

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

UPORABA NEKONVENCIONALNIH TEHNIKA U NASTAVI ŠPANJOLSKOG KAO
STRANOG JEZIKA

Studentica: Tamara Borojević

Mentor: dr.sc. Mirjana Polić-Bobić

Komentorica: dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, srpanj 2016.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

USO DE TÉCNICAS NO CONVENCIONALES EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA

Estudiante: Tamara Borojević

Mentora: dr.sc. Mirjana Polić-Bobić

Comentora: dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, julio de 2016

Sažetak

S obzirom na brojne pogodnosti i varijacije koje pruža komunikacijski pristup u nastavi stranih jezika, cilj ovog rada je bio ispitati iskorištavaju li hrvatski nastavnici neke mogućnosti koje su im na raspolaganju, odnosno, koriste li i u kojoj mjeri šest nekonvencionalnih tehnika: igru, projekt u nastavi, dramsku aktivnost, pjesmu, film i debatu, i također, željeli smo teorijski predstaviti navedene tehnike i njihove prednosti i provjeriti koju svrhu imaju u nastavi španjolskog kao stranog jezika. U teorijskom dijelu rada smo predstavili koncept komunikacijskog pristupa kao bazu koja omogućava primjenu nekonvencionalnih tehnika, nakon čega smo objasnili za svaku tehniku posebno ulogu nastavnika i učenika, znanja i vještine koje se tim putem razvijaju, prednosti, mane i načine na koje se tehnike mogu vrednovati. Naš sljedeći korak je bio provjeriti realnost nastave španjolskog jezika, zbog čega smo proveli istraživanje koje se baziralo na predstavljenoj teoriji, a cilj je bio ispitati učenike i nastavnike španjolskog jezika o učestalosti korištenja tih šest nekonvencionalnih tehnika te saznati stavove ispitanika o utjecaju svake tehnike posebno na vrstu gradiva, vještina i znanja koje tim putem mogu usvojiti, ali i o utjecaju na razinu motivacije i interesa za španjolski jezik. Rezultati istraživanja su pokazali da se u globalu sve tehnike koriste jako rijetko i da, s druge strane, uvelike olakšavaju usvajanje gramatičkih struktura, vokabulara, kulture, izgovora, omogućuju vježbanje govora, pisanja, čitanja i slušanja a također i motiviraju učenike, čine ih odgovornijima i zahvaljujući njima učenici imaju više samopouzdanja. Također, učenici su većinom zaključili da bi se svaka od tehnika trebala češće koristiti na satovima španjolskog jezika. Na kraju smo oblikovali preporuku za buduću nastavničku praksu, kao i potrebu za daljnjim istraživanjima.

Ključne riječi: nekonvencionalne tehnike, učestalost korištenja, prednosti, obrazovne primjene, stavovi

Resumen

Puesto que el enfoque comunicativo tiene muchos beneficios y posibilita variaciones en la enseñanza de las lenguas extranjeras, el objetivo de este trabajo era examinar si los profesores croatas aprovechan algunas posibilidades que tienen a su disposición, es decir, si utilizan y con qué frecuencia las seis técnicas no convencionales: el juego, el proyecto, la actividad dramática, la canción, la película y el debate; también, queríamos presentar las técnicas mencionadas y sus beneficios en teoría y averiguar el propósito de cada una en la clase de español como lengua extranjera. En la parte teórica del trabajo hemos presentado el concepto del enfoque comunicativo como la base que posibilita la aplicación de las técnicas no convencionales, luego hemos explicado para cada técnica separadamente el rol del profesor y del estudiante, hemos enumerado los conocimientos y las habilidades que se desarrollan, las ventajas, los inconvenientes y las formas de evaluación. Nuestro siguiente paso era averiguar la situación real en la clase de ELE, así que hemos realizado una investigación que se basaba en la teoría presentada, y el objetivo era examinar las actitudes de los docentes y de los estudiantes sobre la frecuencia del uso de cada técnica y el efecto que tienen en el aprendizaje de los diferentes tipos de conocimientos y habilidades, pero también queríamos ver el efecto que las técnicas tienen en el nivel de motivación e interés por la lengua española. Los resultados de la investigación mostraron que, en general, todas las técnicas se utilizan muy raramente y que, por otro lado, facilitan la adquisición de las estructuras gramaticales, el vocabulario, el aspecto cultural y la pronunciación; posibilitan el desarrollo de la producción oral y escrita y la comprensión auditiva y lectora; además, motivan a los estudiantes, los hacen ser más responsables y gracias a las técnicas, los estudiantes tienen más confianza en sí mismos. Por lo tanto, la mayoría de los alumnos ha concluido que cada una de las técnicas no convencionales se debería usar más frecuente en la clase de español como lengua extranjera. Al final, hemos planteado una recomendación para la futura práctica docente, también como para la necesidad para las futuras investigaciones.

Palabras clave: las técnicas no convencionales, la frecuencia de la utilización, las ventajas, las implicaciones didácticas, las actitudes

Índice

1. INTRODUCCIÓN	1
2. LOS MÉTODOS Y ENFOQUES TRADICIONALES Y ACTUALES DE LA ENSEÑANZA	2
2.1 El método de gramática y traducción.....	2
2.2 La reforma en la educación.....	3
2.3 El método directo o natural.....	3
2.4 Los métodos estructurales.....	4
2.5 El enfoque comunicativo.....	5
3. TÉCNICAS NO CONVENCIONALES DENTRO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO.....	10
3.1 Los juegos	10
3.1.1 Las implicaciones glotodidácticas del uso del juego.....	11
3.1.2 La tipología del juego.....	13
3.2 Los proyectos y miniproyectos.....	15
3.2.1 Las implicaciones glotodidácticas del uso del proyecto.....	16
3.2.2 Las fases del proyecto en el aula.....	18
3.3 Las actividades dramáticas.....	19
3.3.1 Las implicaciones glotodidácticas del uso de las actividades dramáticas.....	20
3.3.2 Las fases de la dramatización.....	22
3.4 El debate.....	23
3.4.1 Las implicaciones glotodidácticas del uso del debate.....	23
3.5 La canción.....	26
3.5.1 Las implicaciones glotodidácticas del uso de la canción.....	27
3.6 La película.....	29
3.6.1 Las implicaciones glotodidácticas del uso de la película.....	29
4. LAS INVESTIGACIONES PREVIAS DEL USO DE TÉCNICAS NO CONVENCIONALES EN LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	33
4.1 El uso de música y canciones en la clase de ELE.....	33
4.2 El uso del teatro en la clase de ELE.....	34
4.3 El uso del cine en la clase de ELE.....	36
4.4 El uso del juego en la clase de lenguas extranjeras.....	38
4.5 El uso del debate en la clase de lenguas extranjeras.....	40
5. LA INVESTIGACIÓN DEL USO DE TÉCNICAS NO CONVENCIONALES EN LA CLASE DE ELE.....	43
5.1. Los objetivos de la investigación y las hipótesis.....	43
5.2 Metodología y procedimiento.....	44
5.2.1 Cuestionario.....	44
5.2.2 Los encuestados.....	46
5.3 Los resultados.....	47
5.3.1. El uso de los juegos en la clase de ELE.....	47
5.3.1.1 La frecuencia del uso de los juegos en la clase de ELE.....	47
5.3.1.2 La tipología de los juegos utilizados en el aula.....	48
5.3.1.3 El propósito de introducir los juegos.....	50
5.3.1.4 Actitudes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas.....	51
5.3.1.5 Actitudes en cuanto al factor afectivo y la motivación.....	53
5.3.1.6 Postura de los alumnos sobre la aplicación más frecuente de los juegos.....	54
5.3.2. El uso de los proyectos en la clase de ELE.....	55
5.3.2.1 La frecuencia del uso de los proyectos en la clase de ELE.....	55
5.3.2.2 Los ejemplos de los proyectos aplicados en la clase.....	57

5.3.2.3 El propósito de introducir los proyectos.....	57
5.3.2.4 Actitudes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas.....	58
5.3.2.5 Actitudes en cuanto al factor afectivo y la motivación.....	59
5.3.2.6 Postura de los alumnos sobre la aplicación más frecuente de los proyectos.....	61
5.3.3. El uso de las actividades dramáticas en la clase de ELE.....	61
5.3.3.1 La frecuencia del uso de las actividades dramáticas en la clase de ELE.....	61
5.3.3.2 Actitudes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas.....	62
5.3.3.3 Actitudes en cuanto al factor afectivo y la motivación.....	65
5.3.3.4 Postura de los alumnos sobre la aplicación más frecuente de las actividades dramáticas.....	66
5.3.4. El uso del debate en la clase de ELE.....	67
5.3.4.1 La frecuencia del uso del debate en la clase de ELE.....	67
5.3.4.2 Los ejemplos del uso del debate en el aula.....	68
5.3.4.3 Actitudes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas.....	68
5.3.4.4 Actitudes en cuanto al factor afectivo y la motivación.....	71
5.3.4.5 Postura de los alumnos sobre la aplicación más frecuente del debate.....	72
5.3.5. El uso de la canción en la clase de ELE.....	72
5.3.5.1 La frecuencia del uso de la canción en la clase de ELE.....	72
5.3.5.2 El tipo de la canción utilizada en clase.....	74
5.3.5.3 El propósito de introducir la canción.....	74
5.3.5.4 Actitudes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas.....	75
5.3.5.5 Actitudes en cuanto al factor afectivo y la motivación.....	77
5.3.5.6 Postura de los alumnos sobre la aplicación más frecuente de la canción.....	78
5.3.6. El uso de la película en la clase de ELE.....	78
5.3.6.1 La frecuencia del uso de la película en la clase de ELE.....	78
5.3.6.2 Actitudes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas.....	79
5.3.6.3 Actitudes en cuanto al factor afectivo y la motivación.....	81
5.3.6.4 Postura de los alumnos sobre la aplicación más frecuente de la película.....	82
5.4 La discusión.....	83
6. LA CONCLUSIÓN.....	90
Bibliografía	
Anexo 1	
Anexo 2	

1. LA INTRODUCCIÓN

Todos los que hemos estudiado cualquier lengua extranjera sabemos cuánto estrés este aprendizaje puede provocar, aún más si es robótico e invariable, creando aburrimiento y una atmosfera tensa en la clase. Las innovaciones en la enseñanza de las lenguas extranjeras pretenden cambiar este concepto y el clima estático en el aula, impedir la percepción negativa de los estudiantes y también tratan de ayudarles a superar las dificultades, estudiando cada día más sus necesidades, sus formas de progresar, basándose en su individualidad y teniendo justamente a los estudiantes como centro de atención en el aula y, generalmente, en el proceso de educación. Por otro lado, aunque se nos ofrece un abanico de posibilidades que pueden mejorar nuestra enseñanza, es difícil reconocer las técnicas apropiadas y aplicables a nuestras clases. Tratar de ser un buen profesor que hace el aprendizaje fácil, rápido, interesante y divertido requiere mucho esfuerzo y tiempo, pero esto es nuestra responsabilidad y tenemos que investigar todos los métodos que nos pueden ayudar a cumplir con nuestro propósito. Una de las maneras de mejorar el aprendizaje, hacerlo más vivo y divertido e introducir las novedades, es tal vez la aplicación de seis técnicas no convencionales: el juego, el proyecto, las actividades dramáticas, el debate, la canción y la película. El propósito de este trabajo es justamente averiguar si estas técnicas pueden influir positivamente en el éxito del aprendizaje de español e investigar si se utilizan en la clase y con qué frecuencia.

Este trabajo tiene dos partes: la parte teórica y la parte investigadora. En la parte teórica de la tesina presentaremos la reseña de los antiguos métodos y técnicas en la enseñanza de las lenguas extranjeras y veremos el concepto del enfoque comunicativo que se aplica hoy en día, como la base teórica que permite la utilización ajustable de todo tipo de técnicas novedosas y no convencionales. Luego analizaremos en la teoría cada una de las técnicas mencionadas, destacando sus implicaciones didácticas y las ventajas en cuanto al aprendizaje de español. Después de los métodos y las técnicas, revisaremos los resultados de las cinco investigaciones sobre la aplicación de las técnicas previamente realizadas, lo que luego vamos a comparar con los resultados de nuestra investigación. Después de la primera parte, sigue la parte investigadora en la que trataremos de averiguar la frecuencia del uso de las técnicas no convencionales en las escuelas croatas y examinar las actitudes de los encuestados en cuanto a las ventajas de la utilización de cada una y si valdría la pena uso más frecuente.

2. LOS MÉTODOS Y ENFOQUES TRADICIONALES Y ACTUALES DE LA ENSEÑANZA

La situación en el aula y las formas de enseñar han cambiado bastante si comparamos la realidad de antes y la de hoy. Vemos la diferencia entre la forma en la que nuestros abuelos habían aprendido, la forma en que nosotros aprendimos y la forma en la que nosotros enseñamos hoy en día. Se trata simplemente sobre una evolución natural porque la enseñanza es también una ciencia que sigue adelante y que se desarrolla constantemente. En primer lugar, en este trabajo presentaremos y revisaremos una breve reseña histórica de los métodos y enfoques tradicionales de enseñar la lengua extranjera que se habían aplicado en el pasado y llegaremos hasta la forma actual de enseñar, comparando y destacando las diferencias en el aula durante los años, como una introducción al tema principal. Según Cereza Sierra (1995), hay que destacar que no existe una línea precisa donde un método desaparece y otro empieza; sino cada método nuevo es en realidad una mezcla de algunas características antiguas y algunas nuevas. En la mayoría de los casos, las novedades son la respuesta al rechazo de algunas decisiones pasadas.

2.1 El método de gramática y traducción

El estudio de las lenguas extranjeras empezó con el latín y el griego que duró hasta el siglo XVI y se enseñó con la ayuda de la plena memorización y la repetición de las reglas gramaticales, el vocabulario, las estructuras y la traducción de esa lengua, sin practicar y aplicar lo memorizado en una conversación y sin realmente entender lo que se “ha aprendido” (Richards y Rodgers, 2001). El estudiante era solamente un oyente receptivo que no participaba de una manera activa (Alcalde Mato, 2011). Sin embargo, la práctica de enseñar mecánicamente una lengua extranjera continuó también con la introducción de otras lenguas en las escuelas en el siglo XVII y XVIII, siendo orientadas en la base de la enseñanza de las lenguas clásicas. En el siglo siguiente se aplicó el método que llamamos tradicional, es decir, el método de gramática y traducción. Basándose en la técnica de enseñar la lengua latina, el método tradicional era pura memorización, traducción y *drill*, sin el desarrollo de la producción oral, sin la aplicación de lo memorizado y sin la preparación del conocimiento de los estudiantes para las situaciones reales (Richards y Rodgers, 2001). Además, se trataba de aprender la lengua para saber leer, entender lo leído y para crear más habilidades intelectuales de los estudiantes. El propósito no era realmente hablar un idioma ni crear los ámbitos similares a la vida real porque el habla no se consideraba el indicador de conocimiento de un

idioma. Luego, el vocabulario se enseñaba a través de los textos y la gramática de una manera deductiva, es decir, explicando las reglas y las estructuras, comparándolas con la lengua materna. En general, la lengua de comunicación en el aula era la lengua materna de los alumnos. Esta manera de aprender provocó un gran nivel de insatisfacción de los estudiantes porque les hizo ver una lengua extranjera a través de listas interminables de palabras, reglas y memorización sin propósito práctico (Richards y Rodgers, 2001).

2.2 La reforma en la educación

Según el análisis histórico de Richards y Rodgers (2001), en el siglo XIX se habían hecho reflexiones en cuanto al método de gramática y traducción porque había más contacto entre los países europeos, y puesto que este hecho suponía la fluidez y el conocimiento concreto de las lenguas extranjeras, se dio cuenta de que la enseñanza hasta entonces no había sido exitosa. En la reforma se enfatizó el desarrollo de la producción oral como la destreza más importante en conocimiento de una lengua. También se dio importancia a la enseñanza basada en la pronunciación auténtica, en las frases situacionales, y en el vocabulario a través de las explicaciones y asociaciones en la lengua extranjera, vocabulario que siempre debería ser contextualizado y que se debería encontrar en una frase. Aunque las nuevas reformas no representaban un enfoque, el conjunto de sus ideas y conclusiones teóricas crearon la base de un nuevo método llamado el método directo o natural, que se refiere a la orientación del enfoque a los principios naturales.

2.3 El método directo o natural

La autora Nuria Alcalde Mato (2001:13) explica la razón del nombre *natural* del método:

No obstante, no es hasta el primer tercio del siglo XVI cuando el ensayista francés Montaigne, convencido de que este procedimiento era el más adecuado para aprender lenguas, contrató tutores que le enseñaran a su hijo latín en su casa y de forma “natural” y oral, de manera que pasó a la posteridad como uno de los pioneros en proponer este planteamiento “natural” como posible método de la enseñanza de lenguas.

