incluido en la enseñanza de ELE (la pregunta ha sido “¿En qué medida te gustaría que lo siguiente estuviera incluido en la enseñanza?”). En ambas preguntas los participantes tenían que responder evaluando los elementos en la escala de Likert de 1 a 5.

A continuación, se presentan dos tablas. En la tabla 5 se pueden ver los resultados de cada uno de los elementos del mismo modo que estaba compuesto el cuestionario en croata en el momento de la investigación en las escuelas. En la tabla 6 se dan los mismos resultados, pero esta vez agrupados. Luego los ítems de cada uno de esos grupos se observarán más en detalle. Con el propósito de mostrar los resultados de una manera económica, cabe señalar que las preguntas en la tabla 5 se han acortado para ajustarse mejor en la tabla (en vez de “¿En qué medida lo siguiente está incluido en la enseñanza?” se usa “Está incluido” y en vez de “¿En qué medida te gustaría que lo siguiente estuviera incluido en la enseñanza?” se usa “Me gustaría”). De la tabla 5 se excluye el número de los participantes (N), el valor mínimo y máximo de las respuestas entre 1 y 5 (“mín.” y “máx.”). No obstante, esos datos se pueden observar en la tabla con datos detallados en el apéndice. Los resultados no agrupados pueden observarse en la siguiente tabla:



	Está incluido		Me gustaría	
	M	DE	M	DE
Ver videos cortos (en español) que muestran las situaciones de la vida cotidiana	1,43	0,886	3,79	1,107
Ver películas en español	1,28	0,835	3,88	1,222
Ver programas culinarios, documentales, <i>talk-show</i> en español	1,23	0,697	3,28	1,297
Ver películas animadas	1,27	0,849	3,87	1,332
Ver telenovelas	1,29	0,873	3,30	1,502
Ver videos musicales en español	2,05	1,405	4,09	1,268
Escuchar música en español	2,55	1,490	4,27	1,142
Escuchar diálogos en español sin soporte visual (p.ej., sin ver videos)	3,43	1,183	3,25	1,146
Escribir ensayos sobre un tema determinado	2,07	1,097	2,53	1,285
Escribir ensayos sobre un tema libremente elegido	1,58	0,960	2,74	1,417

	Está incluido		Me gustaría	
	M	DE	M	DE
Escribir postales, tarjetas de felicitación, mensajes de SMS, cuentos cortos, cartas, poesía	1,69	0,894	2,84	1,306
Escribir palabras en la pizarra (p.ej., el juego en el que los alumnos están divididos en dos grupos y compiten quién recordará más palabras relacionadas con un tema determinado)	1,99	1,243	3,61	1,316
Escribir sus propios diálogos y luego leerlos en voz alta	2,63	1,315	2,89	1,316
Confeccionar mapas mentales que luego se pueden poner en la pared o llevar a casa	1,60	1,020	2,77	1,412
Leer diálogos del libro de texto o de materiales didácticos adicionales	3,98	1,206	3,57	1,222
Leer comics	1,50	1,003	3,16	1,346
Aprender pronunciar las palabras	3,53	1,248	3,93	1,138
Presentaciones grupales frente a otros alumnos	1,79	1,142	3,15	1,348

	Está incluido		Me gustaría	
	M	DE	M	DE
Presentaciones individuales frente a otros alumnos	1,62	0,980	2,83	1,426
Discusión oral de temas actuales (en dos grupos – un grupo es a favor y otro en contra)	1,40	0,909	3,04	1,438
Juego de roles – diálogos espontáneos (p.ej., médico y paciente, vendedor y comprador, camarero e invitado)	1,85	1,096	3,06	1,413
Diálogos frente a otros alumnos	2,11	1,187	2,61	1,286
Hacer una breve dramatización frente a otros alumnos	1,60	0,942	2,40	1,374
Conversación por Skype con alumnos (que también aprenden español) de otras escuelas	1,31	0,812	3,44	1,515
Juegos (p.ej., <i>Adivina quién soy</i> , <i>Teléfono roto</i> , <i>Quién quiere ser millonario</i> , <i>Memory</i> )	1,64	1,053	3,56	1,399
Juego en el que, p.ej., un alumno es el detective; otros alumnos saben quién es el criminal (el detective a través de las preguntas dirigidas a otros alumnos descubre quién es el criminal)	1,42	0,984	3,40	1,553

	Está incluido		Me gustaría	
	M	DE	M	DE
Juego de pantomima	1,53	1,125	3,40	1,466
Cantar en español (con soporte de video)	2,47	1,416	3,69	1,359
Aprender vocabulario	4,07	1,017	4,09	1,077
Componer lista de vocabulario por diferentes campos (p.ej., palabras relacionadas con casa, ciudad, aeropuerto, restaurante)	3,37	1,464	3,88	1,222
Uso de tableta y teléfono móvil para buscar el significado de palabras	1,83	1,266	3,76	1,313
Buscar el significado de palabras en el diccionario	1,75	1,077	3,05	1,377
Gramática	4,13	1,084	3,95	1,224
Aprender sobre la cultura y civilización del área de habla hispana	3,06	1,323	3,79	1,188
Aprender sobre la historia del área de habla hispana	2,56	1,382	3,33	1,449
Aprender sobre el arte del área de habla hispana	2,28	1,273	3,27	1,336
Lección de los hablantes nativos sobre la cultura, civilización, cocina del área de habla hispana	1,54	1,090	3,73	1,348

	Está incluido		Me gustaría	
	M	DE	M	DE
Temas de moda	2,69	1,240	3,45	1,266
Temas de deporte	2,35	1,088	3,37	1,272
Temas de música	2,60	1,226	3,68	1,248
Temas de viajes	3,15	1,339	3,92	1,187
Temas de vida cotidiana	3,56	1,241	3,99	1,085
Trabajo en parejas	3,30	1,175	4,00	1,215
Trabajo en grupos	2,85	1,321	3,96	1,230
Trabajo individuo	3,92	1,177	3,45	1,229
Enseñanza frontal (el profesor enseña y los alumnos escuchan)	4,04	1,179	2,96	1,298
* Actividad física: ejercicio corto para recuperar la energía y la concentración	1,41	1,014	2,89	1,661

*N = 131*

Tabla 5 – Valor medio y la desviación estándar de las respuestas de 131 participantes a las preguntas acerca de la medida en la que ciertos elementos están incluidos y acerca de su deseo de incluir esos elementos en la clase de ELE (M = media aritmética, DE = desviación estándar).

Como ya se ha mencionado, antes de observar los resultados más en detalle, los ítems de la tabla 5 se agrupan en la tabla 6 (también de manera paralela como en la tabla 5):

	En qué medida está incluido	En qué medida les gustaría que estuviera incluido	Diferencia entre la medida en la que está incluido y en la que les gustaría que estuviera incluido
Ver videos, películas, telenovelas, documentales, etc.	1,30	3,62	-2,32
Escuchar música, videos musicales, diálogos, etc.	2,68	3,87	-1,19
Escribir ensayos, diálogos, cartas, postales poesía, cuentos cortos, etc.	1,99	2,92	-0,93
Leer diálogos y comics	2,74	3,37	-0,63
Presentaciones, discusiones, conversaciones, diálogos, etc.(oralmente)	2,02	3,34	-1,32
Juegos de diferente tipo	1,69	3,07	-1,38
Aprendizaje del vocabulario a través de listas de vocabulario, diccionario, Internet, etc.	2,76	3,69	-0,93
Gramática	4,13	3,95	0,18
Aprender sobre cultura, civilización, historia de área de habla hispana	2,36	3,76	-1,40
Temas de moda	2,69	3,45	-0,76
Temas de deporte	2,35	3,37	-1,02
Temas de música	2,60	3,68	-1,08
Temas de viajes	3,15	3,92	-0,77
Temas de vida cotidiana	3,56	3,99	-0,43
Actividad física: el ejercicio para recuperar la energía y concentración	1,41	2,89	-1,48

Tabla 6 – Comparación (ítems por grupos)

En la tabla 6, en la que comparan los ítems por grupos, en la última columna se muestra la diferencia entre la medida en la que un elemento determinado está incluido y en la que a los alumnos les gustaría que estuviera incluido.