A continuación, según Richards y Rodgers (2001), las características más importantes de la clase orientada a los principios naturales eran la buena pronunciación, el habla espontánea de los alumnos en clase y la evitación completa de la lengua materna, es decir, el docente hablaba e introducía nuevas palabras exclusivamente en la lengua extranjera, evitando largas explicaciones. La prioridad a la hora de aprender el vocabulario nuevo eran las expresiones que se usan a menudo en la vida real y se evitaba analizar las explicaciones de las reglas gramaticales. A diferencia del método anterior, la producción oral y la comprensión auditiva

eran el objetivo porque estas destrezas eran consideradas instrumentos aplicables en la vida real. Sin embargo, según Martín Sánchez (2009), el método era usado en las escuelas privadas, por ejemplo, en la escuela Berlitz, más que en las escuelas públicas por culpa de sus defectos, es decir, le faltaba el carácter práctico, las situaciones presentadas en la clase eran irreales, el léxico que se utilizaba era pasivo y se creaban errores fosilizados. También, el uso del idioma a veces duraba demasiado tiempo y al método le faltaba la base lingüística y metodológica para ser reconocido y apreciado (Richards y Rodgers, 2001).

2.4 Los métodos estructurales

Como ha observado Cerezal Sierra (1995), los métodos y enfoques que siguen se encuentran en el mismo grupo, se trata del grupo estructural, basado en el estructuralismo lingüístico. Las características que unen a los tres son indicadores de la teoría del estructuralismo: el uso de la lengua hablada, práctica y directamente, y la percepción de la lengua como un sistema general que consiste en partes más pequeñas. Además, los une también la opinión de que una lengua está formada por hábitos, como una forma de behaviorismo, que se refiere a tres procesos mentales a la hora de aprender una lengua extranjera: primero, el alumno recibe un tipo de *input*, luego lo repite hasta que lo memorice y por último, usa lo memorizado al momento de habla (Palmer 1950 en Richards y Rodgers, 2001). La enseñanza situacional de la lengua, que supone el enfoque oral, es decir, el enfoque situacional-estructural, es uno de los métodos en este grupo y Cerezal Sierra (1995) explica que el propósito era hablar en la lengua meta, no traducir, sino concluir el significado; la destreza más importante para ser desarrollada era la expresión oral y de esta forma se practicaban las estructuras gramaticales y el vocabulario. Richards y Rodgers (2001) añaden que la atención era puesta en de la producción oral y la parte práctica para aprender una lengua. El método que sigue es audiolingual y, según Cerezal Sierra (1995), se trataba de la forma estadounidense de la enseñanza de las lenguas extranjeras basada en la teoría lingüística estructuralista. En cuanto a las características del método, lo que es parecido a la enseñanza situacional es la gran importancia de la expresión oral correcta y la corrección de los errores. Los estudiantes oyen, repiten individualmente o todos juntos y lo memorizan, y además, el vocabulario y la gramática se enseñan según la utilidad y las necesidades relacionadas con la vida fuera del aula. Por otro lado, y a diferencia de la enseñanza situacional, los alumnos hacen ejercicios de *drill* en forma oral en clase, pero también en los laboratorios lingüísticos. A continuación, existía un tercer método en este grupo. Según Alcalde Mato (2011), el método audiovisual funcionaba de una manera parecida a otros métodos estructuralistas, pero lo que lo diferencia de otros métodos y la razón por la

que el método recibió su nombre era el uso frecuente de las imágenes y, en general, de los elementos visuales. Sin embargo, los métodos estructuralistas dejaron de utilizarse por culpa de muchas críticas por sus defectos: el resultado deseado no fue cumplido puesto que los profesores no podían enseñar como debían, los estudiantes se aburrían, consideraban que el conocimiento no era útil en las situaciones reales, faltaban explicaciones gramaticales y criterios para corregir y se quitaba cualquier posibilidad de individualidad y creatividad.

Para concluir, los métodos enumerados ocurrieron en los tiempos en los cuales no se conocía bien la naturaleza de la lengua ni la forma adecuada de enseñar, los docentes no sabían cómo aprendían los alumnos ni conocían la importancia de la individualidad y de las diferentes formas de aprender, sino que se hacían generalizaciones falsas y descripciones demasiado estrictas de la clase, o sea, la lingüística y la pedagogía eran limitadas. El problema radicaba en lo extremo de estos métodos presentaban, sin encontrar una medida ideal, puesto que cada uno de ellos era una forma de rechazo completo del método anterior. Aunque cada método es completamente diferente de otros, los unen varias características: no se permitía la espontaneidad de los profesores, no se reconocía el objetivo verdadero del aprendizaje de una lengua extranjera, no se cubrían las necesidades de los alumnos y no existía el desarrollo final de las habilidades para vivir y funcionar en la lengua meta en la vida real. Afortunadamente, estos fallos se enderezaron en los próximos años gracias a las numerosas investigaciones y conclusiones hechas en aula.

2.5 El enfoque comunicativo

Cerrezal Sierra (1995) informa que puesto que los métodos estructurales resultaron ser insatisfactorios en la opinión de muchos lingüistas y eran criticados por no conocer y considerar la naturaleza de las lenguas, por lo cual el resultado de las clases basadas en la repetición y en los ejercicios estructurales era la falta de las habilidades para comunicarse fuera del aula; nuevas conclusiones eran orientadas hacia la competencia comunicativa como el resultado deseado al final del proceso de educación. La nueva idea era unir y mezclar unas características y elementos particulares de todos los métodos anteriores para crear un nuevo método que lograra el objetivo. Así que Wilkins (1976 en Cerrezal Sierra, 1995), en cooperación con el Consejo Europeo, analizó el significado funcional en cuanto a la utilización comunicativa y llegó a la conclusión de que un tipo de significado era relacionado con conceptos divididos en categorías específicas y otro era funcional en cuanto a la comunicación. Después de analizar, los resultados elaborados en detalle los publicó y con este acto fundó el enfoque comunicativo.

El objetivo del nuevo enfoque es desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes. En otras palabras, se basa en la opinión de que el propósito de la lengua es realizar una comunicación exitosa en la sociedad, al desarrollar principalmente la competencia comunicativa, es decir, hacer a los estudiantes capaces de aplicar el conocimiento aprendido en la escuela, posibilitar que participen en las conversaciones en la vida real, que hagan caso al registro y que se adapten y las a reglas de la situación social en la que se encuentran (Hymes, 1972 en Cerezal Sierra, 1995). El significado, la función (no solamente la forma) y el contexto son esenciales para la competencia comunicativa y son la condición para una comunicación exitosa. A continuación, Canale y Swain (1980 en Cerezal Sierra, 1995) reconocieron las cuatro partes de la competencia comunicativa: la competencia lingüística que se divide en la competencia léxica, gramática, fonológica y semántica; la competencia sociolingüística que se basa en los factores como las situaciones sociales, los contextos y personas con que hablamos; la competencia discursiva, que se refiere al conocimiento de los factores en un discurso, y por último, la competencia estratégica como la habilidad de desarrollar cualquier tipo de estrategia para resolver el problema que potencialmente ocurre durante una conversación.

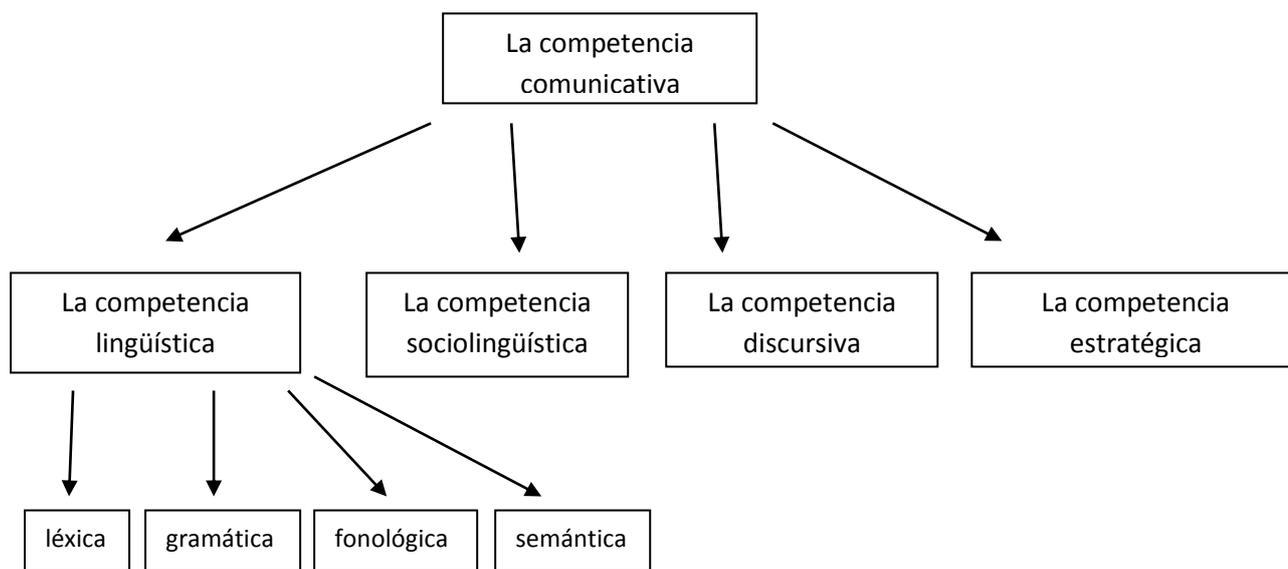


Gráfico 1: La competencia comunicativa

Además, según el lingüista Krashen (1981), el enfoque comunicativo posibilita la adquisición de la lengua en clase, desarrollando el conocimiento de una manera inconsciente a través del uso comunicativo en el aula, a diferencia del aprendizaje, es decir, el proceso consciente del conocimiento memorizado, en lo cual se basaban los métodos anteriores. Así él explica la adquisición (1981:3):

Language acquisition is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language – natural communication – in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding.

En cuanto a las actividades aplicadas en el enfoque comunicativo, Cereza Sierra (1995) ha destacado que tendrían que ser auténticas y lo más similares posible a una situación real para servir a los estudiantes de modelo para la comunicación en las condiciones fuera de aula, aunque de ellos no se espera la pronunciación de un hablante nativo, y el contenido que el estudiante recibe debería ser útil y aplicable fácilmente, hecho que aumenta la motivación de los alumnos, incluso de los docentes. El docente debe ajustar los ejercicios a base de las observaciones de los intereses de los alumnos y a veces permitir que ellos elijan las actividades o los temas que quieren trabajar. Para alcanzar la productividad de la enseñanza, el autor propone algunas técnicas que resultan más interesantes para los alumnos que trabajar con el manual: actividades con partes desordenadas, improvisaciones, los juegos que demandan el uso activo de la lengua de manera espontánea, las actividades en las cuales tienen que resolver problemas o aplicar el juego de rol, el debate, el trabajo en grupos o parejas, etc. También, hay que destacar que se dedica mucho esfuerzo para lograr el desarrollo comunicativo de todas las destrezas. Las clases basadas en el enfoque comunicativo funcionan iniciando la comunicación en la lengua meta entre el docente y el alumno y entre alumnos desde el mismo principio, evitando las memorizaciones y usando la traducción y la lengua materna si es necesario. Incluso, el objetivo deseado del enfoque comunicativo no es producir una lengua estrictamente correcta, sino fluente, escogiendo bien el registro. Los errores son permitidos y se perciben como una parte normal del proceso de aprendizaje de cualquier lengua extranjera.

Además, según Richards y Rodgers (2001), la descripción de las actividades no tiene un límite y el docente puede ser creativo a la hora de elegir o crear la actividad. El propósito de estas actividades en general es establecer un conocimiento firme de la lengua a través de los procesos de comunicación, interactuando en la lengua meta y compartiendo la información y el significado del mensaje. Más adelante, en las palabras de Littlewood (1992), en la clase basada en el enfoque comunicativo existen dos tipos de actividades: las actividades funcionales de gramática y las de interacción social. En cuanto al primer tipo de actividades, se trata de ejercicios gramaticales pero en forma de comunicación con otros, como por ejemplo, comparación de varias imágenes, orden adecuado de las imágenes, dibujos dependiendo de las instrucciones orales en la lengua meta y soluciones a algunos problemas.

Por otro lado, las actividades de interacción social se basan en la interacción y en la comunicación de los estudiantes, lo que ocurre en debates y simulaciones, es decir, en algunas actividades de carácter lúdico o dramático y teatral.

En cuanto al rol del profesor y del alumno, Luzón Encabo y Pastor (1999) han concluido que, a diferencia de los métodos anteriores, el docente ya no es el protagonista en el proceso del aprendizaje y la enseñanza, sino que en el enfoque comunicativo, la enseñanza está centrada en el alumno. Sus necesidades son el aspecto más importante en el trabajo de los docentes. Además, según Rubio y García Conesa (2012), el alumno es un factor activo con su propia actitud y personalidad. Él responde a cuatro tipos de motivación: intrínseca (se trata de su propio interés), extrínseca (el estímulo que viene desde fuera), integrativa (el deseo por la integración) e instrumental, que los autores (2012:1) explican como “el valor utilitario de los logros del aprendizaje lingüístico”. A continuación, en el aula ocurre la negociación entre el proceso, el estudiante y el objetivo de aprendizaje, mientras que el docente controla la situación en el aula, evalúa el éxito y sirve al estudiante como un facilitador y guía. También, el profesor es el organizador de las actividades y los materiales variados que él solo puede preparar y luego explicar a los alumnos el propósito y las instrucciones. Rubio y García Conesa (2012:5) añaden: “Es esencial que el profesor planifique exactamente qué información los estudiantes necesitarán para llevar a cabo la actividad, la organización de la actividad de una manera más eficiente posible, y con frecuencia comprobar que los alumnos han entendido las instrucciones”. Además, es la responsabilidad de un docente observar la personalidad (los alumnos extrovertidos aprenden más rápido) y el estilo de aprendizaje de cualquier estudiante. Debería adaptarse a la individualidad y a la especialidad de cada uno de ellos, saber reconocer y complacer las necesidades de los alumnos, pero también tendría que enseñarles las estrategias del aprendizaje más fácil de una lengua extranjera. Además, su trabajo es motivar y fomentar a los alumnos que participen y tomen decisiones en la clase y fuera de ella, ayudándoles a corregir los errores y los puntos débiles en la lengua meta.

Al final, podemos concluir que la introducción del enfoque comunicativo cambió completamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Todos los que aprendemos una lengua extranjera sabemos la importancia de la calidad del proceso de enseñanza porque de ella dependen nuestras habilidades de comunicar fuera del aula que queremos conseguir, y el enfoque comunicativo es un método que, si se aprovechan bien sus ventajas, posibilita el desarrollo de estas habilidades. En este proceso ayuda el hecho de que, aunque el enfoque tiene una base lingüística firme, también es adaptable a los deseos,

necesidades, creatividad y personalidades de tanto los alumnos como los docentes. Además, posibilita un gran nivel de interpretación individual, sea de técnicas, actividades o tipos de ejercicios. Así que en la siguiente parte de este trabajo vamos a aprovechar las ventajas de la descripción del enfoque comunicativo y presentaremos algunas técnicas no convencionales que podemos utilizar en la clase con el propósito de mejorar el aprendizaje de español de nuestros alumnos y también para perfeccionar nuestra propia práctica docente. Por último, Gjorsheski (2012:7) también añade que: “este enfoque abrió todo un abanico de posibilidades que introducirían cambios radicales en el aula de lenguas extranjeras. El enfoque comunicativo es el terreno ideal para introducir alternativas no convencionales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras”.

3. TÉCNICAS NO CONVENCIONALES DENTRO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

La enseñanza de hoy se basa en el enfoque comunicativo, y el rol más importante de cada uno de los docentes es asegurar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, para que sean capaces de comunicar y utilizar la lengua en la vida real de una manera natural. El objetivo se realiza a través de muchas técnicas y actividades que llevan a la producción oral y a la simulación de las condiciones fuera del aula, para que los alumnos estén de verdad preparados a hablar en la lengua meta, lo que no era caso los los métodos anteriores. A pesar de la existencia de varios manuales que consisten en las actividades comunicativas, a pesar de la falta de tiempo y también a pesar de la exigencia de la creatividad, voluntad y esfuerzo que no todos están dispuestos a dar, los docentes deberían crear, adaptar y aplicar las actividades con los cuales se realiza el objetivo comunicativo y se aumenta la motivación puesto que la mayoría de las actividades son dinámicas y divertidas. El enfoque comunicativo permite un gran nivel de creatividad e interpretación individual, así que su aprovechamiento depende de los mismos profesores y su forma de trabajar. En este trabajo analizaremos la parte teórica, como también la parte práctica, el uso de seis técnicas que es posible utilizar dentro del enfoque comunicativo y enumeramos sus ventajas. Las técnicas son las siguientes: el juego, el debate, la película, la canción, el miniproyecto y la dramatización, es decir, el teatro y las actividades dramáticas.

3.1 Los juegos

Sabemos que el juego es un buen pasatiempo para los niños y también para los adultos, nos divierte y nos une con otra gente gracias a la participación, cooperación y apoyo mutuo, y según Bognar (1986), Aristóteles define el juego como una mezcla de descanso, relajamiento y disfrute, pero también tenemos que reconocer que además de su carácter lúdico y divertido, el juego incluso tiene el carácter didáctico que ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Primero hay que definir el término juego: “[...] juego es toda actividad dirigida a alcanzar un propósito, con unos límites definidos que constituyen sus reglas y que incorpora un elemento de diversión” (Chamorro Guerrero y Prats Fons, 1990:237). Como han observado Labrador Piquer y Morote Magán (2008), aunque la importancia del juego como una herramienta didáctica era reconocida desde la Antigua Grecia, su aplicación oficial en la enseñanza de ELE era introducida por el enfoque comunicativo porque se considera que desarrolla no solamente el conocimiento de la lengua, sino también la sociabilidad,

creatividad e imaginación como los objetivos esenciales en el sentido del desarrollo de la personalidad de los alumnos. También, Rixon (1981) añade que los juegos pueden servir a los estudiantes de todas las edades.

3.1.1 Las implicaciones glotodidácticas del uso del juego

Según Labrador Piquer y Morote Magán (2008), un hecho teórico que apoya el uso del juego en el aula es que existe un firme vínculo entre el juego y la cultura, así que las actividades lúdicas en clase transmiten el patrimonio cultural de la tierra cuya lengua se estudia, sus tradiciones, aspectos históricos, costumbres, etc. Además del aspecto cultural, este tipo de actividades tienen en vista también el aspecto sociocultural: “Practicar y conocer juegos es un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua puesto que nos introduce, desde el punto de vista didáctico, en habilidades necesarias en la sociedad actual como el trabajo cooperativo, la negociación, la organización, la superación de dificultades, etc.” (Labrador Piquer y Morote Magán, 2008:73). Los alumnos aprenden a participar, funcionar en grupos, respetar a otros y reconocer el valor de la contribución de sus compañeros. A continuación, según las palabras de Chamorro Guerrero y Prats Fons (1990), aplicando los juegos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se activa la adquisición de la lengua meta, a través de la comunicación y las condiciones que pretenden ser lo más similares posible a la vida real puesto que los juegos son flexibles y adaptables a cualquier contexto del aula. Además, con este tipo de actividades se puede introducir cualquier contenido nuevo, se puede revisar, practicar, comprobar y repetir el contenido ya aprendido y al final, el proceso muestra qué contenidos hay que practicar más o explicar otra vez. A continuación, introduciendo el juego se despierta la curiosidad de los alumnos y aumenta su motivación para el aprendizaje de la lengua meta. El juego es una actividad atractiva y activa porque tiene el elemento de sorpresa, a veces se trata de la respuesta inmediata, se aprende de la manera divertida (disfutar mientras se aprende), aunque los contenidos que se aprenden son “serios” y también tiene el elemento emocional porque los alumnos se sienten seguros y aceptados. Según Bognar (1986), el juego está directamente relacionado con la motivación porque se trata de un trabajo libre que es atractivo a toda la gente, visto desde un aspecto psicológico. Además, se ha llegado a la conclusión de que los juegos son una estrategia didáctica buena gracias a la que se aprende más rápido, más fácil, en un clima afectivo y relajado, interactuando, activando y practicando lo que ya se ha aprendido, vinculando estos conocimientos con las informaciones nuevas y estimulando la creatividad (Labrador Piquer y Morote Magán, 2008). Incluso, Rixon (1981) ha observado que en los juegos comunicativos,

el énfasis no está en el habla absolutamente correcto, sino en el carácter ingenioso de los estudiantes y en la habilidad de transmitir el mensaje, así que los docentes no tienen que corregir cada error o falta durante el juego, para evitar la presión para los alumnos.

Según Chamorro Guerrero y Prats Fons (1990), es importante destacar que el juego debería ser productivo, es decir, su descripción y lo que le diferencia de la plena actividad es la existencia del objetivo no-lingüístico, que se refiere al mecanismo del juego, pero también del objetivo lingüístico, dependiendo del contenido que se pretende aprender. Así que la desventaja sería la falta del objetivo lingüístico de algunos juegos si los docentes no los adaptan adecuadamente y sin cuidado. Labrador Piquer y Morote Magán (2008) añaden que gracias a los juegos, los alumnos pueden adquirir el vocabulario, las estructuras gramaticales, fonéticas, pueden mejorar la pronunciación y también pueden desarrollar todas las destrezas - una por una o todas juntas en algunos juegos-. Como ya hemos mencionado, los juegos son adaptables así que el docente puede elegir y poner el énfasis sobre los aspectos que quiere trabajar con los alumnos. Si algún docente tiene problemas por encontrar el juego ideal para enseñar algún tipo de conocimiento o para desarrollar una de las destrezas o todas de una vez, se puede ayudar con el trabajo de Chamorro Guerrero y Prats Fons (1990), que han enumerado algunos juegos divididos en dos grupos: aplicados a un aspecto gramatical y aplicados a las funciones de lenguaje. Han descrito los pasos de cada uno y han explicado sus propósitos lingüísticos.

Como han observado Labrador Piquer y Morote Magán (2008), en cuanto al papel del docente a la hora de introducir los juegos, no sirve solamente para dar instrucciones sobre cómo el juego funciona, sino sirve como un guía y facilitador, observa, motiva y apoya a los estudiantes. Los docentes no deben permitir la caída del ánimo por culpa de los errores que los alumnos cometen, sobre todo deberían explicar el propósito didáctico de los juegos y de los errores: no se trata de una pérdida de tiempo, sino de esta manera se aprende. También es importante destacar que “el profesor tiene que tener en cuenta, entre otros aspectos, el nivel de conocimientos de los alumnos, la edad, sus intereses y necesidades y el contexto a la hora de planificar actividades lúdicas, estas se podrán realizar dentro y fuera del aula y se fomentarán situaciones que los alumnos tendrán que afrontar en su actividad diaria” (Labrador Piquer y Morote Magán, 2008:80). Además, el éxito de la actividad lúdica depende del grupo de estudiantes y del docente, puesto que él elige el juego, sus objetivos y contenidos, tiempo para hacerlo, modifica las reglas y él da instrucciones que deberían ser cortas y claras. Por otro

lado, los estudiantes tienen un papel activo, participan, hacen preguntas, colaboran y negocian, usando su imaginación, el ingenio y la creatividad.

A continuación, Labrador Piquer y Morote Magán (2008) han concluido que cualquier juego puede ser una herramienta para evaluar a los estudiantes. Dependiendo de los conocimientos que queremos averiguar, elegimos el juego que contenga estos aspectos y evaluamos el producto que nos presentan nuestros alumnos. El juego puede mostrar el progreso de aprendizaje del vocabulario, gramática, fonética, fluidez de la lengua y de todas las destrezas. Además, posibilita la autoevaluación de los propios estudiantes, mostrándoles si han progresado sin los comentarios del docente.

3.1.2 La tipología de juegos

El siguiente paso en este trabajo es la clasificación de los juegos en cuanto a la tipología. Existen varias clasificaciones, pero nosotros optamos por la de Hadfield (1987 en Chamorro Guerrero y Prats, 1990). En nuestra opinión, esta clasificación es más práctica, clara y escrita con más detalle en comparación con otras clasificaciones que habíamos encontrado, que son creadas y descritas más en general. En ellas era difícil directamente reconocer de qué juegos exactamente se trataba. Chamorro Guerrero y Prats Fons (1990) también han seguido la propuesta de Hadfield (1987). Por este motivo, usaremos la primera clasificación también en nuestra encuesta para averiguar qué tipos de juegos usan los docentes croatas en la clase de ELE. Así pues, la clasificación de Hadfield (1987) se divide en dos subclasificaciones, la primera reside en una definición diferente del juego: juegos competitivos –en forma de competición, el objetivo es terminar el juego primero-; y juegos cooperativos - trabajo en equipo, todos participan juntos-.

A continuación, la segunda división reside en los rasgos diferentes de funcionamiento:

Juegos de vacío de información: pueden ser unívocos (solo un estudiante tiene la información que el otro necesita) y recíprocos (los estudiantes tienen las informaciones parciales y necesitan al resto de sus compañeros).

Juegos de averiguación: también un tipo de vacío de información, puede ser el juego para adivinar y juego de búsqueda y averiguación.

Juegos puzzle: se juega en equipo y se requiere la cooperación de los miembros del grupo; a los estudiantes les falta una pieza para completar la unidad; se pueden utilizar imágenes, historias, canciones y muchos otros contenidos.

Juegos de jerarquización: se trata del vacío de opinión; después de un debate, los estudiantes en cooperación y a través del intercambio de ideas tienen que ordenar los términos basándose en su opinión sobre la importancia de estos.

Juegos para emparejar: los estudiantes tienen que encontrar la pareja idéntica de la información que tienen.

Juegos de selección: los alumnos tienen que encontrar las posibilidades que tienen en común de la lista, discutiendo e interactuando.

Juegos de intercambios: los estudiantes intercambian los artículos entre sí para completar el juego.

Juegos de asociación: a través de las descripciones, los alumnos se dan cuenta de a qué grupo pertenecen, este juego también está basado en la opinión que tienen en común.

Juegos de roles: el alumno recibe una identidad de un personaje inventado que tiene que realizar ante todos.

Simulaciones: con este juego se simula una situación de la vida real a través de la interacción entre alumnos, un hecho que activa todas las destrezas.

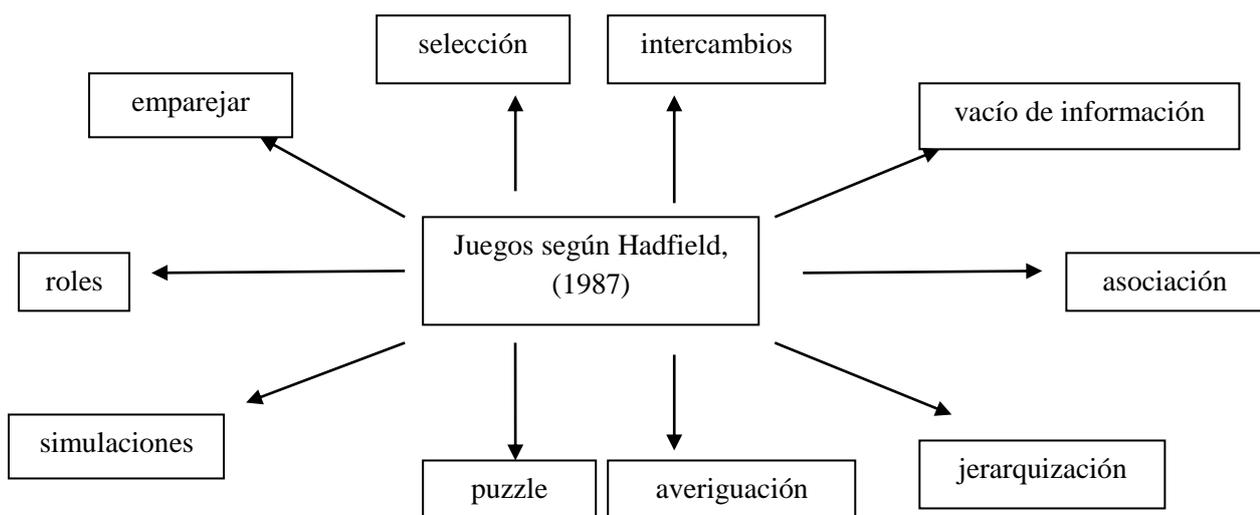


Gráfico 2: Clasificación de los juegos según Hadfield (1987)

Para concluir, basándonos en la descripción del juego como herramienta didáctica en la clase de ELE y en sus numerosas ventajas, creemos firmemente que a través del juego nuestros alumnos pueden aprender aún más que durante la clase tradicional apoyada por el manual, porque los juegos activan mejor la motivación y ganas para la participación con la que se aprenden y practican ciertos aspectos del español de una manera divertida y relajante, pero también aumenta la motivación para la lengua meta en general, y consideramos que la motivación es uno de los factores esenciales en el aprendizaje de la lengua y no debería ser descuidado.

3.2 Los proyectos y miniproyectos

Según Rolando Gonzáles (1999), la técnica que sigue es quizás la que más requiere la propia iniciativa y la responsabilidad de los estudiantes. Se trata de la introducción del proyecto y del miniproyecto en la clase de ELE. Primero hay que definir estos términos. El proyecto se describe como “un trabajo planificado que se realiza en un período de tiempo determinado para lograr un objetivo” (Rolando Gonzáles, 1999:888), y el miniproyecto es en realidad un proyecto, pero hecho en pequeños grupos de 3-4 estudiantes o en forma individual. Esta técnica se puede aplicar, tanto en las universidades, como en las escuelas primarias y secundarias. Enumeramos algunos ejemplos de los proyectos exitosos ya vistos en clase de la propia experiencia para aclarar el concepto: si se trabajan las noticias y el lenguaje periodístico en clase, los alumnos pueden en grupos (miniproyecto) o todos juntos (proyecto) hacer un periódico, cada uno creando una sección y después de unir todas las secciones, presentan el producto final al resto de la clase. Además, cuando se trabaja el léxico relacionado con la comida, los alumnos pueden, también en grupos o todos juntos, hacer los carteles con las recetas tradicionales españolas o cocinarlas en casa y presentar la comida a los estudiantes, enumerando los ingredientes y la manera de preparación. El proyecto en estos casos puede servir de investigación, cuando los alumnos todavía no conocen el léxico y lo tienen que averiguar en casa, o puede servir de repetición y adquisición de las palabras ya trabajadas en clase con el profesor. Una idea más es grabar un video en grupos para presentar su ciudad o su escuela. El objetivo de este proyecto es el desarrollo de la creatividad y de la producción oral de los estudiantes puesto que hablan en el video y también hablan durante la presentación. Importante es repetir que técnicas no convencionales en general son muy

adaptables, así que podemos aplicar el proyecto a todos los niveles de competencia, a todas las edades y a cualquier materia de aprendizaje.

3.2.1 Las implicaciones didácticas del uso del proyecto

Conforme a las autoras Díaz Gutiérrez y Carmen Suñén Bernal (2013), puesto que los proyectos consisten en varias tareas que juntas llevan hasta el producto final, es decir, hasta la realización del proyecto, se trata del enfoque por tareas. El motivo de introducir el proyecto en el aula es la experiencia que los alumnos ganan a través de la participación y la colaboración con sus compañeros en los proyectos, que los prepara para la vida fuera del aula porque sabrán cómo comportarse en diversas situaciones. También se desarrollan las habilidades para que todos sus conocimientos sean usados y aplicados lo máximo posible en las situaciones sociales a través de las que se posibilita una formación integral exitosa. A la hora de participar, los estudiantes viven un proceso en el cual tienen que analizar la situación, planear, pensar de una manera crítica y crear actividades para enfrentarse a los problemas para llevar a cabo un producto final, creado por y para la exigencia social. A continuación, el alumno tendría que ser libre para elegir la forma de desarrollar y finalizar el trabajo porque la creatividad y el ingenio son unas de las características que se aprecian en esta técnica y también se pretenden desarrollar más allá. Incluso, hay un aspecto más que es importante para el aprendizaje de una segunda lengua mediante los proyectos. Se trata de la interculturalidad y el pensamiento intercultural que se puede entender mejor a través de los temas culturales, con el fin de capacitar a los estudiantes a funcionar y comportarse bien en la sociedad extranjera, observando y respetando las características, reglas y costumbres ajenas. Incluso, “[...] el aprendizaje basado en proyectos estimula el crecimiento emocional intelectual y personal de los alumnos mediante experiencias directas con otras culturas” (Díaz Gutiérrez y Carmen Suñén Bernal 2013). Además, en cuanto a los elementos positivos del uso de los proyectos en la clase de ELE, Vilas Eiroa (2012) añade la globalidad de lo aprendido, la utilización de todos los sentidos y el carácter interdisciplinario, o mejor dicho, la relación de la lengua con otros conocimientos y materias. Por otro lado, la autora (2012:5) ha mencionado un límite que se presenta a la hora de la aplicación del proyecto: “tener que seguir el plan curricular por asignaturas o un plan determinado, que nos dificulte la puesta en práctica del trabajo por tareas.”

El aprendizaje basado en los proyectos se puede aplicar a todo tipo de conocimiento, profesión y materia, así que los docentes de una lengua extranjera también pueden usar esta

técnica para cumplir el propósito deseado: el desarrollo de las habilidades de comunicar en una lengua extranjera, lo que se empezó a hacer en los últimos años. Puesto que los proyectos funcionan en la lengua meta, el proceso ayuda a los estudiantes con la adquisición de la lengua, haciendo su habla más fluente y natural, practicando la gramática, desarrollando el resto de las destrezas y aprendiendo el vocabulario. A continuación, Díaz Gutiérrez y Suñén Bernal (2013:4) afirman que: “Hay que tener en cuenta que el aprendizaje de segundas lenguas el producto final es, al mismo tiempo, un objetivo y un medio”, que significa que para aprender español como lengua extranjera a través de proyectos o miniproyectos, hay que utilizar precisamente el español durante el proceso. Además, Vilas Eiroa (2012) también afirma el desarrollo de las cuatro destrezas durante la fase de la realización del proyecto. Nosotros añadimos el aspecto cultural a los conocimientos que los proyectos ofrecen, puesto que a través de ellos se puede trabajar con los temas que cubren las tradiciones, costumbres, música tradicional, historia, etc.