Hay que destacar que en el análisis que sigue no se observarán las diferencias de todos los ítems de cada uno de los grupos, sino los ítems más representativos y relevantes, es decir, los ítems entre los que se puede ver una diferencia mayor y significativa entre lo que está y lo que a los alumnos les gustaría que estuviera incluido. Además, no todos los ítems aparecen agrupados (siendo los siguientes: gramática, aprender pronunciar las palabras, cantar en español, trabajo en parejas, trabajo en grupos, trabajo individual y enseñanza frontal).

El primer grupo denominado en la tabla 6 como “Ver películas, videos, telenovelas, documentales, etc.” incluye los siguientes ítems de la tabla 5: ver videos cortos (en español) que muestran las situaciones de la vida cotidiana, ver películas en español, ver programas culinarios, documentales y *talk-show* en español, ver películas animadas, ver telenovelas y ver videos musicales en español. Cuando se comparan los resultados de lo que está y lo que a los alumnos les gustaría que estuviera incluido, en ese grupo se pueden observar diferencias bastante grandes. Esa diferencia es -2,32. Las actividades que a los alumnos más les gustan y que, en su opinión no están incluidas en la medida en la que a ellos les gustaría que estuvieran son ver videos cortos (en español) que muestran las situaciones de la vida cotidiana, ver películas en español, ver películas animadas y ver videos musicales en español. Hay que destacar que precisamente el primer grupo es en el que se ven las diferencias más grandes.

El segundo grupo denominado como “Escuchar música, videos musicales, diálogos” incluye las tres actividades mencionadas y es el grupo en el que se puede notar el ítem con la más alta evaluación (4,27) de todos los 47 ítems investigados. Se trata de la actividad de escuchar música en español. Este grupo es especial también por el hecho de que aquí se puede ver el primer caso en el que los alumnos mostraron el deseo de que un elemento estuviera menos incluido en la enseñanza de ELE de que está actualmente. Es la actividad de escuchar diálogos en español sin soporte visual (p.ej., sin ver videos), lo que resulta un poco sorprendente porque, por un lado, es la actividad que, igual que la previa, permite a los alumnos un tipo de descanso, pero, por otro, ese tipo de actividad en muchos casos requiere de los alumnos que escuchen atentamente porque luego habrá otras actividades relacionadas con esa actividad.

El tercer grupo “Escribir ensayos, diálogos, cartas, postales poesía, cuentos cortos, etc.” incluye los siguientes ítems: escribir ensayos sobre un tema determinado, escribir ensayos sobre un tema libremente elegido, escribir postales, tarjetas de felicitación, mensajes de SMS, cuentos cortos, cartas, poesía, escribir palabras en la pizarra (p.ej., el juego en el que los alumnos están

divididos en dos grupos y compiten quién recordará más palabras relacionadas con un tema determinado), escribir sus propios diálogos y luego leerlos en voz alta. La diferencia más grande en ese grupo se puede ver en el ítem “escribir palabras en la pizarra (p.ej., el juego...)” (1, 99 – 3,61), lo que no sorprende, sino solo confirma el hecho de que a los alumnos les gusta practicar algo relacionado con los juegos. Una diferencia bastante grande también se puede notar en los ítems de escribir ensayos sobre un tema libremente elegido y confeccionar mapas mentales que luego pueden ponerse en la pared o llevarse a casa. Los alumnos consideran que esas actividades no están incluidas en la medida en la que a ellos les gustaría que estuvieran.

El cuarto grupo “Leer diálogos, comics, etc.” incluye los ítems leer diálogos del libro de texto o de materiales didácticos adicionales y leer comics. En cuanto al ítem leer diálogos del libro de texto o de materiales didácticos adicionales, ese es el segundo caso en el que los alumnos mostraron el deseo de que estuviera menos incluido en la enseñanza de lo que está actualmente. Por otra parte, se puede notar una diferencia bastante grande entre la medida en la que los comics están incluidos (1,50) y en la que a los alumnos les gustaría que estuvieran incluidos (3,16).

El quinto grupo, denominado como “Presentaciones, discusiones, conversaciones, diálogos, etc. (oralmente)”, incluye los siguientes ítems: presentaciones grupales frente a otros alumnos, presentaciones individuales frente a otros alumnos, discusión oral de temas actuales (en dos grupos – un grupo está a favor y otro en contra), juego de roles – diálogos espontáneos (p.ej., médico y paciente, vendedor y comprador, camarero e invitado), diálogos frente a otros alumnos, hacer una breve dramatización frente a otros alumnos y conversación por Skype con los alumnos (que también aprenden español) de otras escuelas. En este grupo también se han incluido las actividades de aprender a pronunciar las palabras y cantar en español (con soporte de video). Aunque estas actividades son un poco diferentes de otras en este grupo, también dan a los alumnos la oportunidad de practicar la destreza oral. Entre las actividades enumeradas, las que pueden destacarse como las actividades entre las que se nota la mayor diferencia entre lo incluido y lo deseado son discusión oral de temas actuales (en dos grupos – un grupo está a favor y otro en contra), juego de roles – diálogos espontáneos (p.ej., médico y paciente, vendedor y comprador, camarero e invitado) y conversación por Skype con los alumnos (que también aprenden español) de otras escuelas.

El sexto grupo denominado como “Juegos de diferente tipo” incluye lo siguiente: juegos (p.ej., *Adivina quién soy*, *Teléfono roto*, *Quién quiere ser millonario*, *Memory*), juego en el que un alumno es el detective (el detective a través de las preguntas dirigidas a otros alumnos descubre quién es el criminal) y juego de pantomima. En ese grupo también se notan diferencias



significativas entre lo incluido y lo deseado. Las diferencias en los valores para cada uno de los ítems son entre 1,69 (incluido) y 3,07 (deseado).

El séptimo grupo, “Aprendizaje del vocabulario a través de listas de vocabulario, diccionario, Internet, etc.”, consiste de los siguientes ítems: aprender vocabulario, componer lista de vocabulario por diferentes campos (p.ej., palabras relacionadas con casa, ciudad, aeropuerto, restaurante), uso de tableta y teléfono móvil para buscar el significado de las palabras y buscar el significado de las palabras en el diccionario. Las diferencias entre lo incluido y lo deseado en mayor medida se notan en los ítems uso de tableta y teléfono móvil para buscar el significado de las palabras y buscar el significado de las palabras en el diccionario. El deseo de usar la tableta y el teléfono concuerda con lo esperado, pero lo que sorprende positivamente es que a los alumnos todavía les gusta consultar el diccionario clásico.

El octavo grupo, “Aprender sobre la cultura, civilización, historia del área de habla hispana” incluye los ítems: aprender sobre la cultura y civilización del área de habla hispana, aprender sobre la historia del área de habla hispana, aprender sobre el arte del área de habla hispana y exposición de los hablantes nativos sobre la cultura, civilización, cocina del área de habla hispana. De acuerdo con los resultados se puede ver que a los alumnos les gusta todo lo que incluye ese grupo. Lo que se debe notar es que no existen diferencias significativas entre lo incluido y lo deseado (con excepción de la exposición de los hablantes nativos), lo que lleva a la conclusión de que a estos elementos de la enseñanza de ELE se presta suficiente atención.

En cuanto a los temas incluidos en la enseñanza de ELE, aunque forman parte de la tabla 6 (en los que los ítems se observan por grupos), no aparecen agrupados porque se pretendía obtener información precisa de qué temas son relevantes para los alumnos y qué no son. Aunque no se nota una diferencia significativa entre los temas que están incluidos y los que a los alumnos les gustaría que estuvieran incluidos, se puede ver que los temas más interesantes para los alumnos son los temas de la vida cotidiana y temas de viajes.