A continuación, Díaz Gutiérrez y Suñén Bernal (2013) explican que el rol del profesor durante la aplicación de la técnica de proyectos y miniproyectos es completamente diferente a su posición en los métodos tradicionales. El docente sirve a los estudiantes como un coordinador y facilitador del proceso que respeta los estilos individuales de aprendizaje y en general la individualidad de cada estudiante, posibilita el intercambio de conocimientos y el desarrollo de las habilidades sociales. Les ayuda con la interpretación de la tarea, de sus objetivos e informaciones, les muestra cómo aplicar el conocimiento previo y cómo solucionar los problemas. Incluso, les da la oportunidad de autoevaluarse, aumentando la autoestima, les motiva, les muestra qué significado tienen el conocimiento y el contenido para su futuro y para su crecimiento como individuos; además, les ayuda a enfrentarse con el aumento de responsabilidad causada por la nueva toma de decisiones. Ribé y Vidal (1993 en Vilas Eiroa 2012) también añaden que el docente elige el tema, evalúa y crea un ambiente positivo en el aula para mejorar la posibilidad de un proyecto exitoso. En cuanto al papel de los alumnos, ellos son los participantes activos, que tienen la responsabilidad y el poder; toman decisiones; son investigadores y descubridores; también, reflexionan sobre el proyecto y sacan sus propias conclusiones que les pueden servir después en la vida.

La evaluación se hace durante el proceso, cuando todos juntos en el grupo, incluso el profesor, discuten y comentan el proyecto, el hecho que ayuda con los posibles problemas que pueden ocurrir, pero también se hace para estimular la formación de equipos y de su colegialidad. También es importante destacar que se evalúa todo el proceso del proyecto y no

solamente el trabajo final que se presenta ante todos, lo que deberían evaluar los docentes en colaboración con los alumnos para crear el efecto de una autoevaluación propia (Díaz Gutiérrez y Carmen Suñén Bernal, 2013). Las autoras añaden que (2013): “De igual modo, deben tener la posibilidad de experimentar, independientemente del resultado, por lo que es de gran importancia establecer un sistema de evaluación que promueva una actitud abierta al ensayo y al error, en lugar de castigar este tipo de actitudes”.

3.2.2 Las fases del proyecto en el aula

Por último, es importante tener en cuenta cuáles son las fases principales de un proyecto porque es fácil para un docente perderse en todo el proceso si no tiene al menos un plan indicativo. Así que Vilas Eiroa (2012) ha enumerado tres fases del proyecto en la clase de ELE: planificación en el aula, que se refiere a la discusión entre los alumnos y el profesor sobre los contenidos y las necesidades lingüísticas, sigue la realización del proyecto, y por último, la corrección y supervisión del trabajo y se refiere a los comentarios de todos los participantes y del profesor sobre el trabajo que habían hecho. Por otro lado, Díaz Gutiérrez y Carmen Suñén Bernal (2013) diferencian seis fases: definición del tema o situación de la que parte el proyecto, fijación de un calendario y asignación de roles, asimilación y práctica de los recursos lingüísticos necesarios, recogida de información, selección de materiales e investigación, elaboración y presentación del producto y evaluación del proyecto. Además, las autoras (2013) han enumerado seis requisitos esenciales para llevar a cabo un proyecto en clase: autenticidad (los problemas de la vida real), rigor académico (los temas conforme al currículo), aplicación del aprendizaje (el estudiante tiene que ver el propósito práctico y concreto de su conocimiento en la vida real), exploración activa (los alumnos deben descubrir las informaciones sólo), interacción entre alumnos y posibilidad de ser evaluado (con la ayuda del trabajo final, un diario de aprendizaje o un portafolio, y las opiniones de los alumnos en cuanto a su propio trabajo y al trabajo de otros).

Para concluir, aunque la aplicación de la técnica del proyecto puede resultar dura para los docentes porque exige el esfuerzo y la creatividad de su parte, consideramos que este esfuerzo vale la pena porque presenta un desafío novedoso para los estudiantes, que les parece divertido y motivador. Además pensamos que el énfasis del proyecto no siempre debería ser el aprendizaje de la lengua meta en sí (aunque lo puede ser), sino con el proyecto los alumnos también desarrollan el interés por la lengua, la inteligencia social, aprenden a reconocer lo que

es importante y aprenden mucho en general, que son aspectos importantes en la educación de los alumnos en general, no solamente en el campo de las lenguas extranjeras.

3.3 Las actividades dramáticas

Puesto que el objetivo principal del enfoque comunicativo en cuanto a la enseñanza del español como segunda lengua es desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, los docentes tienen la opción de utilizar las actividades dramáticas en el aula, actividades que sirven como una buena técnica no convencional, con la que se crea un ambiente real donde se perfecciona la comunicación real, aprovechando la autenticidad del uso de la lengua (Hidalgo, 2012). MCER (2002) dicta la justificación más firme para la introducción del teatro en el aula, que yace en los descriptores para los niveles B2 y C2, porque dice que los estudiantes deben saber presentar e interpretar las obras de teatro y los textos literarios. Antes que todo, la autora Hidalgo (2012:451) hace diferencia entre el teatro y las actividades dramáticas, describiendo el teatro como “la representación de un texto dramático, su ejecución”. Por otro lado, para ella, “son consideradas las actividades dramáticas aquellas actividades y tareas que provienen de la disciplina del teatro sirviendo para desarrollar y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos en la lengua meta” (2012:451-452). Además, Torres (1996 en Hidalgo, 2012) añade el término “juego dramático”, que sería un sinónimo con la actividad dramática. En realidad, se trata sobre una improvisación en la lengua meta de un tema. Durante el proceso, los estudiantes muestran la imaginación y sus conocimientos a través de la comunicación real, jugando un papel que ellos mismos eligen, a diferencia del teatro tradicional como la representación de un texto memorizado sin improvisación, basándose en la decisión del profesor. El objetivo del teatro es el producto final, mientras que el objetivo del juego dramático es todo el proceso, desde la preparación hasta el producto final. Al teatro le falta el potencial comunicativo que hoy en día es imprescindible en la enseñanza de ELE, pero también se puede aplicar en el aula. Yousefian (2013) ha afirmado que “el enfoque utilizado en este taller es una combinación de ambos conceptos según las necesidades de cada fase de actividad y del grupo meta” y ha destacado que “la dramatización es un medio ideal para crear actividades de interacción social y promover el papel del estudiante como agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural”. Hidalgo (2012) también considera que los términos “drama” y “teatro” son mezclados en el aula, sin el límite estrictamente definido. Nosotros estamos de acuerdo con Yousefian (2013) y con Hidalgo (2012) que estos dos conceptos funcionan de la misma o parecida manera y que están unidos en el aula, y con

cualquier nombre que utilicemos –teatro, drama, actividades dramáticas o dramatización-, nos referimos a la misma técnica no convencional.

3.3.1 Las implicaciones glotodidácticas del uso de las actividades dramáticas

A continuación, para mostrar el poder de las actividades dramáticas en la clase de ELE, Hidalgo (2012) ha enumerado algunas ventajas que ayudan a los estudiantes a aprender la lengua. Puesto que la clase de español debe consistir en los referentes culturales, los juegos dramáticos y el teatro representan el aprendizaje de la Cultura, de la cultura (costumbres) y de la historia española, basándose en textos auténticos. En los alumnos se desarrolla la creatividad, el espíritu ingenioso y la sensibilidad intercultural porque aprenden a entender los hechos sobre su cultura y las culturas ajenas, que les ayuda a saber cómo comportarse y les hace respetar estas diferencias. Mientras jugar el papel de otra persona, los estudiantes practican la comunicación no verbal, o mejor dicho, corporal, expresándose a través de las mímicas y de los gestos, que es también importante aprender a la hora de estudiar una lengua, sea suya, sea ajena. Los estudiantes se sienten más cómodos hablando a la hora de jugar el papel de otra persona, que hablar en su propio nombre, así que esta técnica puede servir a los que les cuesta hablar en público, que son tímidos y que tienen poca confianza en sí mismos. Además, los estudiantes perciben estos tipos de actividades como un juego aunque se trata del contexto real, hecho que les aumenta la motivación y les relaja porque aprenden la lengua de una manera divertida e inconsciente. A continuación, los alumnos pueden interpretar, personalizar y adaptar la tarea a su propio estilo de aprendizaje y descubrir cómo aprenden más fácil y eficazmente. Incluso, aprenden a diferenciar los contextos y los registros, que les va servir fuera de aula. Además, Yousefian (2013) añade que el trabajo en equipo es un elemento importante que se quiere promover con este tipo de actividades, donde los estudiantes aprenden a cómo cooperar, negociar, participar y compartir la responsabilidad puesto que se trata de un proyecto en común, que depende de todos los participantes y de su esfuerzo, pero por otro lado, de esta manera también se posibilita la autonomía de cada estudiante en particular. Por último, los juegos dramáticos dan un *input* a los estudiantes con el que aprenden varios elementos de la lengua, sea la adquisición de las estructuras gramaticales, sea la pronunciación correcta o el vocabulario nuevo y contextualizado.

Por otro lado, Hidalgo (2012) ha destacado algunos inconvenientes en cuanto a la aplicación del teatro en el aula. Primero, no todos los estudiantes van a tener un rol igual de importante puesto que en cualquier obra existen también los papeles secundarios, y esto puede provocar

que algunos participen menos. Además, hay alumnos que son introvertidos y están bajo presión a la hora de actuar ante el público. Se espera del profesor que les motive y apoye, y que estimule su participación y creatividad. También, es imprescindible la fluidez y el habla correcto de los docentes para servir a los alumnos de buen modelo. Incluso, la falta de tiempo y de los instrumentos para evaluar puede ser un problema grande tanto como la imposibilidad de los estudiantes de ver el propósito de esta actividad.

A continuación, según Hidalgo (2012), gracias a las actividades dramáticas se desarrolla la conciencia pragmática porque se hace una relación entre el contexto y la lengua. Además, se aprende y practica el vocabulario contextualizado y la gramática porque los alumnos tienen que convertir el estilo directo en estilo indirecto. Más adelante, la autora afirma que (2012:18) “tanto la comprensión como la expresión en sus variantes orales y escritas se ponen en uso en un taller de teatro”. Las cuatro destrezas son implicadas en esta actividad porque se trata de la lectura de la obra, luego, la expresión oral se usa para una dicción mejor, la expresión escrita se utiliza para, por ejemplo, hacer resúmenes, y por último, la comprensión auditiva se desarrolla mientras los alumnos escuchan a sus compañeros y al profesor hablar. Yousefian (2013) añade el elemento fonético, o más bien dicho, se practican la entonación, pronunciación y acentuación.

Hidalgo (2012) también habla sobre el papel del alumno y del profesor: durante la dramatización, el alumno tiene el papel activo, es el que toma decisiones, manipula, se prepara, hace sugerencias e improvisa. Por otro lado, el profesor es un facilitador, motivador y mediador. Incluso, es importante destacar que el docente debería intervenir en el proceso si ve que no todos se sienten seguros de participar del mismo modo, debería explicar el objetivo de la actividad y adaptarla según la disposición del tiempo que le queda y el nivel de los estudiantes porque los temas de las actividades dramáticas pueden variar de los más sencillos a los más complejos.

Yousefian (2013) ha observado que, en cuanto a la evaluación, el docente corrige la gramática y las estructuras durante el proceso de preparación y puede grabar el producto final y comentarlo después con los estudiantes para que vean sus propios errores. También, el profesor da a los estudiantes una encuesta de autoevaluación para sacar conclusiones sobre los contenidos aprendidos y el nivel de motivación y satisfacción de los estudiantes. Además, es importante que los estudiantes sepan que “el objetivo del taller no es, al menos en apariencia, mejorar la gramática, ni la fluidez, ni ampliar el léxico, el objetivo es realizar una obra de

teatro y formando parte de ese proyecto los alumnos no se sienten estudiantes, sino miembros sociales de un grupo” (Hidalgo 2012:20), el hecho que ayuda a disminuir la presión ante los errores hechos en público.

3.3.2 Las fases de la dramatización

Para especificar la introducción del teatro en el aula y para aclarar el desarrollo del proceso para todos los docentes que desearían aplicarlo, presentaremos las fases del taller en el aula según Yousefian (2013) que ha seguido el modelo de Martínez Cobo (2006):

Fase 1 – antes que todo, hay que preparar a los estudiantes para el teatro y/o las actividades dramáticas con los “juegos dramáticos: dinámicas de grupo de diversos tipos como rompehielos y técnicas de agrupación, de desinhibición e integración. Actividades para trabajar el lenguaje corporal y gestual: cuadros vivos, narraciones mudas y cuentos dramatizados, juegos de roles” (Yousefian, 2013). Esta fase sirve para que los estudiantes se relajen y se sientan seguros al hablar y participar. También se trata del primer contacto con la obra que va a desarrollar, se presentan a los estudiantes los elementos que definen el teatro y que tendrán que utilizar más tarde (mímica, gestos, improvisación). En esta fase ellos todavía no tienen el contacto con el texto porque hay que entender las situaciones y los personajes antes que leer el texto. El docente describe las escenas más importantes y los alumnos hacen los cuadros vivientes para entender bien el contenido de la obra. “Posteriormente se realizan improvisaciones sobre situaciones similares a la obra y finalmente las improvisaciones se basan en fragmentos de la obra” (Yousefian, 2013).

Fase 2 – después de la preparación, una vez sabiendo el título de la obra y los personajes, los estudiantes discuten y anticipan sobre qué trata la obra. Luego leen el texto y hacen el análisis teórico, lo que presentan al resto de los estudiantes. Por último, ellos mismos eligen el papel que quieren desempeñar y con el que estarían más cómodos.

Fase 3 – presenta la fase de “personajes, síntesis y abstracción de la obra: construcción del personaje, improvisación de escenas de la obra (sin texto), representación en cuadros mudos” (Yousefian, 2013). Además, a los estudiantes que no les gusta exponerse, se les pueden dar algunos papeles “detrás de la cámara”, como escenógrafos.

Fase 4 – los alumnos hacen ensayos en forma de reunión creativa escrita sobre los personajes, acontecimientos y escenas. También practican la pronunciación y entonación.

Fase 5 – la preparación fuera del aula guiada por la ayuda del profesor.

Fase 6 – fase donde se presenta el producto final ante el profesor y el resto de los estudiantes.

Suponemos que las actividades dramáticas no son frecuentes en la clase de las lenguas extranjeras, pero gracias a muchas ventajas que el teatro trae al aula, varios autores de trabajos didácticos proponen la utilización. Nosotros también estamos de acuerdo con el hecho de que estas actividades con el gran potencial comunicativo rompen la rutina de la enseñanza y no solo mejoran la competencia comunicativa, sino relajan la clase, aumentan la motivación y despiertan la creatividad y la espontaneidad de los alumnos que siempre es bienvenido.

3.4 El debate

La actividad que sigue es muy popular en la enseñanza de las lenguas extranjeras, sobre todo en las universidades, gracias al gran potencial comunicativo que representa. Se trata sobre el debate, el término que Sabatini (1990:65 en Magos Guerrero 2006:154) define como: “una “discusión” es una forma de diálogo que se realiza a partir de un tema o argumento y sobre hechos que son muy importantes para los interlocutores; su objetivo es convencer a los otros de nuestras propias ideas. Una discusión se convierte en un “debate” cuando ésta tiene carácter público y es regulada por un moderador.” Una vez considerados estos hechos, deviene claro que el debate podría ser una herramienta adecuada que mejoraría la comunicación oral de cada estudiante, en el mismo modo enseñándoles cómo hablar y pensar. En cuanto a la parte técnica del debate, según Soria (2013), existen dos roles: uno es el moderador (sea el docente o uno de los alumnos), que fija el tema, limita el tiempo, enuncia las fases del debate, sobre todo la introducción y la conclusión, vuelve la atención al tema principal y da la palabra a la persona a que le toca hablar. El resto de la clase son los participantes en el debate y son verdaderas estrellas que tratan de convencer oralmente al resto de los estudiantes de su punto de vista a través de argumentos.

3.4.1 Las implicaciones glotodidácticas del uso del debate

En cuanto a las ventajas y desventajas, Soria (2013) ha observado que, aunque existen algunos riesgos mientras emplear esta técnica, como por ejemplo, la timidez y la sensibilidad de los alumnos que les impide mostrar la riqueza de su vocabulario y su conocimiento en público, la agresividad que puede provocar la lucha por su turno de hablar y el nivel de lengua demasiado bajo para cierto tema, hay más ventajas que demuestran la rentabilidad del debate en el aula: el debate tiene carácter democrático y los alumnos aprenden la lengua y algunos

hechos participando, aprenden a cómo organizar lo que quieren decir, cómo hablar, preguntar, responder, argumentar, usar el registro formal e interactuar, lo que les va a servir luego en la vida. Para resumir, el debate ayuda a desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas, sociales y cognitivas de los estudiantes a través de participar y escuchar a los otros activamente (Reyes et al. 2003 en Magos Guerrero, 2006).

A continuación, Soria (2013) considera que, entre las cuatro destrezas que se pretenden desarrollar a la hora de aprender una lengua extranjera, la producción oral es la que más cuesta perfeccionar y es muy importante porque ella es la primera muestra de nuestro conocimiento de un idioma en contacto con otra gente. Aunque se pone en uso la comprensión auditiva mientras los alumnos escuchan a sus compañeros, el debate tiene el énfasis justamente en el desarrollo de la expresión oral, se trata en realidad de una clase de conversación y, por eso, los docentes lo deberían introducir en sus clases.