El ítem que también aparece en la tabla 6, pero no forma parte de ningún grupo es la gramática. La diferencia entre la medida en la que la gramática está incluida (4,13) y la medida en la que a los alumnos les gustaría que estuviera incluida (3,95) es un resultado que no sorprende mucho. Como hoy en día la mayoría de los alumnos considera la gramática extremadamente difícil, ese resultado en definitiva es muy positivo, ya que el deseo de aprender gramática ha sido evaluado con 3,95, lo que es un valor bastante grande y significativo.

Aunque parece un poco inesperado incluirlo en un cuestionario de ese tipo, se quería ver cómo los alumnos perciben la actividad física (ejercicio corto para recuperar la energía y la concentración) como (posible) elemento de la enseñanza actual. Esa idea viene de la impresión

general de que a los alumnos de hoy en día, como ya se sabe, pasan demasiado tiempo viendo la televisión o trabajando en la computadora. Está claro que el ejercicio forma parte de la asignatura de Educación física, pero en la enseñanza moderna no debe haber barreras en cuanto a las ideas que pueden resultar útiles para los alumnos. Los resultados de algún modo sorprenden porque un determinado número de alumnos ha dicho que practican el ejercicio corto en sus clases de ELE. Evaluado con 2,89, el deseo de introducir ese tipo de actividad física aún, obviamente, no es tan grande, pero tampoco es insignificante.

Los diferentes modos de trabajar en la clase de español como lengua extranjera no se han incluido en la tabla 6, sino solo en la tabla 5. Se ha investigado el trabajo en parejas, el trabajo en grupos, el trabajo individuo y la enseñanza frontal. Los resultados demuestran que a los alumnos más les gustaría trabajar en parejas (evaluado con 4,00) y en grupos (evaluado con 3,96). Lo que también se puede observar es que todavía predomina la enseñanza frontal (evaluado con 4,04). No obstante, ese mismo tipo de la enseñanza ha sido evaluado como el menos deseado (2,96).

Los resultados de la tabla 6 también se presentan en el siguiente gráfico:

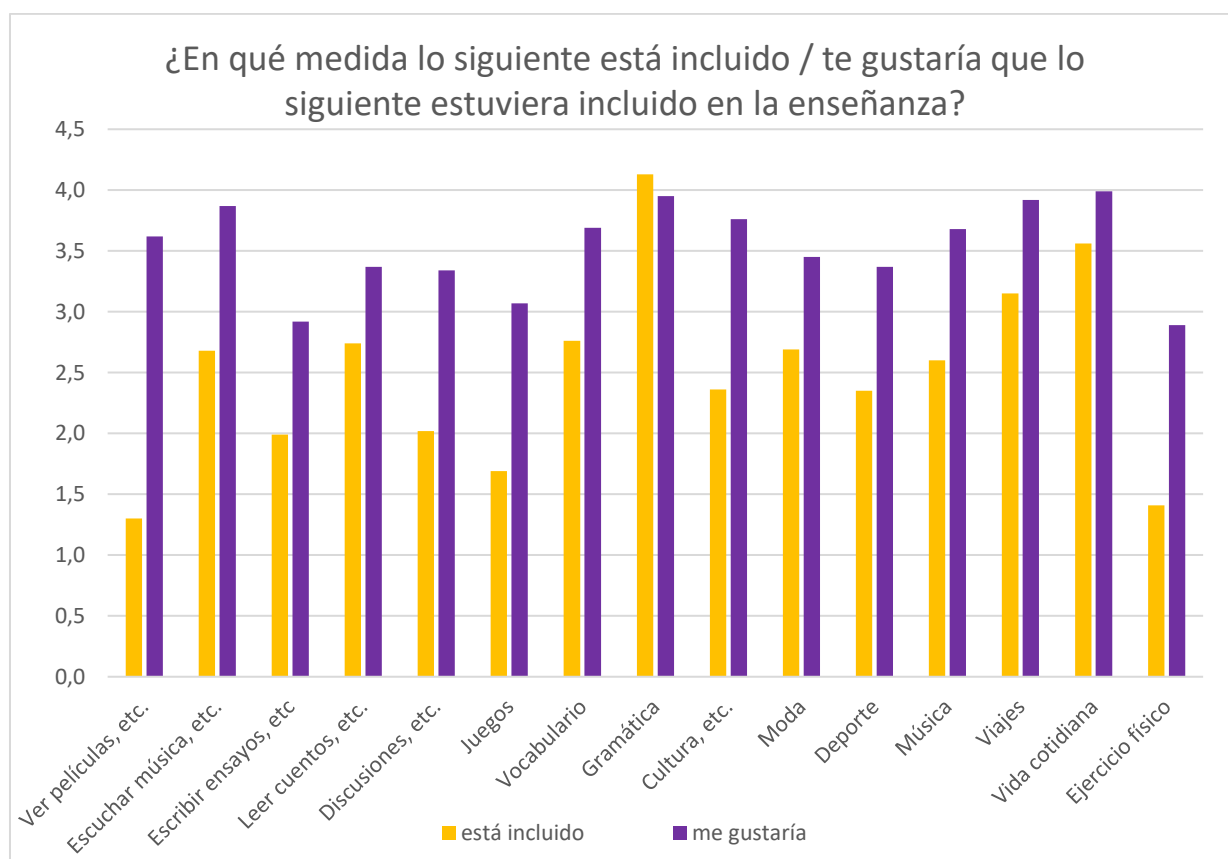


Gráfico 6 – Comparación de la medida en la que está incluido y de la que a los alumnos les gustaría que estuviera incluido un cierto elemento en la enseñanza de ELE

Para posibilitar una visualización mejor, aquí se pueden observar en la forma de gráfico diferentes grupos de ítems y las diferencias entre lo que está incluido y lo que a los alumnos les gustaría que estuviera incluido en la enseñanza de español como lengua extranjera.

#### **5.4.2. Comparación y observación de diferentes elementos ambientales**

La observación de los elementos ambientales se ha incluido en la investigación porque, como se ha destacado en la parte teórica del presente trabajo, el ambiente influye mucho en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su importancia se debe al hecho de que, al crear una buena atmósfera a través de elementos ambientales, los alumnos están más motivados para el aprendizaje porque pasan el tiempo en un espacio bien arreglado. En esas condiciones ellos están dispuestos a dar lo mejor de sí mismos. Los elementos ambientales no están directamente relacionados con el proceso de enseñanza, pero pueden mejorarlo. Por eso, a través de la investigación se ha tratado de comprobar si esta hipótesis de verdad es cierta.

Los elementos ambientales forman parte del tercer grupo de preguntas del cuestionario usado en la investigación. La tabla de preguntas relacionadas con ese tema contenía tres columnas. En la primera columna estaban enumerados diferentes elementos ambientales, en la segunda había una pregunta dirigida a los participantes: “¿Hay en tu clase de ELE lo siguiente?” (“lo siguiente” se refería a los elementos ambientales). Los participantes podían escoger entre las respuestas “sí” o “no”. En la última columna a los participantes se les preguntaba lo siguiente: ¿En qué medida te gusta esta idea? (“esta idea” también se refería a los elementos ambientales enumerados). Igual que en el caso del segundo grupo de preguntas relacionadas con las actividades, los temas, los modos de trabajar, etc., los participantes aquí también tenían que responder evaluando los elementos en la escala de Likert de 1 a 5, donde, como ya se ha destacado, 1 significa “extremadamente baja”, 2 “por debajo del promedio”, 3 “promedio”, 4 “por encima del promedio”, 5 “excelente.”

Los resultados relacionados con las opiniones de los participantes acerca de los elementos ambientales pueden observarse en la siguiente tabla:

	¿Hay en tu clase de ELE lo siguiente?		¿En qué medida te gusta esta idea?	
	Sí (%)	No (%)	M	SD
Cortinas de colores alegres para las ventanas	10 (7,6%)	121 (92,4%)	3,08	1,473
Pinturas artísticas en las paredes	38 (29%)	93 (71%)	3,43	1,353
Fotografías de ti y de otros alumnos	8 (6,1%)	123 (93,9%)	2,49	1,566
Las plantas en las macetas y flores en los floreros	36 (27,5%)	95 (72,5%)	3,59	1,306
Luz fuerte	91 (69,5%)	40 (30,5%)	3,42	1,403
Luz tenue	41 (31,3%)	90 (68,7%)	2,79	1,385
Fotografías con un tema del mundo hispanoamericano y español	14 (10,7%)	117 (89,3%)	3,41	1,276
Mapas con reglas gramaticales en las paredes	31 (23,7%)	100 (76,3%)	3,98	1,157
Mapas con vocabulario en las paredes	24 (18,3%)	107 (81,7%)	3,84	1,227
Paredes de colores alegres	24 (18,3%)	107 (81,7%)	3,53	1,377
Bancos y sillas puestas en círculo	24 (18,3%)	107 (81,7%)	3,24	1,488
Disposición de los asientos como en el teatro durante la exposición de un diálogo o una dramatización	9 (6,9%)	122 (93,1%)	2,76	1,442
Alfombra donde podéis sentaros en círculo durante, p.ej., la discusión de un tema o lectura de cuentos, etc.	6 (4,6%)	125 (95,4%)	3,06	1,508
Estantes con diccionarios, gramáticas, obras literarias del área de habla hispana	11 (8,4%)	120 (91,6%)	3,44	1,290

$N = 131$

Tabla 7 – Frecuencia y porcentaje de respuestas “sí” y “no” a la pregunta sobre la presencia de determinados elementos en el aula y el valor media y desviación estándar de las respuestas a la pregunta cómo a los alumnos les gustaría la presencia de estos elementos en el aula.

Si se observa la segunda columna, que se refiere a la presencia de diferentes elementos en las clases de ELE, puede parecer sorprendente el hecho de que algunos de los alumnos han respondido que disponen de un elemento y otros que no. Eso se puede relacionar con el hecho de que en una de las clases que participó en la investigación tenía alrededor de 10 alumnos y de que ellos de verdad disponen de ese elemento ambiental. No obstante, en algunos casos es posible notar que para un elemento, por ejemplo, 6 alumnos han dicho que existe en su clase de ELE y otros que no existe. Esto puede interpretarse, entre otras cosas, como una falta de atención de los participantes en el momento de completar el cuestionario.

Por lo visto en la segunda columna, todos los elementos enumerados en alguna medida pueden encontrarse en la clase de ELE. Sin embargo, no los hay mucho. Si se toman en cuenta solo los porcentajes un poco más altos, se puede ver que en algunas clases hay pinturas artísticas en las paredes (29%), plantas en las macetas y flores en los floreros (27,5%), luz fuerte (69,5%), luz tenue (31,3%), mapas con reglas gramaticales en las paredes (23,7%), mapas con vocabulario en las paredes (18,3 %), paredes de colores alegres (18,3%) y bancos y sillas puestas en círculo (18,3%). Otros porcentajes (es decir, presencia de los elementos ambientales) son bastante bajos.

Si se observa la tercera columna, en la que a los alumnos se les pregunta cómo les gusta la idea de que determinado elemento ambiental esté incluido en sus clases de ELE, en primer lugar, es interesante notar que ninguno de los elementos ha sido evaluado con más de 3,98. Como los elementos ambientales más deseados (evaluados con más de 3,50) se pueden destacar los mapas con reglas gramaticales en las paredes (3,98), mapas con vocabulario en las paredes (3,84) y paredes de colores alegres (3,53). Las ideas que a los alumnos les gustan menos (ítem evaluados con menos de 3) son luz tenue (2,79), sus fotografías y fotografías de otros alumnos (2,49) y la disposición de los asientos como en el teatro durante la exposición de un diálogo o una dramatización (2,76).

Para poder visualizarlos mejor, los resultados de la segunda columna también se dan en el gráfico 7:

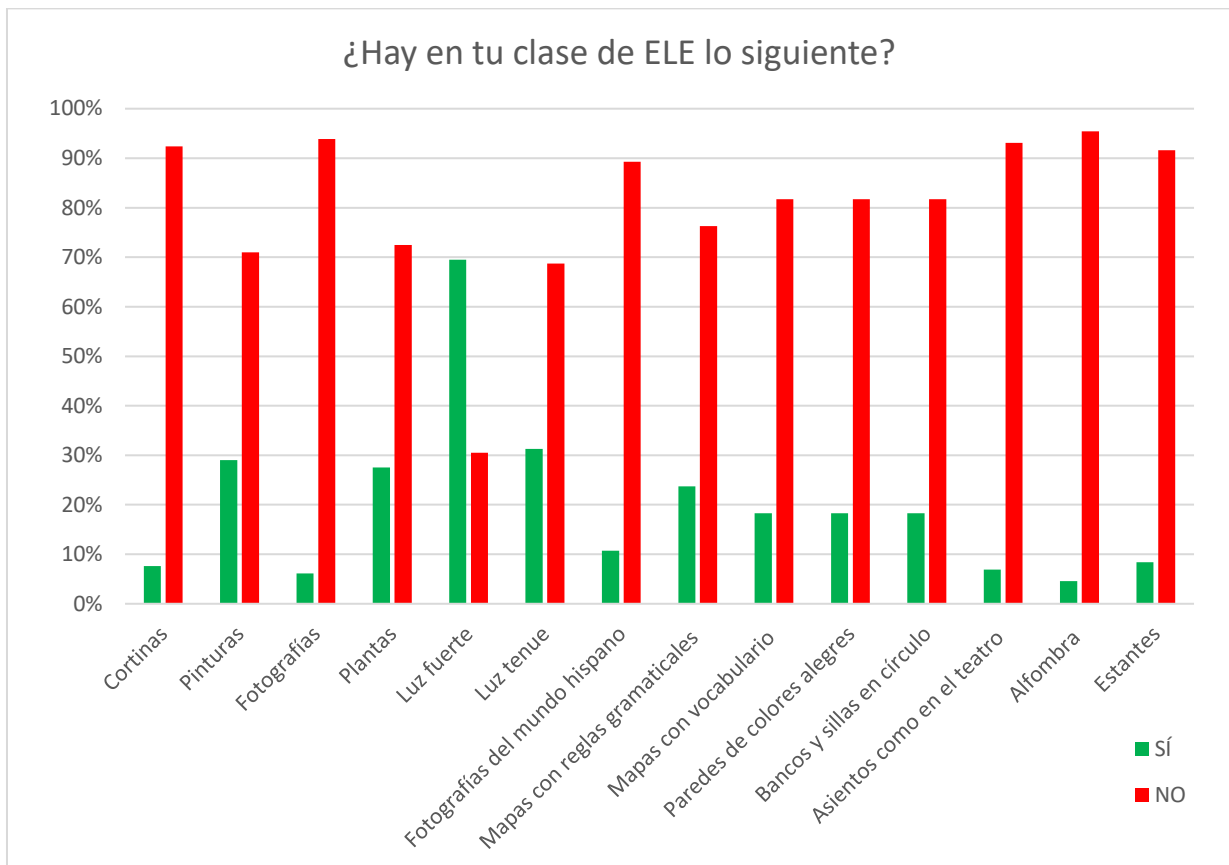


Gráfico 7 – Presencia de determinados elementos en el aula

Los resultados de la tercera columna también se dan en la forma de gráfico:

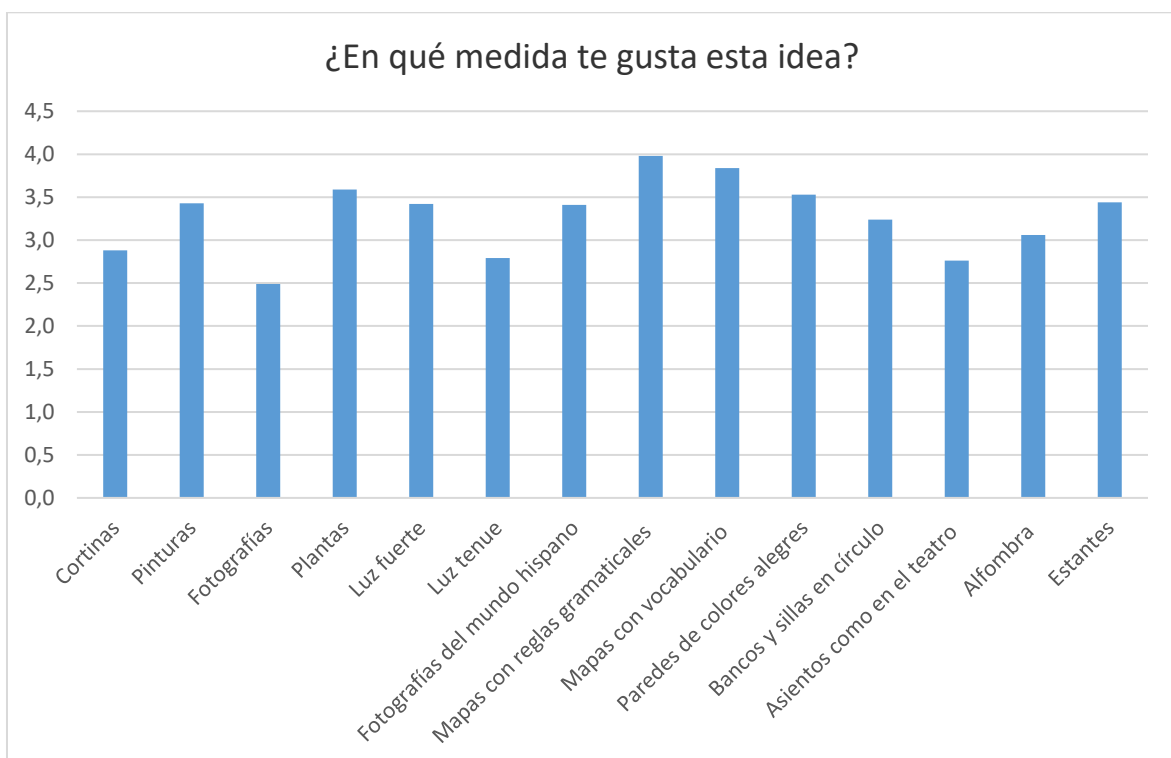


Gráfico 8 – En qué medida a los alumnos les gustaría la presencia de esos elementos en el aula

### 5.4.3. Sugerencias del alumnado

La última pregunta del cuestionario ha sido del tipo abierto. Los alumnos tenían la oportunidad de expresar su opinión y dar sus sugerencias en cuanto a la enseñanza de español como lengua extranjera. A los alumnos se les ha preguntado: “¿Tienes otra sugerencia?” Solo 18 (13%) alumnos han dado sus sugerencias. Para el presente trabajo las sugerencias de los alumnos se han traducido del croata al español. Los resultados pueden observarse en la tabla que sigue:

“¿Tienes otra sugerencia?”
“Ver la Liga Española en la lengua española.”
“Que la enseñanza sea más interesante.”
“Si la profesora explica algo en español, debe explicarlo también en croata.”
“Quiero tener todo lo mencionado en el cuestionario que no tenemos en nuestra enseñanza.”
“Ver la Liga Española en español.”
“Que se use un libro de texto y un libro de ejercicios más fáciles para entender.”
“Que nuestras clases incluyan todo lo mencionado en el cuestionario.”
“Un libro de texto normal. El que tenemos es complicado y no entendemos nada porque es el primer año de nuestro aprendizaje de español.”
“Karaoke en español.”
“El sofá, la televisión, el aire acondicionado, la fruta porque incrementa el azúcar en la sangre y es buena para la concentración.”
“El trabajo en grupos y los temas que tratan la vida cotidiana.”
“Más horas de español para poder aprender más.”
“Más trabajo en grupos y los temas de cultura, idioma, comida española, etc.”
“El aire acondicionado, temas de cultura española e hispanoamericana.”
“Trabajo individual, aprender la lengua que de verdad se habla en el área de habla hispana e ir de viajes.”
“Plantas.”
“Una enseñanza divertida.”
“Plantas.”

Tabla 8 – Sugerencias de los alumnos en cuanto a la enseñanza de ELE

Se puede observar que hay algunos casos de sugerencias parecidas. Por ejemplo, dos alumnos han dicho directamente que les gustaría que los elementos mencionados en el cuestionario estuvieran incluidos en la enseñanza de ELE. Otros han enumerado solo algunos de los elementos que se proponen en el cuestionario. Mientras que algunas sugerencias se refieren a los problemas directamente relacionados con el libro de texto, libro de ejercicios y entendimiento de lo que enseña el profesor, un número significativo de sugerencias puede relacionarse con el deseo de que la enseñanza simplemente sea más interesante y divertida. Los alumnos han expresado el deseo de tener clases en un ambiente agradable (dos sugerencias en cuanto al aire acondicionado, dos en cuanto a las plantas, una en cuanto a la televisión y el sofá).

## **5.5. Discusión**

A través de la investigación y, consecuentemente, de los resultados obtenidos, se ha obtenido la información sobre los elementos que se querían observar en cuanto a la enseñanza de español como lengua extranjera en las escuelas secundarias croatas.

Al principio se quería obtener la información sobre el libro de texto. Los resultados muestran una satisfacción promedia. Por qué los alumnos no muestran una satisfacción más grande con el libro de texto, queda una pregunta abierta que puede investigarse más en detalle en el futuro. En relación con uno de los objetivos principales de la investigación, que era comprobar si los alumnos consideraban que algunos elementos estaban menos incluidos de lo que a ellos en realidad le gustaría que estuvieran, la hipótesis se ha confirmado. Los resultados muestran que los alumnos desean que casi todos los elementos propuestos en el cuestionario estuvieran incluidos en mayor medida de la que están actualmente. En primer lugar, se ha mostrado que a los alumnos les gustan las actividades como ver las películas, documentales, diferente tipo de videos, etc. Se debe destacar que ese resultado se esperaba porque se supone que los alumnos prefieren las actividades en las que pueden divertirse y no participar de manera tan activa como en otro tipo de actividades. Las actividades que han sido evaluadas como muy deseadas por parte del alumnado son las actividades relacionadas con la música. Eso también se esperaba porque esa actividad permite a los alumnos el tiempo “libre”, se considera divertida y los alumnos aparentemente están liberados de las obligaciones relacionadas directamente con la enseñanza, pero en realidad se considera que esas actividades son más útiles de lo que los alumnos piensan. Los alumnos han declarado que les gusta escribir ensayos y diálogos en un



tema libremente elegido y que consideran que esas actividades no están incluidas en la medida en la que a ellos les gustaría que estuvieran. De nuevo, esa selección de las actividades deseadas puede considerarse lógica porque los alumnos prefieren escribir sobre algo que les interesa, lo que en general es una buena idea (y los profesores deberían tenerlo en cuenta) porque es mejor escribir de algo que a los alumnos les resulta interesante y divertido que no escribir nada porque el tema elegido no lo entienden o no es parte de su interés. Lo que también puede observarse es que los alumnos en su enseñanza de español como lengua extranjera necesitan algo moderno, espontáneo y algo que conviene a su edad. Además, el hecho de que a la gran mayoría de los alumnos le gusta la idea de conversar por Skype, lleva a la conclusión de que hay que incluir en la enseñanza las actividades que convienen a la manera de vivir moderna. Se ha concluido también que los alumnos todavía optan por juegos y actividades en las que hay elementos de juegos. No obstante, los resultados muestran que los juegos no están incluidos en la enseñanza de español como lengua extranjera en la medida en la que los alumnos lo desean. Se ha mostrado, lo que no sorprende, que los alumnos tienen mucho interés en aprender sobre la cultura, la civilización, la historia y el arte del área de habla hispana. Lo que sorprende positivamente es el hecho de que esa parte de la enseñanza de español como lengua extranjera está incluida en una medida significativa. En cuanto al modo de trabajar, aunque todavía hoy en día predomina la enseñanza frontal, los alumnos expresaron el deseo de trabajar en parejas y en grupos. Su deseo puede entenderse de dos maneras. Por un lado, se puede suponer que a los alumnos les gusta la idea de compartir la responsabilidad, para lo que no tienen la oportunidad durante el trabajo individual. Por otro lado, los alumnos lo pueden ver como una buena oportunidad para adquirir nuevos conocimientos con la ayuda del otro. Estas suposiciones también pueden servir como base para una investigación en el futuro.