A continuación, para evitar confusiones e inseguridades de los maestros que tienen ganas de emplear esta técnica en sus aulas, pero no saben cómo hacerlo o tienen miedo de perderse durante el proceso, Magos Guerrero (2006) propone fases determinadas para manejar un debate con los roles de profesores y de alumnos descritos en detalle porque ambos se tienen que preparar bien. La autora también advierte que, aunque las fases son determinadas, los profesores deberían conocer a los estudiantes y adaptar el proceso a sus caracteres diferentes, a sus niveles de conocimiento de la lengua, el ambiente, etc., porque hay que tener en cuenta las diferencias en los estilos de aprendizaje, personalidades, conocimientos previos distintos de la lengua y sensibilidades altas o bajas para llevar una clase exitosa. Las tres fases principales del debate son: etapa de preparación (que consiste en la etapa de presentación, lectura para incorporar datos y lectura para preparar el debate), etapa de realización y control (que consiste en la etapa de participación, síntesis y relación) y, por último, la etapa de evaluación.

Cada debate empieza con la fase de preparación que se refiere al trabajo del profesor y consiste en tres acciones. La primera acción es la elección del tema que el profesor cree que sería adecuado para el nivel de competencia de los estudiantes, que les interesaría y que les ayudaría a desarrollar su conocimiento de la lengua más allá. En esta fase, el docente estudia todos los aspectos del tema elegido y los textos breves que luego dará a los alumnos como la preparación para el debate de su parte. Sigue el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas del docente, que se refiere a la comprensión de lectura, tomar notas, resumir,

reconocer los datos, ideas y argumentos más importantes, etc., y de las habilidades cognitivas. “En cuanto a las habilidades cognitivas, estas pueden ser: comparar, clasificar, percibir y definir problemas, relacionar datos y elementos, analizar y sintetizar, establecer relaciones de causa y efecto, solucionar problemas, etc.” (Prieto 1992:69 en Magos Guerrero 2006:158). La tercera acción de la etapa de preparación es la ruta de acción, en la que se establecen los pasos que se irán cumpliendo durante el debate.

Esta primera etapa está construida por tres etapas más pequeñas. La primera es la etapa de presentación, la hora en que el docente, de acuerdo con los estudiantes, toma decisiones sobre el límite temporal, la elección de los textos y datos adecuados para la presentación del tema y el propósito del debate. Sigue la etapa de lectura para incorporar los datos, realizada por los alumnos pero también guiada por el profesor para asegurarse de la comprensión de los textos y que hayan reconocido las ideas principales que les servirán luego en el debate. La última fase de la primera etapa principal es la etapa de lectura para preparar el debate. Los alumnos son un factor activo en esta fase y participan en forma de preparación de sus argumentos, preguntas, ideas y ejemplos a base de los datos leídos, dependiendo del punto de vista que representan.

La segunda etapa es de realización y control, cuando los alumnos se sientan en círculo y empiezan a debatir. Esta etapa también tiene tres fases. La primera es la etapa de participación que empieza con el anuncio del tema de parte del moderador, que también tiene en cuenta la disposición del tiempo y da la palabra a los estudiantes que no han participado bastante para que todos participen, más o menos, en la misma cantidad. También, según Margos (2002 en Magos Guerrero 2006), el profesor vigila la pronunciación de los estudiantes, la selección de los datos importantes para enfatizar los argumentos, controla la elección del vocabulario adecuado para el habla público, hace caso sobre la corrección gramatical de las frases y sobre la adecuación de los anuncios. Sigue la etapa de síntesis, que en la opinión de muchos es la más difícil de llevar a cabo. Durante la síntesis se sacan conclusiones de todo lo que se ha dicho, lo que se hace por el moderador que es apoyado por parte de los participantes. Por último, se llega a la etapa de relación, cuando se discute sobre la utilización de estas conclusiones. Es importante que el profesor explique a los alumnos el propósito de esta actividad y cómo les puede servir, sea en la vida real, sea como la introducción de alguna otra actividad que se hace en la clase.

Como la última etapa, el proceso del debate termina con la etapa de evaluación pero el docente no da las notas sino todos juntos hacen una discusión en forma de autoevaluación oral para que el próximo debate sea incluso más exitoso y útil. Así que hablan sobre lo que han aprendido, qué tal les ha gustado participar y hablar ante todos, si están contentos con sus argumentaciones, si las conclusiones les han servido en alguna otra actividad, si la actividad les parece útil, si han sido suficientemente activos, si no, por qué no y cómo lo pueden mejorar, etc. (Magos Guerrero, 2006).

En conclusión, todos los que aprendemos una lengua extranjera sabemos cuánto cuesta hablar, sobre todo con los hablantes nativos. Todo el conocimiento de la lengua que tenemos no significa nada si no sabemos ponerlo en práctica y expresarnos oralmente. Muchos estamos bajo presión y tenemos miedo de hablar por culpa de la falta de experiencia y de las clases en las cuales el profesor es el que habla y los alumnos son los que están mirando el manual. Además, el debate tiene un carácter divertido y motivador, así que opinamos que podría cambiar la situación en el aula radicalmente y es una buena solución para desarrollar la seguridad de hablar en español. Cuanto más los alumnos hablan en clase, menos problemas tendrán en las conversaciones en la vida real.

3.5 La canción

La siguiente técnica no convencional que propongo utilizar en la enseñanza de español como lengua extranjera, puesto que tiene el carácter tanto divertido como educativo, es la canción. Castro Yagüe (2003) destaca que existen tres fases cuando se trabaja con cualquier tipo de audición: la preaudición, con la que despertamos el interés y la idea general sobre lo que vamos a hacer; la audición, cuando el alumno tiene que escuchar atentamente la canción, y la postaudición, cuando se quiere averiguar y concluir lo que se ha escuchado. Existen actividades para cada fase de la audición, para alcanzar mejor y más fácil el propósito deseado. Su elección también depende de la voluntad y creatividad de los propios maestros. Además, tenemos la opción de elegir una canción auténtica o una canción didácticamente adaptada según las necesidades de los alumnos. En cuanto a la selección de la canción, la autora (2003) propone dos criterios: los intereses de los alumnos que se refiere al hecho que es importante negociar sobre los deseos e intereses de los alumnos, y segundo, la adecuación a la situación docente, o sea, se tiene que elegir el material que cubriría el nivel de conocimiento de la lengua, el tamaño del grupo de estudiantes, etc.

3.5.1 Las implicaciones glotodidácticas del uso de la canción

Betti (2004) ha observado que las canciones pueden servir de soporte a un manual y destaca que crean el ambiente positivo que incluye el factor afectivo porque los alumnos se sienten seguros, relajados y motivados porque se trata de su área de interés. Además de la atmósfera relajante y divertida, la canción posibilita el *input* cultural y lingüístico, representando el habla natural y auténtico e informando a los estudiantes sobre los hechos históricos. A partir de esta técnica se puede discutir, debatir, escuchar la pronunciación correcta, aprender palabras nuevas y algunas estructuras gramaticales. Además, Murphey (1992 en Castro Yagüe, 2003) se ha orientado en mayor parte al factor emocional y añade que para los estudiantes es más fácil cantar que hablar. Además, él está de acuerdo con que la canción ayuda a relajar al grupo y que es una técnica muy motivadora para los adolescentes e importante para el desarrollo de la lengua de los niños pequeños. Esta técnica presenta una fuente de repetición, gracias a la que la lengua se memoriza rápidamente y los alumnos se identifican fácilmente con la letra de las canciones. Más adelante, Santos (1997 en Castro Yagüe, 2003) afirma la adquisición rápida de la lengua a través de una canción porque las palabras se memorizan fácilmente, también repite el hecho de que la canción posibilita a los alumnos el contacto con el *input* fuerte de vocabulario, gramática y de pronunciación, pero también de cultura e historia. Además, cree que la canción es un elemento que de verdad motiva a los estudiantes. Por último, según Santamaría (2000 en Castro Yagüe, 2003), las canciones en el aula presentan la universalidad de la lengua y el patrimonio cultural, originalidad, libertad para los alumnos, atracción por su carácter divertido, ambigüedad en la interpretación de la letra, oportunidad para la memorización y el *input* en cuanto al léxico nuevo. La autora Castro Yagüe (2003) concluye a partir de todas las razones propuestas arriba que existen muchas ventajas para introducir la canción en el aula, sobre todo porque tienen el carácter auténtico. Cree que presentan una lengua viva y añade que “las canciones además suscitan en el oyente cierta predisposición psicológica, sensorial y cultural lo que crea una atmósfera de cordialidad y cooperación muy importante para el desarrollo de aprendizaje de una lengua extranjera” (2003:10).

Por otro lado, antes de decidirse por la canción como técnica didáctica, hay que considerar las razones por las que antes (en algunos casos aún todavía) la canción no se usaba en el aula. Castro Yagüe (2003) afirma que los profesores la consideraban una pérdida de tiempo y de control, y también creían que se trataba sobre el material con el pobre vocabulario, a veces inadecuado. También, era difícil encontrar la letra de la canción, las escuelas no tenían el

equipamiento audiovisual adecuado, y sobre todo, los docentes no sabían cómo trabajar con las canciones en el aula y no veían su propósito didáctico. Desafortunadamente, la situación descrita aún existe a pesar de todos los consejos pedagógicos y didácticos modernos contrarios. Por ese motivo, hay que reconocer su verdadero valor basándose en sus numerosas ventajas y con esto aumentar su futura utilización.

A continuación, según Castro Yagüe (2003), con la aplicación de la canción en el aula, podemos introducir o repasar las estructuras gramaticales, el vocabulario, el aspecto cultural, mejorar la pronunciación gracias al *input* auténtico, también, la canción puede ayudar a desarrollar en nuestros alumnos las cuatro destrezas: al oír la canción, se activa la comprensión auditiva que luego se comprueba con las actividades escritas para activar la producción escrita, pueden leer la letra de la canción, practicando su comprensión de lectura y por último, el docente discute con los estudiantes y de esta manera mejora la producción oral.

A la hora de trabajar con una canción, según Betti (2004), hay que tener en cuenta qué tipo de canción queremos, qué tipo de actividades y qué elementos y conocimientos queremos que nuestros estudiantes aprendan porque esto es la responsabilidad de un profesor. Así que el profesor es el que elige el material, crea actividades y evalúa. A continuación, según Castro Yagüe (2003), después de oír la canción, siguen los ejercicios que deberían respetar los objetivos didácticos concretizados y la autora destaca que (2003:37): “el nuevo papel del profesor implica que éste elabore su propio material, diseñe sus propias actividades, tareas y unidades didácticas” y que “no vale cantar por cantar, sino cantar para aprender”. Así que el docente es libre de ser creativo y crear cualquier tipo de ejercicio. Como ha observado Betti (2004), a través de estos diferentes ejercicios se puede evaluar y averiguar el aprendizaje y el progreso de cualquier objetivo didáctico que queremos trabajar con nuestros estudiantes. Los tipos de actividades para la comprensión auditiva son similares a las del juego, enumeraremos algunas que han propuesto Duffy y Maley (1990 en Yagüe, 2003): reconstrucción de los textos y de las palabras, reducción de las partes del texto, adición de algunos elementos, emparejar los elementos del texto, comparación de dos canciones, etc. En cuanto al rol del estudiante, Betti (2004:2) dice que él tiene el papel activo durante esta técnica, escucha la canción, analiza la letra y participa en las actividades antes, durante y después de la audición, piensa, memoriza, debate, discute y canta. Explica que:

la persona que escucha la canción participa de manera activa en la creación del significado de los textos, porque cada persona es "un mundo" propio y diferente, y no se limita a una audición pasiva. Esta participación activa se centra, durante el proceso de aprendizaje, en la respuesta de cada

estudiante, que llega a la comprensión de la canción, del mensaje contenido en ella, no sólo gracias a los *inputs* transmitidos por el cantante, sino también, como decíamos, guiado por su propio mundo, por su propia experiencia [...]

Castro Yagüe (2003) también añade que los alumnos pueden participar en las decisiones en la clase en cuanto a la selección de la canción y las actividades que quieren trabajar, con lo que aumenta su motivación, autoestima y la responsabilidad; se esfuerzan más y se crea una comunicación mejor en la clase; por otro lado, si el docente impone alguna decisión suya sin pensar en sus intereses, estimulaciones y reacciones, puede resultar contraproducente.

Para terminar, en cuanto al nivel de la motivación de los jóvenes, la música definitivamente es de alta prioridad y la mayoría la escucha diariamente. ¿Por qué no usar este hecho para fines didácticos? La canción nos puede acercar a nuestros alumnos y aumentar su motivación por la lengua puesto que vamos a utilizar una herramienta de su propio interés. La aplicación de la canción nos parece una estrategia didáctica productiva y divertida no solo para los estudiantes, sino para nosotros también. Pero también tenemos que advertir que hay que tener cuidado con la selección de la canción, porque si no la elegimos a base de algunos objetivos didácticos, nuestra clase se va a convertir en una pérdida de tiempo.

3.6 La película

La última técnica no convencional, con gran potencial motivador, mostrando a los alumnos el uso de la lengua real que presentaremos en este trabajo, es la película, es decir, el cine. Según Manzanera (2009), el Plan Curricular del Instituto Cervantes dicta el uso del cine en el aula, como componente cultural importante, así que hoy en día la película tiene el valor didáctico reconocido y sus materiales se encuentran también en los manuales dedicados a la enseñanza de español como lengua extranjera. Sin embargo, antes no era así porque la película se consideraba ser solamente un pasatiempo no relacionado con el aprendizaje, e incluso las aulas no tenían el equipamiento requerido. En los últimos años esto ha cambiado por el desarrollo rápido de la tecnología y es muy fácil encontrar las fuentes de las películas, bibliografías, entrevistas y el resto del material relacionado con el cine.

3.6.1 Las implicaciones glotodidácticas del uso de la película

De los muchos autores que proponen la utilización de la película en el aula, Rogado (2007:61) considera que “el trabajo con una película se introduce dinamismo y variedad al plan de clase. Es una forma de romper con el ritmo habitual y de variar la presentación y práctica de los contenidos.” También Težak (2002) está de acuerdo en cuanto proponer el uso de la película

en la clase porque ve en ella una fuerte motivación por su carácter lúdico y novedoso. Para él, la motivación es un factor imprescindible en el proceso de educación –si no hoy motivación, tampoco hay educación exitosa-. A continuación, Manzanera (2009) destaca el término “adquisición de la lengua extranjera” a la hora de hablar sobre la introducción del cine en el aula y también menciona tres palabras firmemente relacionadas con la película en el sentido educativo: comprensión, vocabulario y cultura. Además, según Gordillo (2003 en Manzanera, 2009), el cine es el patrimonio cultural de cada país y “es una herramienta para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser: los cuatro pilares de la enseñanza” (Gordillo, 2003 en Manzanera 2009:231).

Sin embargo, hay que enfatizar que los obstáculos a menudo mencionados por parte de los profesores son la falta del equipamiento técnico en muchas escuelas y la falta de tiempo que impide terminar la actividad. Por eso Manzanera (2009), para el problema temporal, propone presentar a los alumnos solo unas partes de las películas para mostrar algún personaje, la idea principal, algún acontecimiento, etc. O, por otro lado, si el propósito es aprender algunos aspectos culturales o históricos, los docentes deberían escoger el material que presenta bien estos elementos que se quieren enseñar. También, Težak (2002) propone tres opciones en cuanto al problema temporal: podemos elegir un cortometraje de duración de unos 20 minutos, otra opción es un mediometraje que dura 45 minutos y la última opción es el largometraje, pero solamente de acuerdo con los estudiantes porque la proyección pasaría durante su tiempo libre: después de la escuela o los fines de semana.

El autor Rogado (2007) también propone la utilización del cine como un medio audiovisual en el aula y para mostrar la razón de su punto de vista, ha enumerado los elementos del aprendizaje que se cubren gracias a una película. Primero, con el cine se puede trabajar en la adquisición de la gramática concreta dependiendo del nivel de competencia, así que los profesores tienen la posibilidad de elegir unas partes de la película o unos cortometrajes (porque Rogado también está de acuerdo con que una película entera sería demasiado larga para una clase de español) como una fuente de la gramática determinada o de unas funciones concretas, por ejemplo, dar opinión, rechazar, dar instrucciones, hablar de ocio, etc. Luego, la película nos sirve de una fuente rica de léxico, sea en general, sea un léxico determinado en forma de un campo, que será trabajado también después en las actividades que prepara el profesor. Incluso, el cine ayuda a desarrollar todas las cuatro destrezas comunicativas: primeramente, la lectura se practica a través de los textos que hay en los manuales o a través de los textos que han preparado los docentes, que están relacionados con el cine en general o

con la misma película, por ejemplo, se puede tratar sobre la lectura de críticas, biografías, fragmentos, etc. El autor añade que (2007:32):

El uso de los textos es variado: se utilizan para ejemplificar formas gramaticales (opinión, gustos, nexos finales), sistematizar vocabulario de una forma contextualizada (léxico general de cine), para presentar contenidos socioculturales (horario, precios, sesiones) y para observar la estructura de un texto específico (como las partes de una crítica de cine) o analizar aspectos discursivos (como la coherencia y cohesión, conectores) [...].