En cuanto al objetivo relacionado con los elementos ambientales, como se esperaba, los elementos incluidos en el cuestionario, en la mayoría de los casos, de verdad no forman parte de la enseñanza actual de español como lengua extranjera. Los resultados muestran que para los alumnos esos elementos no son tan relevantes como se esperaba, pero tampoco los consideran insignificantes. Se puede suponer que eso se debe al hecho de que el alumnado de las escuelas croatas todavía no ha concientizado el verdadero valor de los elementos ambientales y su significado en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera. Los alumnos croatas todavía optan por elementos “comprobados” y directamente útiles. El hecho de que han “elegido” los mapas con vocabulario y con reglas gramaticales como los elementos más deseados muestra que en su ambiente quieren los elementos que pueden servir como ayuda directa a su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera. Sin embargo, las

sugerencias del alumnado demuestran la necesidad y el deseo de convertir la enseñanza en un proceso relajado y divertido, lo que se puede lograr, entre otras cosas, introduciendo diferentes elementos ambientales.

En cuanto al primer objetivo, las expectativas se han confirmado; casi todos los elementos propuestos han sido evaluados como los más deseados en comparación con la medida en la que están incluidos. Lo mismo se puede decir para el segundo objetivo, es decir, para los resultados relacionados con los elementos ambientales. En total, en ambos casos, aunque se esperaba que algunos de los elementos serían evaluados como aún más deseados de lo que al final han resultado ser, los resultados indican que, sin duda alguna, se debe trabajar en el proceso de enseñanza de español como lengua extranjera porque ese puede y tiene que ser más eficaz de lo que es actualmente.

## 6. Conclusión

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo, largo y exigente. De qué manera y en qué medida el aprendiz va a aprender la lengua extranjera depende de muchos factores individuales, diferentes condiciones en las que se basa el aprendizaje, modos de trabajar con la lengua, etc. Lo que puede ayudar que el proceso de aprendizaje sea una experiencia positiva tanto para los alumnos como para los profesores es un buen proceso de enseñanza.

De qué modo se va a realizar el proceso de enseñanza siempre es una pregunta actual e interesante. Precisamente por eso, durante las décadas se han desarrollado diferentes enfoques y métodos de enseñar y cada uno de ellos conllevó algo nuevo y mejorado. En cuanto a cada uno de esos enfoques y métodos, siempre se notaban algunas deficiencias y se proponían algunas novedades. Como resultado, hoy en día son actuales dos enfoques: el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción.

La pregunta que también siempre queda abierta es cómo y en qué medida los enfoques mencionados en realidad se aplican en el proceso de la enseñanza. Aunque esos enfoques incluyen una variedad teórica y práctica sería demasiado complejo incluirlo todo en solo un trabajo como este. Por eso, a través de la investigación realizada como parte del presente trabajo, se quería dar solo una imagen básica sobre cómo en el aula, es decir, en una situación concreta, funcionan algunas de las propuestas de la enseñanza moderna.

Para lograrlo, se ha partido de todo lo básico que incluye la enseñanza actual de español como lengua extranjera. No obstante, se han incluido elementos para los que se cree que, de acuerdo con el tiempo moderno, deberían formar parte de la enseñanza. Se han tomado en cuenta las suposiciones sobre las preferencias y necesidades de los alumnos de hoy en día. Además, se quería observar qué importancia tienen para los alumnos el ambiente y el modo de arreglarlo, ya que se suponía que la relevancia de los elementos ambientales hoy en día es más grande que antes.

Como muestran los resultados de la investigación, existe una diferencia no extremadamente grande, pero seguramente significativa entre lo que la enseñanza actual de español como lengua extranjera en las escuelas secundarias croatas ofrece y lo que los alumnos quieren de esa misma enseñanza. Entre otras cosas, los resultados muestran que los alumnos optan por los elementos del proceso de enseñanza divertidos y un ambiente agradable. Es lógico que la enseñanza no puede basarse solo en los elementos divertidos. No obstante, si eso de verdad permite un aprendizaje más eficaz (lo que, tal vez, puede observarse en futuras investigaciones), los elementos que por su naturaleza no se consideran divertidos, de alguna

manera pueden convertirse en elementos divertidos. En otras palabras, hay que proporcionar a los alumnos todo lo que facilita el proceso de aprendizaje. Finalmente, es muy importante recordar (lo que también se ha confirmado con los resultados de esa investigación) que los deseos del alumnado no deben descuidarse porque los alumnos, junto con los profesores, son los que indican la dirección de una buena enseñanza en el futuro.

## **Lista de tablas**

Tabla 1 – Distribución de los alumnos por edad

Tabla 2 - Número de clases de ELE en base semanal

Tabla 3 – Número de clases de ELE que a los alumnos les gustaría tener a base semanal

Tabla 4 – Satisfacción con el libro de texto

Tabla 5 – Valor medio y la desviación estándar de las respuestas de 131 participantes a las preguntas acerca de la medida en la que ciertos elementos están incluidos y acerca de su deseo de incluir esos elementos en la clase de ELE. (M = media aritmética, DE = desviación estándar)

Tabla 6 – Comparación (ítems por grupos)

Tabla 7 – Frecuencia y porcentaje de respuestas “sí” y “no” a la pregunta sobre la presencia de determinados elementos en el aula y el valor medio y desviación estándar de las respuestas a la pregunta qué tal les gustaría la presencia de estos elementos en el aula

Tabla 8 – Sugerencias de los alumnos en cuanto a la enseñanza de ELE

## **Lista de gráficos**

Gráfico 1 - Distribución de alumnos por sexo

Gráfico 2 – Distribución de alumnos por escuelas

Gráfico 3 – Distribución de alumnos por cursos

Gráfico 4 – Distribución de alumnos por años de aprendizaje de ELE

Gráfico 5 – Distribución del uso de los libros de texto

Gráfico 6 – Comparación de la medida en la que está incluido y de la que a los alumnos les gustaría que estuviera incluido un cierto elemento en la enseñanza de ELE

Gráfico 7 – Presencia de determinados elementos en el aula

Gráfico 8 – En qué medida a los alumnos les gustaría la presencia esos elementos en el aula

## Bibliografía

1. Alonso, E. (2013), “¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?”. Madrid: Edelsa
2. Alonso, E. (2012), “Soy profesor/a, Aprender a enseñar: los protagonistas y la preparación de clase”. Madrid: Edelsa
3. Alonso, E. (2012), “Soy profesor/a, Aprender a enseñar: los componentes y las actividades de la lengua”. Madrid: Edelsa
4. Baralo, M. (2011), “La adquisición del español como lengua extranjera”. Madrid: Arco/Libros
5. Bergillos, L., José, F. (2008), “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”. En: *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua L2 - lengua extranjera LE*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería
6. Littlewood, W. (2012) “La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo”. Madrid: Cambridge University Press
7. Consejo de Europa (2002), “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional
8. Cortés Moreno, M. (2010), “¿La integración de destrezas motiva a los alumnos de ELE? Taiwán: Universidad Católica Fu Jen  
Disponible en: [http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii/jornadasP\\_Max.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii/jornadasP_Max.pdf) (fecha de consulta 13.6.2018.)
9. Dornyei, Z. (2002), “Motivational Strategies in the Language Classroom”. Cambridge: Cambridge University Press
10. García Santa-Cecilia, A. (2000), “Cómo se diseña un curso de lengua extranjera”. En: *Tesis doctoral El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros

Disponible en: <http://eprints.ucm.es/44250/1/T39086.pdf> (fecha de consulta: 7.4.2017.)