La siguiente destreza que se practica con la película es la expresión escrita y está relacionada con la lectura porque del alumno se espera que sepa escribir un texto similar a lo que ha leído, por ejemplo, una crítica o una reseña. Es importante destacar que el alumno es libre de elegir el contenido pero la estructura de su texto es guiada y en los manuales existen varias pautas que le ayudan. Además, es obvio que la comprensión auditiva es también una de las destrezas incluida en la actividad de la película porque mientras que la ven, los alumnos tratan de entender lo que los actores dicen y lo que está pasando. Este proceso es más fácil porque se trata de una herramienta audiovisual, en comparación con un recurso solamente auditivo, así que, aunque no oyen bien alguna palabra o no la entienden, pueden adivinar el contexto basándose en la imagen del video, y también, el profesor puede poner los subtítulos para facilitar el proceso de comprensión. A continuación, la producción oral también se incluye fácilmente en el proceso porque a los alumnos les resulta interesante hablar sobre este tema. Podemos discutir sobre cualquier aspecto del cine, por ejemplo, sobre los actores preferidos, las películas interesantes, los géneros que nos gustan, etc., incluso organizar un debate o exposiciones a base de una película. Rogado (2007:61) afirma que “el estudiante se puede sentir atraído por una forma novedosa de aprender y que se acerca a sus costumbres en la vida diaria.” Y por último, hay que añadir el aspecto sociocultural que el cine tiene y que es importante para la educación de nuestros alumnos. La película sirve como una muestra de comportamientos típicos, costumbres, tradiciones, épocas históricas, situación política, etc. Debemos saber que aprendiendo los hechos sobre el cine español, sobre los directores, actores y películas conocidas, nuestros alumnos aprenden incluso mucho de la cultura española.

En cuanto al rol del docente y del estudiante, según Rogado (2007), la película no debería ser un pasatiempo en el aula, sino los docentes son los que eligen los materiales que coinciden no solo con los intereses de los estudiantes, pero también con las partes o elementos de la lengua que se deben presentar y adquirir. Manzanera (2009) añade que después de la selección de la película, el profesor elige o crea las actividades y por último, evalúa. Además, el alumno es

activo, presta atención a la película, escucha, lee, habla, escribe, hace las actividades y aprende la lengua mediante la participación y la audición.

Por último, Manzanera (2009) cree que no es suficiente que los alumnos solamente vean alguna película, sino hay que crear las actividades y ejercicios para poder evaluar y con esto sacar el completo beneficio didáctico de esta actividad cinematográfica. Aunque los manuales proponen algunos ejercicios ya hechos, los profesores también pueden diseñarlos y adaptarlos al tamaño del grupo, a su edad, intereses y a su nivel de competencia. Estos ejercicios serán diseñados dependiendo de qué pretendemos enseñar a los estudiantes y evaluar: sea gramática, vocabulario, cultura, pronunciación, o comprensión. La autora ha hecho una clasificación de las actividades relacionadas con las películas. El primer grupo se basa en el visionado y se divide en actividades de previsionado, durante la proyección y de posvisionado; el segundo grupo es por temas y consiste en trabajar el léxico, gramática o cultura, etc.; tercer grupo de las actividades se refiere a activar las destrezas; y el cuarto grupo se basa en observar la película como un recurso.

En conclusión, consideramos que la película presenta una técnica atractiva de enseñar la lengua extranjera, con el potencial motivador alto. Es un recurso auténtico para la adquisición más fácil de la lengua y la herramienta más apropiada para mostrar a los alumnos los aspectos culturales de España. Una vez consideradas todas las ventajas que la película trae a la clase de español como lengua extranjera, creemos que valdría la pena que los docentes traten de introducir el cine, al menos para ver la reacción de sus estudiantes y comprobar los hechos destacados por parte de los autores citados en este trabajo, claro, si la escuela tiene el equipamiento técnico adecuado.

4. LAS INVESTIGACIONES PREVIAS DEL USO DE TÉCNICAS NO CONVENCIONALES EN LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS

En esta parte del trabajo vamos a observar las investigaciones del uso de técnicas no convencionales en clase ya hechas para ver cuáles aspectos han sido analizados de parte de otros autores y qué es lo que queda de investigar para tener la imagen completa de las cuestiones que han sido la base de este trabajo y del propio interés –queremos averiguar si las técnicas no convencionales enumeradas en este trabajo se usan de verdad en el aula, con qué frecuencia y cuáles son la razones de usarlas, o mejor dicho, cómo benefician a nuestros alumnos-. Tenemos que reconocer que estas investigaciones no han sido fáciles de encontrar, incluso fue imposible encontrar el análisis de la introducción del proyecto en el aula y, por otra parte, algunos cuestionarios se hicieron solamente para analizar la situación con la lengua inglesa u otra lengua extranjera. Todos estos hechos nos parecen aún más motivadores y necesitados para hacer una nueva investigación que mostraría el estado real en las escuelas en Croacia en cuanto al tema principal y las opiniones de los profesores y de los alumnos al respecto.

4.1 El uso de la música y canciones en la clase de ELE

Dalis Ledezma (2007) hizo una investigación porque quería averiguar si la música en el aula se utiliza o no y decidió hacerlo mediante una encuesta para los docentes. Utilizó el método cuantitativo de la encuesta, que significa calcular el porcentaje de las respuestas ya dadas –las respuestas sí/no, la escala de 1 a 5 y señalar una respuesta de todas las opciones ofrecidas-. También usó el método cualitativo, que se refiere a las preguntas abiertas. La autora mezcló ambos métodos queriendo de esta manera llegar hasta algunas conclusiones concretas, reales y objetivas. Hizo su investigación con los participantes que enseñan en la escuela secundaria inferior, la escuela secundaria superior y en los centros para adultos. De esta forma recolectó a 41 profesores, el proceso duró desde el 27 de abril hasta el 23 de mayo de 2007. Por la comodidad y rapidez, la encuesta se realizó a través de Internet, contenía 28 preguntas y tres partes: la parte A se refiere a las preguntas sobre las actividades docentes, la parte B a los recursos didácticos utilizados en clase y la parte C, sobre los datos personales y profesionales. Después de observar el método de la investigación y los participantes, sigue la presentación de los resultados y las conclusiones.

Primero, el 27% de los docentes ha puesto “música” como respuesta a la pregunta qué recursos didácticos utilizan en la clase de ELE, el mismo porcentaje se refirió a la película, el

26% a los juegos y el 20% a los videos. Además, algunos de los participantes han mencionado canciones, teatro, quiz y crucigramas como recursos con carácter lúdico que utilizan. La mayoría de los profesores aseguran crear su propio material para la clase y también la mayoría de ellos son los que deciden sobre la canción y la traen a los estudiantes. A continuación, el 46% utiliza la canción entre una y dos veces al mes, el 20% una vez por semana y el 34% una vez por semestre. En cuanto a la pregunta por qué utilizan la canción, la mayoría se ha decidido por estas respuestas: “encontré una canción que me pareció interesante escucharla con los alumnos, para introducir un tema gramatical y para presentar un elemento cultural, histórico, etc.” (Dalis Ledezma, 2007:60). Además, las respuestas más populares para contestar qué actividades hacen después de la introducción de la música fueron los ejercicios con el nuevo vocabulario, con los elementos gramaticales y la discusión sobre la canción. En cuanto a los criterios de la selección del material musical, la mayoría elige las canciones que posibilitan la destreza auditiva y una buena pronunciación. El resto selecciona la música que motiva al estudiante y al profesor, con la que se aprende vocabulario, gramática y cultura y con la que se provocan debates. A continuación, la mayoría de los docentes considera la música un buen material didáctico, motivador y útil, y todos los participantes de la encuesta están de acuerdo que hay que combinar varios materiales didácticos para producir la enseñanza exitosa.

Para concluir, las preguntas son claras y fueron hechas bien para ver que casi todos los profesores preguntados utilizan la canción en su práctica docente frecuentemente y que la opinión de la mayoría es que de esta manera se motivan a los alumnos y aprenden más fácilmente la lengua extranjera. Pero el elemento que falta para una conclusión más exacta es la opinión de los propios alumnos sobre el tema porque los docentes pueden intentar adivinar qué es lo que les gusta y qué les hace aprender, pero ellos lo saben mejor basándose en sus gustos y en la autoevaluación de sus conocimientos.

4.2 El uso del teatro en la clase de ELE

A continuación, la siguiente investigación de Gjorsheski (2014) tuvo dos propósitos: averiguar el aspecto lingüístico (si el teatro ayuda a los estudiantes a mejorar la pronunciación, entonación y acentuación) y el aspecto didáctico-psicológico (si estos talleres motivan a los alumnos) del teatro. Dependiendo de los resultados, el autor va a decidir si vale la pena proponer el uso de las actividades dramáticas en el aula o no. Su forma de investigar las preguntas sobre el tema era organizar una sesión piloto dentro del taller literario

extracurricular en un instituto de educación secundaria. El taller se llama “Círculo de literatura“, contiene 14 sesiones en las cuales participan 8 estudiantes de 16 a 18 años de edad y tienen el nivel B1 de competencia según MCER (2002). Primero, Gjorsheski decidió hacer un pretest de fonética con ejercicios de entonación, pronunciación y acentuación para ver qué dificultades hay que trabajar e intentar corregir y qué actividades se tendrían que aplicar. El examen tuvo dos modalidades, la primera consiste en dos listas de palabras para averiguar la conciencia en cuanto a la acentuación y a la ortografía. La segunda modalidad se refiere a la averiguación del conocimiento de los tres modelos de la entonación en la lengua española.

Después de analizar el pretest de fonética, el autor concluye que los alumnos no cometen errores graves, que en general conocen y respetan las reglas de acentuación española, conocen las tres modalidades entonativas, que no están bajo la influencia de su lengua materna y que saben pronunciar las palabras conocidas y desconocidas del español. Una vez comprobado su conocimiento de la entonación, pronunciación y acentuación española, Gjorsheski pudo crear una sesión piloto de 90 minutos, gracias a la cooperación con la mentora de este taller.

El autor sigue describiendo el taller piloto que realizó. Las primeras dos actividades fueron diseñadas para motivar y relajar a los alumnos y eran de carácter no lingüístico. Siguen dos actividades en las que los estudiantes tienen que escenificar unas situaciones utilizando el subjuntivo, con las que Gjorsheski incluye los objetivos lingüístico, comunicativo, sociocultural y técnico. La sesión terminó con la actividad de dramatización, se trata de la lectura de los textos, el trabajo con el vocabulario desconocido, el análisis de los personajes y al final, termina con la interpretación que sigue después de la corrección de la pronunciación y entonación. En su reflexión sobre la sesión, Gjorsheski destaca la presencia de la motivación alta, el ambiente relajado y el buen humor de los estudiantes, así como el componente sociocultural y el vocabulario nuevo. Afirma que está satisfecho con el taller y que no hubo situaciones no planeadas. Como última parte de esta investigación, los alumnos rellenaron un cuestionario relacionado con la motivación después del taller piloto –las respuestas posibles son la escala de 1 a 5, más una pregunta abierta-. Basándose en los resultados, el autor concluyó que a la mayoría de los participantes les gusta aprender a través de los textos literarios y que les ayudan a adquirir el vocabulario. Además, se sienten cómodos y relajados gracias a este tipo de actividad, les gustaría participar en más talleres de este tipo y están de acuerdo con la temática de las actividades que el autor ha escogido. Hay que destacar que la mayoría de ellos piensa que las actividades dramáticas aumentan su motivación para el aprendizaje del español y según el autor (2014:54), “este resultado

confirma el éxito del planteamiento y el diseño de las actividades que se llevaron a cabo en esta sesión.” Y por último, a la pregunta abierta sobre el tipo de actividades aplicadas, los alumnos responden que no creen que se tengan que cambiar. Al final, a base de las respuestas y conclusiones, Gjorsheski propone la utilización de los talleres teatrales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras porque los relaciona con el aumento de la motivación de los alumnos, un aspecto que considera imprescindible en la educación.

Después de haber visto la forma de investigación de Gjorsheski, hace falta hacer una breve reflexión. Primero, una sola sesión no es suficiente para ver el impacto de la dramatización en la vida de un estudiante. En esta situación sería mejor observar las clases durante todo el semestre para ver el progreso. Además, consideramos que el pretest de fonética no tiene sentido porque falta una explicación clara para su realización. Es decir, el autor comprobó el conocimiento de los alumnos sobre algunos aspectos, pero no se ve la pertinencia de estos datos en las próximas fases, porque el pretest no está relacionado con la sesión piloto. Ya que ha hecho el pre-test, nuestra opinión es que se debería realizar también un posttest para comparar los resultados y ver qué es lo que cambió y cómo los alumnos progresaron gracias al taller. Así que concluimos que el primer propósito de la investigación no se cumplió porque tampoco hubo comentarios sobre la entonación, acentuación y pronunciación de los estudiantes durante el taller, sino en las actividades fueron incluidos los objetivos lingüístico, comunicativo, sociocultural y técnico y la motivación. Al final, su propuesta estaba basada justo en el nivel de motivación, sin averiguar cuánto han aprendido los alumnos de verdad. Y por fin, este proceso investiga y propone el establecimiento de los talleres dramáticos, pero no habla del drama en el currículo en contexto de la enseñanza regular, que es un aspecto sobre el que hablaremos más tarde y que definitivamente debería ser investigado.

4.3 El uso del cine en la clase de ELE

Seguimos con la presentación de la investigación hecha por Outlaw (2015) sobre la aplicación del cine en el aula. La autora ha querido averiguar las opiniones de los estudiantes y de los profesores sobre la utilización del cine en la clase de ELE, es decir, le han interesado sus perspectivas. Para llevar a cabo su misión, realizó dos encuestas: una fue con 51 estudiantes universitarios (para la mayoría de ellos el inglés es la primera lengua y casi todos habían aprendido español antes de la facultad, pero aún lo aprenden en un nivel bajo), para ver sus emociones en cuanto a las películas en español. Otra fue con 7 profesores universitarios

vía Internet, para averiguar sus costumbres y su opinión sobre la utilización del cine en la clase de los niveles bajos de la lengua española.

Primero presentaremos los resultados de la encuesta para los estudiantes. La mayoría de las preguntas tienen la escala de 1 a 5, una pregunta es de tipo sí/no y la última es abierta. Las respuestas son las siguientes: el 57% de los estudiantes creen que van a aprender algo sobre las sociedades ajenas y solamente el 2% está en desacuerdo, los mismos porcentajes se refieren también a su opinión que las películas son interesantes. A continuación, el 41% de ellos está de acuerdo completamente y el 31% está de acuerdo con ver la película en vez de hacer los deberes clásicos. La mayoría piensa que mejorará su producción oral, expresión escrita y conocimiento de la cultura, pero también que después de ver una película les va a parecer más atractiva, incluso hay que destacar que en estos casos nadie ha estado en desacuerdo. Además, el 66% de los estudiantes sabe cómo ver las películas en Internet en casa y hacer los ejercicios al respecto. Por último, la gran mayoría de los participantes considera que el cine y las películas deberían estar incluidas en la educación y han enumerado algunas razones. Las razones a favor son: por la cultura, para mejorar la producción oral y para oír hablar los a hablantes nativos. A continuación, las razones en contra son: unos consideran esta técnica ser una pérdida de tiempo, para otros es demasiado difícil concentrarse y entender la lengua extranjera, y también piensan que las películas no son aplicables a los niveles bajos de competencia.

Después de haber presentado los resultados de los estudiantes, la autora nos mostró las perspectivas de los profesores. Con la primera pregunta, ella quiso averiguar qué tipo de los materiales audiovisuales usan y las respuestas eran las siguientes: el 24% de los docentes usan el youtube, el 12% de ellos muestran a los alumnos las películas, el 16% los clips de películas o series, el 4% utilizan los cortometrajes, el 16% los anuncios, el 4% vídeos de música, el 12% las noticias, el 8% los documentales y el 4% de ellos usan otro tipo de los materiales. A continuación, en cuanto a las razones de la aplicación de la película en clase, 5 de 7 docentes afirmaron usar esta técnica para introducir la cultura en la clase de ELE. El resto de las respuestas se referían a la adquisición de gramática, a la comprensión mejor de la lengua, y como actividad complementaria. Estos profesores creen que la película sirve como un buen material novedoso y motivador, representando la autenticidad y variedad de la lengua y que es una manera conveniente de introducir o practicar la gramática, el vocabulario y el aspecto cultural. En cuanto a los inconvenientes, han enumerado algunos: es difícil complacer al gusto de 40 personas que están en la clase, la película es demasiado larga para una sola clase,

requiere demasiado andamiaje, es difícil encontrar películas que sean de buena calidad y que tengan buenos subtítulos, muchas películas son violentas, en niveles más bajos es imposible entender la película por la falta de conocimiento de la lengua, por lo que se pueden frustrar. Por último, 5 de 7 de los docentes piensan que la película se tendría que aplicar en la clase de ELE y 2 responden que depende. Después de haber analizado todas las respuestas, Outlaw concluye que, a pesar de las desventajas, el cine y la película deberían ser incluidos en la enseñanza y en el aprendizaje de ELE.