11. García Santa-Cecilia, A. (1995), “El currículo de español como lengua extranjera” En: *Tesis doctoral El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa

Disponible en: <http://eprints.ucm.es/44250/1/T39086.pdf> (fecha de consulta: 7.4.2017.)

12. García Santa-Cecilia, A. (1994), “Plan curricular del Instituto Cervantes” En: *Tesis doctoral El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes

Disponible en: <http://eprints.ucm.es/44250/1/T39086.pdf> (fecha de consulta: 7.4.2017.)

13. Greco, B. (2017), “La didáctica del español como lengua extranjera en la educación secundaria no obligatoria en Italia. Análisis de los aspectos socioculturales en los manuales de texto. Una propuesta de mejora.” Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Disponible en: <https://hera.ugr.es/tesisugr/26647916.pdf> (fecha de consulta: 12.6.2018.)

14. Guardia de Viggiano, Nisla V. (2009) “Lenguaje y comunicación” San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana

Disponible en:

<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan040441.pdf> (fecha de consulta: 12.6.2018.)

15. Martín Sánchez, M.A. (2009), “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”, Universidad de Extremadura

16. Pollán Guisasola, D. (2016), “Juegos de rol en el aula de ELE: de la competencia comunicativa a la intercultural”, La Coruña: Universidad Internacional de la Rioja

Disponible en:

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3607/POLLAN%20GUISASOLA%2C%20DIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (fecha de consulta: 14.6.2018.)

17. Ramajo Cuesta, A. (2008), “La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera”, Memoria de Máster en la enseñanza de ELE

Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:24b70047-b0f7-4eef-97c4-30c4dcf6381d/2009-bv-10-19ramajo-pdf.pdf> (fecha de consulta: 18.6.2016.)

18. Rubio, A.D.J., García Conesa, I.M. (2013), “Los diferentes roles del profesor y de los alumnos en un aula de lengua extranjera”, Centro Universitario de la Defensa San Javier

Disponible en:

[https://www.researchgate.net/publication/298449418\\_The\\_different\\_roles\\_of\\_the\\_teacher\\_and\\_students\\_in\\_a\\_foreign\\_language\\_classroom](https://www.researchgate.net/publication/298449418_The_different_roles_of_the_teacher_and_students_in_a_foreign_language_classroom) (fecha de consulta: 12.6.2018.)

19. Stratulat, I. (2013), “El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes”, Universidad de Oviedo

Disponible en:

<http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18332/6/TFM%20Irina%20Stratulat.pdf> (fecha de consulta: 14.6.2018.)

20. Zohra Yzidi, F. (2012) “La sugestopedia: teoría y casos de aplicación”, (Memoria de Magister). Universidad de Oran

Disponible en: <http://theses.univ-oran1.dz/document/TH3811.pdf> (fecha de consulta: 15.5.2017.)

Otros materiales:

1. [www.npp-sugestopedia.com/index.html](http://www.npp-sugestopedia.com/index.html) (fecha de consulta: 8.3.2018.)





Učenje izgovaranja riječi	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Grupne prezentacije pred ostalim učenicima	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Samostalne prezentacije pred ostalim učenicima	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Usmena rasprava o aktualnim temama (u dvije grupe, tako da je jedna <i>za</i> , a druga <i>protiv</i> )	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Igra uloga u spontanom dijalozima (npr. doktor i pacijent, prodavač i kupac, konobar i gost)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Izvođenje dijaloga pred ostatkom razreda	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Osmišljavanje i izvođenje kratkih igrokaza	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Razgovor putem Skype-a s učenicima iz drugih škola koji uče španjolski	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Igre (npr. <i>Pogodi tko sam</i> , <i>Pokvareni telefon</i> , <i>Tko želi biti milijunaš</i> , <i>Memory</i> )	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Igra u kojoj je, npr., jedan učenik detektiv, a ostali znaju tko je zločinac (detektiv na temelju pitanja postavljenih ostalim učenicima dolazi do zločinca)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Igra pantomime	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Pjevanje pjesama na španjolskom jeziku (popraćeno videom ili CD-om)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Učenje vokabulara	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sastavljanje lista vokabulara prema različitim poljima (npr. riječi vezane uz kuću, grad, aerodrom, restoran)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Korištenje tableta i mobitela za pretraživanje značenja određene riječi	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Listanje po rječnicima i traženje značenja riječi	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

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

Učenje o kulturi i civilizaciji španjolskog govornog područja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Učenje o povijesti španjolskog govornog područja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Učenje o umjetnosti španjolskog govornog područja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Gostujuće predavanje izvornog govornika koji govori o, npr., španjolskoj i hispanoameričkoj kulturi i civilizaciji, kuhinji...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Modne teme	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sportske teme	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Glazbene teme	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Teme o putovanjima	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Teme iz svakodnevnog života	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Rad u paru (općenito)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Rad u grupi (općenito)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Samostalni rad (općenito)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Rad na način da profesor predaje, a učenici slušaju, zapisuju i prepisuju s ploče	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

<b>*Tjelesna aktivnost:</b> Kratka tjeleježba za vraćanje energije i koncentracije	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
--	-----------	-----------

Pitanja koja slijede vezana su uz **uređenje i korištenje učionice**. Pretpostavimo da učionicu možemo urediti na neki drugačiji način. Zamisli u kakvoj bi ti učionici bilo ugodno raditi.

U prvom te stupcu pitamo postoji li određeni predmet u tvojoj učionici ili koristite li određen način rada. Zaokruži da ili ne.

U drugom te stupcu pitamo koliko ti je navedeni predmet ili način rada bitan na skali od 1 do 5. Zaokruži jedan od brojeva ovisno o svom stavu.

	Postoji li to u tvome razredu?	Koliko ti se ova ideja sviđa?
Šarene, vesele zavjese na prozorima	DA NE	1 2 3 4 5
Umjetničke slike na zidovima	DA NE	1 2 3 4 5
Fotografije tebe i ostalih učenika	DA NE	1 2 3 4 5
Biljke u teglama i cvijeće u vazama	DA NE	1 2 3 4 5
Jaka svjetlost	DA NE	1 2 3 4 5
Prigušeno svjetlo	DA NE	1 2 3 4 5
Fotografije s temom iz hispanoameričkog i španjolskog svijeta	DA NE	1 2 3 4 5
Mape s gramatičkim pravilima na zidovima	DA NE	1 2 3 4 5
Mape s vokabularom na zidovima	DA NE	1 2 3 4 5
Vesele boje zidova	DA NE	1 2 3 4 5
Klupe i stolci u krug	DA NE	1 2 3 4 5
Raspored sjedenja kao u kazalištu (bez stolova) dok ostali učenici izvode dijalog ili igrokaz	DA NE	1 2 3 4 5
Tepih na koji možete sjesti u krug dok, npr., raspravljate o nekoj temi ili čitate jedni drugima svoje dijaloge, razglednice, kratke priče...	DA NE	1 2 3 4 5
Police s rječnicima, gramatikama, književnim djelima španjolskog govornog područja...	DA NE	1 2 3 4 5

## Imaš li još neki prijedlog?

---

---

*Hvala na sudjelovanju!*

### Resultados más en detalle

a)

¿En qué medida lo siguiente está incluido en la enseñanza?

	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	DE
Ver videos cortos (en español) que muestran las situaciones de la vida cotidiana	131	1	5	1,43	0,886
Ver películas en español	131	1	5	1,28	0,835
Ver programas culinarios, documentales, <i>talk-show</i> en español	131	1	4	1,23	0,697
Ver películas animadas	131	1	5	1,27	0,849
Ver telenovelas	131	1	5	1,29	0,873
Ver videos musicales en español	131	1	5	2,05	1,405
Escuchar música en español	131	1	5	2,55	1,490
Escuchar diálogos en español sin soporte visual (p. ej., sin ver videos)	131	1	5	3,43	1,183
Escribir ensayos sobre un tema determinado	131	1	5	2,07	1,097
Escribir ensayos sobre un tema libremente elegido	131	1	5	1,58	0,960
Escribir postales, tarjetas de felicitación, mensajes de SMS, cuentos cortos, cartas, poesía	131	1	5	1,69	0,894
Escribir palabras en la pizarra (p. ej., el juego en el que los alumnos están divididos en dos grupos y compiten quién recordará más palabras relacionadas con un tema determinado)	131	1	5	1,99	1,243

¿En qué medida lo siguiente está incluido en la enseñanza?