Ahora es necesario dar una reflexión sobre la investigación leída. Nuestra opinión es que el análisis de Outlaw es un poco débil e incompleto porque no hay ninguna interpretación de las respuestas y no ha tocado el tema de la frecuencia de la utilización del cine, que consideramos muy importante. Por otro lado, era una idea buena realizar la encuesta, tanto con los estudiantes, como con los profesores para dar una conclusión válida. También, la autora ha elegido bien los aspectos y las preguntas que ha investigado y presentado. Se debería realizar una nueva investigación en este estilo, pero con diferencia de preguntar por la perspectiva de los estudiantes de todos los niveles de competencia según MCER (2002) y analizar los resultados con más detalle. Además, en la nueva investigación sería mejor poner la escala de 1 a 4, para evitar las respuestas medias y diplomáticas que en realidad no llevan a ninguna conclusión firme. Hay que hacer que los alumnos de verdad piensen sobre la respuesta, que tengan que decidir si su opinión corresponde más a la parte de acuerdo o la de desacuerdo, y así tendremos los resultados con un significado concreto.

4.4 El uso del juego en la clase de las lenguas extranjeras

La investigación que sigue no se hizo a base de la enseñanza del español, sino del francés como la lengua extranjera en Turquía. Pero consideramos que la enseñanza de todas las lenguas extranjeras funciona de, más o menos, la misma manera y, por eso, la investigación sobre la utilización de los juegos en la enseñanza de francés produce conclusiones valiosas para este trabajo y aplicables a la práctica de ELE. Alpar (2013) es un profesor de lengua francesa en la universidad Gazi de Ankara, interesado por la aplicación de los juegos en la enseñanza, así que decidió hacer una investigación. Quiso averiguar el efecto que tiene el juego en el aprendizaje de un niño y le interesaba cuánto tiempo duran los conocimientos aprendidos a través del juego con 16 niños de la escuela primaria, entre 10 y 11 años de edad y del nivel de competencia A1 según MCER (2002).

Para ver si el juego tiene la influencia sobre la motivación de los alumnos y su éxito en el aprendizaje, el autor realizó un experimento en el aula. Dividió estos 16 alumnos en dos grupos iguales –un grupo tuvo la clase tradicional y el otro participó en la clase con carácter lúdico-. Ambos grupos trabajaron con los mismos temas. El experimento consistió en 240 clases en total y después de cada clase, los estudiantes tuvieron 3 exámenes para averiguar lo que habían aprendido. Para la última clase, dividieron los alumnos otra vez en dos grupos, basándose en los resultados del último examen, así que los 8 con más éxito participaron en la clase tradicional y para el resto se organizó la clase con los juegos. Después de todo el proceso se pudieron comparar los resultados de todos los exámenes y dar una conclusión sobre el efecto que tiene el juego en el aprendizaje de una lengua extranjera.

El análisis de las respuestas mostró que el grupo que había aprendido la lengua con la ayuda de los juegos tuvo mejores resultados en todas las fases del proceso en cuanto a las habilidades lingüísticas, es decir, el resultado de 5.5 puntos se convirtió en 8 puntos gracias al aprendizaje basado en el juego. El autor también destaca que, según las observaciones de los profesores, casi todos los alumnos memorizaron los juegos que habían practicado en el aula y durante la clase mostraron motivación, buen humor y ganas de aprender, incluso se sentían relajados y felices. Después de la conducta del experimento, Alpar concluyó que con los juegos se aprende mejor porque se trata de un aprendizaje divertido y sin estrés. Además, la investigación demostró el nivel más alto de motivación y de éxito, incluso la participación de los alumnos que habían participado en la clase con carácter lúdico era más activa.

En conclusión, pensamos que falta la opinión de los profesores y sus perspectivas respecto al tema. Además, el autor se refirió solamente a las habilidades lingüísticas a la hora de aprender una lengua extranjera, descuidando el resto de los aspectos relacionados con el uso de los juegos en el aula. Este experimento representa una buena base para la conclusión sobre el sentido de la utilización del juego en la clase de ELE, pero hay que realizar una nueva investigación que va a averiguar la práctica de usar los juegos en las aulas, la frecuencia de la utilización y examinar los elementos concretos que se aprenden gracias a las actividades con el carácter lúdico para crear una eventual propuesta para ciertos cambios que mejorarían el proceso educativo, dando a los estudiantes la oportunidad para recibir aprendizaje de alta calidad.

4.5 El uso del debate en la clase de las lenguas extranjeras

Por el motivo de no haber encontrado una investigación sobre el uso del debate en la clase de ELE, presentaremos la investigación que se refiere a la utilización del debate en las clases de inglés, de los autores Majidi, Graaff y Janssen (2015), hecha en Países Bajos. Las preguntas que estimularon a los autores a realizar esta investigación eran: qué factores crean la opinión de un estudiante hacia el debate y cómo se diferencian entre los chicos y las chicas. En consecuencia, decidieron hacer un experimento con 44 estudiantes en total en una escuela secundaria: 12 chicos y 13 chicas de la tercera clase, del nivel B1 según MCER (2002) y 7 chicos y 12 chicas de la quinta clase, del nivel B2 de competencia.

El proceso consistió en tres clases semanales de inglés, una era dedicada a la práctica del debate, y otras dos eran las clases regulares. Después de haber finalizado las clases, los autores hicieron las entrevistas con los estudiantes y les pidieron que rellenaran un cuestionario para ver los resultados producidos y para poder llegar a la conclusión. El cuestionario tuvo 40 preguntas, de los cuales 8 estaban dedicadas a la investigación de la motivación de los estudiantes y se ofreció la escala de 1 a 5. En cuanto a la entrevista, 8 chicas y 2 chicos querían participar, así que ellos fueron cuestionados en grupos de 2 o 3 durante 20 minutos, pero primero informados sobre el propósito de la entrevista. Después de investigar los aspectos deseados a través de la entrevista y el cuestionario, los autores pudieron sacar conclusiones y hacer el análisis. Los resultados de la encuesta mostraron una actitud positiva de los alumnos de ambas clases y de ambos sexos hacia el debate en el aula y también, en general, existía el nivel alto de la diversión, la participación activa, el pensamiento crítico, el desafío, practicaban el trabajo en equipo, la competencia lingüística y optaron por el debate como técnica educativa en vez de la enseñanza clásica apoyada por los manuales. Luego, el nivel de satisfacción en cuanto a la diversión y la elección del debate en vez de los manuales era el más alto en comparación con la situación anterior, pero el de la competencia lingüística, especial refiriéndose a la producción escrita no era mucho más alto. Además, el aspecto del pensamiento crítico no mostró una diferencia significativa a base de la clase con y sin el debate. También existe la diferencia entre las opiniones de los sexos. Las chicas mostraron el mayor nivel de acuerdo con el hecho de que el debate crea un ambiente divertido, aumenta la participación activa y el desafío. Por otro lado, los chicos destacaron más la existencia del pensamiento crítico durante el debate.

A continuación, durante la entrevista los alumnos declararon que el debate es divertido y novedoso y, por esto, creen que es una técnica mucho más estimulante para el aprendizaje de

una lengua extranjera en comparación con la clase clásica, que es, según ellos, aburrida y contraproducente. Participarían otra vez si tuvieran la oportunidad, expresaron el deseo de que el debate se introdujera a otras lenguas extranjeras también y consideran que representa una técnica perfecta para poder participar, pensar, analizar, argumentar, practicar sus habilidades lingüísticas y todas las cuatro destrezas y pensar de una manera crítica. En otras palabras, ven el debate como un proceso con mucha excitación que les parece desafiante. Además, opinan que a través del debate pueden aprender a cómo funcionar en equipo, complementando uno a otro y cooperando. Por último, los alumnos dijeron que la desventaja es hablar en público, con lo que muchos de ellos tienen problemas y, por eso, el debate les puede parecer estresante y desagradable. Los autores concluyeron a base de las respuestas que el debate se debería introducir en las aulas, junto con otras técnicas didácticas que los estudiantes consideran ser divertidas y estimulantes.

Para concluir, hay que destacar que esta investigación mostró la opinión de los alumnos sobre el debate, su nivel de motivación y diferencia entre el efecto de una clase tradicional y una apoyada con la técnica del debate, que es una buena base para la propuesta de la introducción. Pero por otro lado, el valor del debate se presentó de una manera general, por esto hace falta realizar una nueva investigación para cubrir más detalles. Nos interesa si los alumnos pueden aprender unas estructuras gramaticales, las palabras nuevas, unos aspectos históricos y culturales, etc., o mejor dicho, qué tipo de conocimientos se pueden adquirir con la ayuda del debate. Además, hace falta averiguar la opinión de los profesores y el estado actual porque nos interesa la frecuencia de la utilización.

Las investigaciones presentadas son muy valiosas para este trabajo y útiles para la práctica docente, sobre todo porque hemos descubierto los puntos débiles de cada una. Estas omisiones las tenemos que investigar y averiguar, porque la mayoría de los autores ha preguntado por el efecto que tienen estas cinco técnicas sobre el estudiante y su actitud hacia la lengua y a nosotros nos interesa también si las técnicas no convencionales se usan en las escuelas croatas y en qué medida, puesto que nuestro objetivo principal es averiguar el estado actual, y ver si se deberían utilizar más, considerando todas las ventajas de la utilización de estas técnicas en el aprendizaje de ELE. Además, faltan los datos que se referirían precisamente a la enseñanza de la lengua española y no otra. Por estos motivos realizaremos una investigación completa, a diferencia de los trabajos anteriores, que va a cubrir las seis técnicas en la enseñanza de ELE (debate, canción, cine, dramatización, juego y sobre todo el proyecto debe ser investigado porque no hemos encontrado ningún trabajo a respecto), que

mostrará la opinión de los profesores y de los alumnos sobre la frecuencia de la utilización en la clase y las ventajas que presentan en cuanto al aprendizaje. En consecuencia, potencialmente vamos a crear las propuestas y recomendaciones para la práctica docente.

5. LA INVESTIGACIÓN DEL USO DE TÉCNICAS NO CONVENCIONALES EN LA CLASE DE ELE

Después de haber presentado el marco teórico de técnicas no convencionales en la clase de español, en esta parte del trabajo vamos a presentar la investigación cuantitativa realizada con los estudiantes y los profesores croatas sobre la frecuencia de la utilización del juego, proyecto, canción, película, actividad dramática y debate en el aula, y también se averiguarán sus actitudes al respecto. Presentaremos los objetivos, el procedimiento y las hipótesis, después de los cuales sigue la presentación de los resultados y el análisis que nos llevará hasta una conclusión sobre la práctica docente actual.

5.1. Los objetivos de la investigación y las hipótesis

Generalmente, la investigación fue realizada con el fin de mejorar la práctica docente y también las circunstancias de aprender la lengua por parte de los estudiantes, aprovechando el potencial didáctico que las técnicas no convencionales representan en teoría. Para ser más específicos, nuestros objetivos en la realización de esta investigación fueron:

- averiguar en qué medida se usan las seis técnicas no convencionales en las escuelas croatas y comparar la diferencia de las percepciones de los profesores y de los alumnos
- determinar las razones de los docentes que no las utilizan
- examinar y comparar las actitudes de ambas partes del proceso educativo: nos interesaron las opiniones, tanto de los estudiantes como de los profesores, al respecto de las posibles ventajas de la aplicación del juego, proyecto, canción, película, actividad dramática y debate en la clase de ELE. Además, uno de los objetivos ha sido averiguar si los alumnos consideran que las técnicas se deberían aplicar más frecuentemente

A continuación, esta investigación fue llevada por varias hipótesis que se habían formado en mayor parte por la propia experiencia en el aprendizaje de español como lengua extranjera, pero también los hechos teóricos y las investigaciones previas presentados en los primeros dos capítulos ayudaron a crear nuestras suposiciones. Las hipótesis son las siguientes:

- las técnicas no convencionales no se aplicarán en el aula o se usarán muy raramente
- la razón principal para no utilizar las técnicas será la falta de tiempo, es decir, la presión del currículo estrictamente determinado

- y los alumnos y los profesores estarán de acuerdo en mayor parte que a través de las técnicas se puede adquirir y aprender español más fácil y rápidamente, y que también las técnicas influyen positivamente en la motivación y en las ganas de aprender la lengua extranjera
- los alumnos considerarán que cada una de las seis técnicas no convencionales se debería usar más frecuentemente en el aula.

5.2 Metodología y procedimiento

5.2.1 Cuestionario

El instrumento a través del que se llevó a cabo esta investigación fue el cuestionario. Para ser más precisos, se utilizaron dos cuestionarios, uno destinado a los estudiantes y otro creado para los profesores. Habíamos elegido este instrumento para recolectar de una manera fácil los datos de gran número de personas, para llegar hasta los resultados lo más similares posible a la situación real. Pero, por otra parte, tenemos que advertir sobre la subjetividad de las respuestas puesto que la mayor parte de las encuestas se basan en las preguntas con las que hemos investigado las actitudes de los profesores y de los alumnos. A continuación, el cuestionario para los alumnos fue imprimido y repartido en sus escuelas puesto que había más de 18 alumnos en la misma clase de español, y por otro lado, para ser prácticos, el cuestionario para los docentes fue creado en forma de formulario de Google y se les envió el enlace a través del correo electrónico. En cuanto a la forma de los cuestionarios, al principio se les ha pedido a los estudiantes la edad, el nombre de la escuela y el nivel de competencia según MCER (2002), y los docentes también rellenaron el nombre de la escuela donde trabajan y los años de su práctica docente. A continuación, ambos cuestionarios consisten en seis partes, para cada una de las técnicas no convencionales existen las preguntas separadas, que son en gran medida iguales, pero algunas se diferencian. Las preguntas fueron creadas a base del marco teórico para cada una. También, cuando comparamos las preguntas de los docentes y de los alumnos para cada parte, la mayoría de las preguntas son iguales, y el resto diferencia: en cuanto a la medida de la utilización de las técnicas no convencionales, las preguntas para los profesores son más precisas y se les ofrecen las respuestas: *una vez por semana, una vez por mes, una vez por semestre, nunca*; en comparación con las respuestas ofrecidas a los estudiantes: *nunca, raramente, a veces, a menudo*, porque queríamos averiguar su percepción en cuanto al uso de las técnicas no convencionales. Hay que enfatizar la subjetividad de esta respuesta puesto que el objetivo en este caso no era examinar la situación

real en sus aulas, sino averiguar las actitudes de los alumnos al respecto. Además, en el cuestionario para los profesores hemos examinado la razón de la falta del uso de técnicas mencionadas y hemos pedido los ejemplos concretos de la aplicación, y por otro lado, en el cuestionario para los alumnos hemos averiguado sus actitudes en cuanto a la utilización futura más frecuente de las técnicas. Tenemos que destacar que los alumnos y los profesores que nunca han tenido contacto con alguna de las técnicas en español, formaron sus actitudes a base de la presuposición o a base de la experiencia en alguna otra lengua extranjera. Las preguntas en los cuestionarios eran combinadas, es decir, había preguntas en forma abierta y cerrada: opción múltiple, elección única, y predominaba la escala de Likert (1= muy en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= de acuerdo, 4= muy de acuerdo). Nos hemos decidido por la escala de 1 a 4 para tener los resultados lo más reales posible, sin el valor medio que no muestra ni acuerdo ni desacuerdo. Además, en cuanto a la razón de la falta de utilización de técnicas de parte de los docentes y en cuanto a las preguntas basadas en la escala de Likert, existía la posibilidad de añadir la razón o la ventaja adicional, si se les ocurría alguna. En total, excepto los pocos datos personales que hemos pedido, el cuestionario para los estudiantes consiste en 98 preguntas y el cuestionario para los docentes en 117. A continuación, los siguientes gráficos muestran la distribución del número de preguntas para los alumnos y para los profesores para cada una de las técnicas no convencionales:



Gráfico 3: La distribución de las preguntas para los alumnos

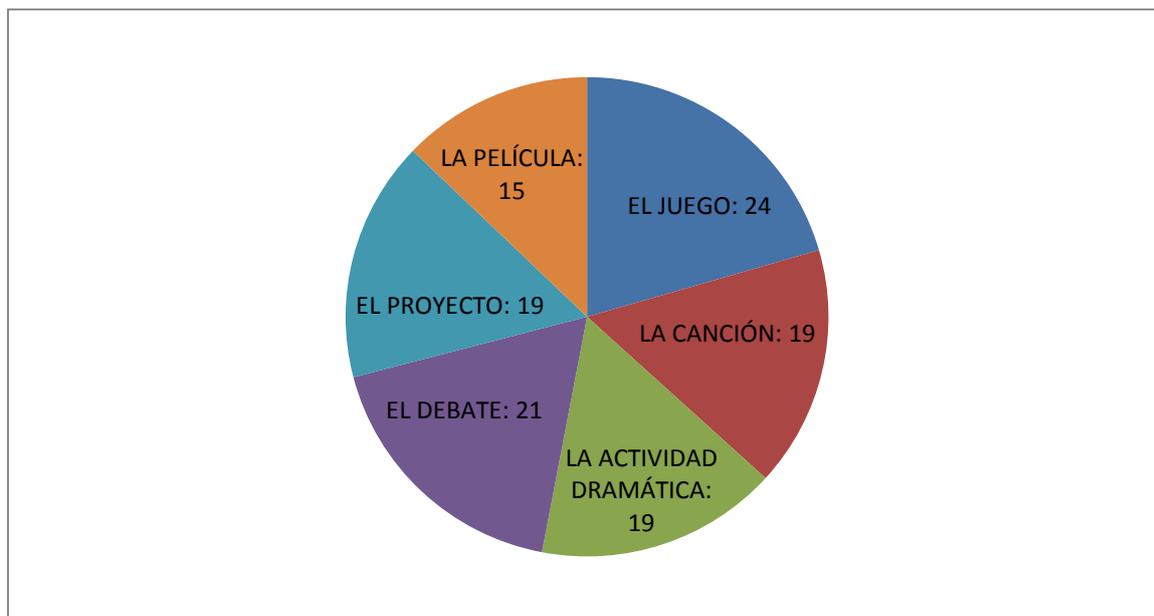


Gráfico 4: La distribución de las preguntas para los docentes

5.2.2 Los encuestados

Basándonos en los datos personales examinados en la encuesta para los profesores, participaron 10 docentes croatas de lengua española, entre los cuales algunos enseñan en las escuelas secundarias y otros trabajan en las escuelas de lenguas extranjeras. Las escuelas son las siguientes: la escuela de lenguas extranjeras Šimunić, la escuela de lenguas extranjeras Žiger, Universidad pública de Velika Gorica, el centro de las lenguas extranjeras West End, la Escuela de Hostelería y Turismo, la escuela de lenguas extranjeras Sova, el liceo XVI, el liceo VI, el centro de lenguas extranjeras de la Facultad de Humanidad y Ciencias Sociales y el liceo IV. Con el fin de ser más precisos, el 50% de los profesores enseña español en escuelas privadas de lenguas extranjeras y el otro 50% en las escuelas estatales. Además, en cuanto a la duración de su práctica docente, los profesores tienen entre 1 y 21 años de experiencia.