	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	DE
Escribir sus propios diálogos y luego leerlos en voz alta	131	1	5	2,63	1,315
Confeccionar mapas mentales que luego se pueden poner en la pared o llevar a casa	131	1	5	1,60	1,020
Leer diálogos del libro de texto o de materiales didácticos adicionales	131	1	5	3,98	1,206
Leer comics	131	1	5	1,50	1,003
Aprender pronunciar las palabras	131	1	5	3,53	1,248
Presentaciones grupales frente a otros alumnos	131	1	5	1,79	1,142
Presentaciones individuales frente a otros alumnos	131	1	5	1,62	0,980
Discusión oral de temas actuales (en dos grupos – un grupo es a favor y otro en contra)	131	1	5	1,40	0,909
Juego de rol – diálogos espontáneos (p. ej., médico y paciente, vendedor y comprador, camarero e invitado)	131	1	5	1,85	1,096
Diálogos frente a otros alumnos	131	1	5	2,11	1,187
Hacer una breve dramatización frente a otros alumnos	131	1	5	1,60	0,942
Conversación por <i>Skype</i> con alumnos (que también aprenden español) de otras escuelas	131	1	5	1,31	0,812
Juegos (p. ej., <i>Adivina quién soy</i> , <i>Teléfono roto</i> , <i>Quién quiere ser millonario</i> , <i>Memory</i> )	131	1	5	1,64	1,053
Juego en el que, p. ej., un alumno es el detective; otros alumnos saben quién es el criminal (el detective a través de las preguntas dirigidas a otros alumnos descubre quién es el criminal)	131	1	5	1,42	0,984
Juego de pantomima	131	1	5	1,53	1,125
Cantar en español (con soporte de video)	131	1	5	2,47	1,416
Aprender vocabulario	131	1	5	4,07	1,017
Componer lista de vocabulario por diferentes campos (p. ej. palabras relacionadas con casa, ciudad, aeropuerto, restaurante)	131	1	5	3,37	1,464
Uso de tabletay teléfono móvil para buscar el significado de las palabras	131	1	5	1,83	1,266
Buscar el significado de las palabras en el diccionario	131	1	5	1,75	1,077

¿En qué medida lo siguiente está incluido en la enseñanza?

	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	DE
Gramática	131	1	5	4,13	1,084
Aprender sobre la cultura y civilización del área de habla hispana	131	1	5	3,06	1,323
Aprender sobre la historia del área de habla hispana	131	1	5	2,56	1,382
Aprender sobre el arte del área de habla hispana	131	1	5	2,28	1,273
Lección de los hablantes nativos sobre la cultura, civilización, cocina del área de habla hispana	131	1	5	1,54	1,090
Temas de moda	131	1	5	2,69	1,240
Temas de deporte	131	1	5	2,35	1,088
Temas de música	131	1	5	2,60	1,226
Temas de viajes	131	1	5	3,15	1,339
Temas de vida cotidiana	131	1	5	3,56	1,241
Trabajo en parejas	131	1	5	3,30	1,175
Trabajo en grupos	131	1	5	2,85	1,321
Trabajo individual	131	1	5	3,92	1,177
Enseñanza frontal	131	1	5	4,04	1,179
* Actividad física: ejercicio corto para recuperar la energía y la concentración	131	1	5	1,41	1,014

b)

¿En qué medida te gustaría que lo siguiente estuviera incluido en la enseñanza?

	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	DE
Ver videos cortos (en español) que muestran las situaciones de la vida cotidiana	131	1	5	3,79	1,107
Ver películas en español	131	1	5	3,88	1,222
Ver programas culinarios, documentales, <i>talk-show</i> en español	131	1	5	3,28	1,297
Ver películas animadas	131	1	5	3,87	1,332
Ver telenovelas	131	1	5	3,30	1,502
Ver videos musicales en español	131	1	5	4,09	1,268
Escuchar música en español	131	1	5	4,27	1,142

	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	DE
Escuchar diálogos en español sin soporte visual (p. ej. sin ver videos)	131	1	5	3,25	1,146
Escribir ensayos sobre un tema determinado	131	1	5	2,53	1,285
Escribir ensayos sobre un tema libremente elegido	131	1	5	2,74	1,417
Escribir postales, tarjetas de felicitación, mensajes de SMS, cuentos cortos, cartas, poesía	131	1	5	2,84	1,306
Escribir palabras en la pizarra (p. ej., el juego en el que los alumnos están divididos en dos grupos y compiten quién recordará más palabras relacionadas con un tema determinado)	131	1	5	3,61	1,316
Escribir sus propios diálogos y luego leerlos en voz alta	131	1	5	2,89	1,316
Confeccionar mapas mentales que luego se pueden poner en la pared o llevar a casa	131	1	5	2,77	1,412
Leer diálogos del libro de texto o de materiales didácticos adicionales	131	1	5	3,57	1,222
Leer comics	131	1	5	3,16	1,346
Aprender pronunciar las palabras	131	1	5	3,93	1,138
Presentaciones grupales frente a otros alumnos	131	1	5	3,15	1,348
Presentaciones individuales frente a otros alumnos	131	1	5	2,83	1,426
Discusión oral de temas actuales (en dos grupos – un grupo es a favor y otro en contra)	131	1	5	3,04	1,438
Juego de roles – diálogos espontáneos (p. ej. médico y paciente, vendedor y comprador, camarero e invitado)	131	1	5	3,06	1,413
Diálogos frente a otros alumnos	131	1	5	2,61	1,286
Hacer una breve dramatización frente a otros alumnos	131	1	5	2,40	1,374
Conversación por Skype con alumnos (que también aprenden español) de otras escuelas	131	1	5	3,44	1,515
Juegos (p. ej., <i>Adivina quién soy</i> , <i>Teléfono roto</i> , <i>Quién quiere ser millonario</i> , <i>Memory</i> )	131	1	5	3,56	1,399

	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	DE
Juego en el que, p. ej., un alumno es el detective; otros alumnos saben quién es el criminal (el detective a través de las preguntas dirigidas a otros alumnos descubre quién es el criminal)	131	1	5	3,40	1,553
Juego de pantomima	131	1	5	3,40	1,466
Cantar en español (con soporte de video)	131	1	5	3,69	1,359
Aprender vocabulario	131	1	5	4,09	1,077
Componer lista de vocabulario por diferentes campos (p. ej., palabras relacionadas con casa, ciudad, aeropuerto, restaurante)	131	1	5	3,88	1,222
Uso de tableta y teléfono móvil para buscar el significado de las palabras	131	1	5	3,76	1,313
Buscar el significado de las palabras en el diccionario	131	1	5	3,05	1,377
Gramática	131	1	5	3,95	1,224
Aprender sobre la cultura y civilización del área de habla hispana	131	1	5	3,79	1,188
Aprender sobre la historia del área de habla hispana	131	1	5	3,33	1,449
Aprender sobre el arte del área de habla hispana	131	1	5	3,27	1,336
Lección de los hablantes nativos sobre la cultura, civilización, cocina del área de habla hispana	131	1	5	3,73	1,348
Temas de moda	131	1	5	3,45	1,266
Temas de deporte	131	1	5	3,37	1,272
Temas de música	131	1	5	3,68	1,248
Temas de viajes	131	1	5	3,92	1,187
Temas de vida cotidiana	131	1	5	3,99	1,085
Trabajo en parejas	131	1	5	4,00	1,215
Trabajo en grupos	131	1	5	3,96	1,230
Trabajo individuo	131	1	5	3,45	1,229
Enseñanza frontal	131	1	5	3,61	1,298
* Actividad física: ejercicio corto para recuperar la energía y la concentración	131	1	5	2,89	1,661