A continuación, en cuanto a la segunda encuesta, realizada con los estudiantes croatas, las respuestas que pertenecen a la parte con los datos personales resultaron ser las mismas, puesto que se trata de dos clases de alumnos, de 17 años de edad y en la tercera clase, una del liceo XVI y otra del liceo clásico. Además, su nivel de competencia según MCER (2002) es A2/B1. Puesto que el objetivo de este trabajo no es comparar el uso de técnicas no convencionales según distintos niveles de competencia, no es un inconveniente el hecho de que todos los encuestados tengan exactamente el mismo nivel. Hemos escogido estos dos liceos para realizar nuestra encuesta gracias al gran número de estudiantes que allí aprenden español. De

la tercera clase del liceo XVI tuvimos 25 encuestados y del liceo clásico hubo 19, así que el número total de alumnos encuestados fue 44.

5.3 Los resultados

Después de presentar la metodología de la investigación, siguen los resultados. Como ya hemos mencionado, hay dos encuestas divididas en seis partes. Nosotros no vamos a observar los resultados de cada encuesta una después de otra, sino que presentaremos simultáneamente las respuestas de los docentes y de los alumnos para cada técnica no convencional, una por una, para poder también comparar los resultados de unos y de otros.

5.3.1. El uso de los juegos en la clase de ELE

5.3.1.1 La frecuencia del uso de los juegos en la clase de ELE

La primera pregunta para ambos grupos de encuestados quiso averiguar la frecuencia de la utilización del juego en el aula, pero las respuestas ofrecidas se diferenciaban. En el caso de la encuesta para los profesores, la pregunta era: *¿Con qué frecuencia utiliza usted los juegos en su práctica docente?* Entre las respuestas, *una vez a la semana, una vez al mes, una vez al semestre y nunca*, los resultados son los siguientes:

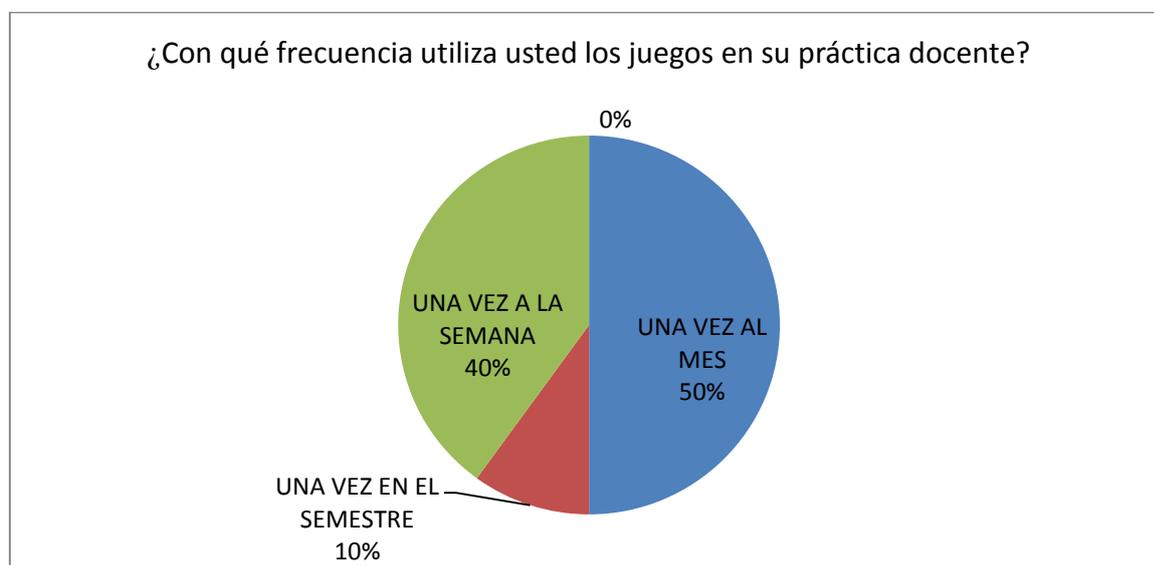


Gráfico 5: La frecuencia del uso del juego en la clase de ELE

Como podemos observar, los resultados muestran que la mitad de los docentes usa el juego en la clase de español una vez al mes, mientras que el 40% de ellos lo aplica una vez a la semana y el 10% una vez por semestre. Sorprendente es el dato que no hay nadie entre los encuestados

que nunca use justamente esta técnica no convencional. En cuanto a la razón por la que eligieron la opción *una vez por semestre*, dos profesores han marcado *por la falta del tiempo*, un docente ha marcado *por la falta del material* y un profesor ha añadido *por el número demasiado grande de estudiantes*.

Por otra parte, la pregunta para los alumnos para medir la frecuencia de la aplicación del juego en la clase de ELE ha sido la siguiente:

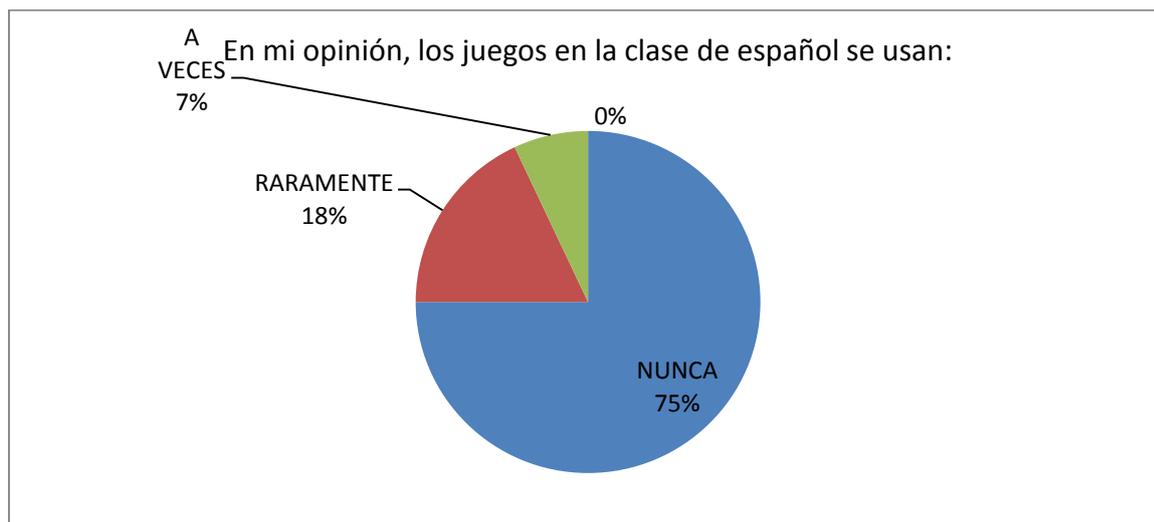


Gráfico 6: La frecuencia del uso del juego en la clase de ELE (en la opinión de los alumnos)

Puesto que el objetivo era averiguar la actitud y la percepción de los alumnos sobre la utilización del juego en la clase, las respuestas ofrecen un marco general en comparación con las respuestas proporcionadas a los profesores. Estas respuestas resultan ser todo lo contrario de los resultados de los docentes y muestran una imagen de la clase completamente diferente, puesto que la mayoría de los encuestados, el 75% de ellos, considera que el juego no se aplica nunca en su clase de español, el 18% piensa que se utiliza raramente, el 7% que a veces y nadie de los encuestados ha respondido a menudo.

5.3.1.2 La tipología de los juegos utilizados en el aula

En cuanto a las preguntas sobre la tipología de los juegos aplicados en clase, ellas se refirieron solamente a los docentes, para examinar su manera de trabajar con las técnicas.

Para averiguar qué tipo de juego utilizan, primero los docentes tuvieron que marcar si aplican más frecuente los juegos competitivos o los juegos cooperativos. Del gráfico vemos que predomina el uso de los juegos competitivos.

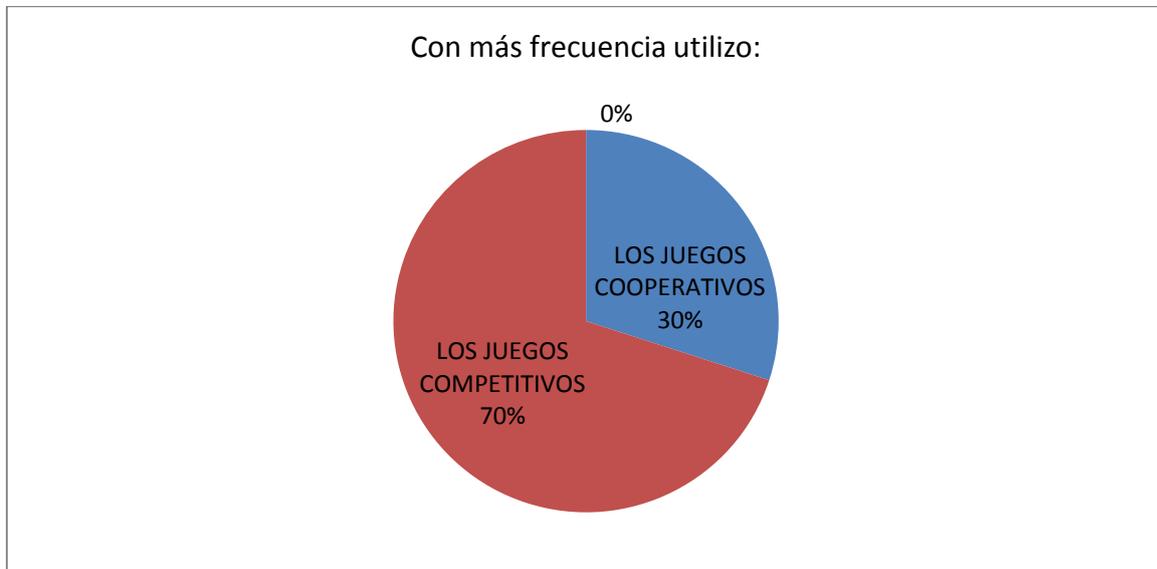


Gráfico 7: El tipo de juego más utilizado

El siguiente paso fue explicar la razón de su respuesta en forma de pregunta abierta. Los docentes que eligieron *los juegos cooperativos* dijeron:

- Porque los estudiantes con menos conocimiento de la lengua son más relajados cooperando con los que saben mejor.
- De esta manera todos participan.
- Porque quiero evitar que mis alumnos se sientan mal.

El resto de los encuestados razonaron su elección *los juegos competitivos*:

- Porque los estudiantes están más motivados, especialmente si existe un premio al final.
- No he pensado en su carácter, sino en su objetivo.
- Porque tengo la impresión de que los alumnos se concentran más en el juego si saben que el ganador recibe un premio al final.
- A los estudiantes les gustan más los juegos competitivos.
- Generalmente, a los estudiantes les gustan más.
- Porque causan el interés y la participación de los alumnos.

- Los alumnos cooperan dentro del grupo, pero compiten con otros grupos porque les motiva.

Luego, con la siguiente pregunta en forma de opción múltiple, quisimos averiguar exactamente qué juegos suelen aplicar los encuestados en su clase de español. Era posible marcar más de una respuesta ofrecida. Los resultados los presentamos en la tabla, indicando las opciones ofrecidas en la parte izquierda y el número de los encuestados que han elegido estas respuestas se encuentra en la parte derecha de la tabla.

De los siguientes juegos, usted aplica en su aula:

Juegos de vacío de información	5
Juegos de averiguación	9
Juegos puzle	1
Juegos de jerarquización	2
Juegos para emparejar	3
Juegos de selección	1
Juegos de intercambios	1
Juegos de asociación	4
Juegos de roles	3
Simulaciones	6

Tabla 1: Juegos aplicados de parte de los docentes

Nos hemos decidido por la clasificación de los juegos según Hadfield (1987), también como en el marco teórico escrito en el segundo capítulo de este trabajo. Sin embargo, en la encuesta hay la opción de añadir un juego más si se les ocurre alguno. Los encuestados han puesto: bingo, imitación, explicación de las palabras, juegos motórico-lingüísticos y trabalenguas.

5.3.1.3 El propósito de introducir los juegos

Seguimos con las preguntas con las que se quiere examinar el propósito con el que se introducen los juegos, o sea, se quieren averiguar las circunstancias en las que los encuestados suelen aplicar el juego en sus clases. Se trata de cinco preguntas solamente referidas a los profesores y según la escala de Likert. Las preguntas y las respuestas las podemos ver en la tabla.

Introduzco los juegos...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
para adquirir nuevos conocimientos.	22%	33%	12%	33%
para repetir los conocimientos previos.	10%	0%	10%	80%
como una forma de rompehielos.	10%	0%	30%	60%
para motivar mis alumnos.	20%	0%	20%	60%

Tabla 2:el propósito de introducir los juegos

En la tabla podemos observar que la mayoría de los encuestados no está de acuerdo con la introducción del juego para adquirir nuevos conocimientos. Sin embargo, están muy de acuerdo (90%) con aplicar el juego para repetir un conocimiento previo,están de acuerdo (60%) con introducir el juego como un rompehielos y con el fin de motivar a los estudiantes.

5.3.1.4 Actitudes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas

A continuación, hemos seguido con las afirmaciones de acuerdo a la escala de Likert, con las que queríamos averiguar las posturas de ambos docentes y alumnos sobre los tipos de conocimientos y las habilidades lingüísticas que los estudiantes adquieren, practican o aprenden gracias a la introducción del juego en el aula. Primero presentaremos las respuestas de los docentes y después siguen los resultados de los alumnos.

Considero que los juegos ayudan a que mis alumnos...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
adquieran las estructuras gramaticales.	0%	20%	30%	50%
adquieran el vocabulario.	0%	10%	10%	80%
adquieran los aspectos culturales.	0%	20%	50%	30%
mejoren la producción oral.	0%	10%	10%	80%
mejoren la producción escrita.	0%	80%	20%	0%
mejoren la comprensión lectora.	0%	60%	30%	10%

mejoren la comprensión auditiva.	0%	20%	60%	20%
mejoren la pronunciación.	0%	30%	20%	50%
superen las dificultades en la lengua española.	0%	10%	50%	40%

Tabla 3: Actitudes de los docentes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas practicadas con los juegos

Al observar la tabla podemos concluir que los profesores no están acuerdo con que la introducción del juego pueda ayudar a sus alumnos a mejorar la producción escrita y la comprensión lectora, pero consideran que, gracias a los juegos, sus alumnos pueden adquirir mejor las estructuras gramaticales, el vocabulario, los aspectos culturales, o sea, la tradición, la historia, los costumbres, etc. Además, piensan también que los juegos ayudan a los estudiantes a mejorar la producción oral, la comprensión auditiva y la pronunciación, y también superar las dificultades en la lengua.

Considero que los juegos me ayudan a...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
adquirir las estructuras gramaticales.	2%	34%	40%	24%
adquirir el vocabulario.	0%	5%	45%	50%
adquirir los aspectos culturales.	9%	14%	47%	30%
mejorar la producción oral.	3%	5%	35%	57%
mejorar la producción escrita.	5%	30%	40%	25%
mejorar la comprensión lectora.	2%	16%	30%	52%
mejorar la comprensión auditiva.	0%	7%	27%	66%
mejorar la pronunciación.	0%	5%	36%	59%
superar las dificultades en la lengua española.	7%	16%	45%	32%

Tabla 4: Actitudes de los estudiantes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas practicadas con los juegos

Basándonos en las respuestas de los alumnos, llegamos hasta la conclusión de que ellos piensan que los juegos les ayudan o les podrían ayudar a adquirir las estructuras gramaticales, el vocabulario, los aspectos culturales y también mejorar la producción oral y escrita, desarrollar la comprensión auditiva y lectora e incluso, perfeccionar la pronunciación. Además, están de acuerdo con que el juego les hace superar las dificultades en la lengua.

Por último, es obvio que los profesores y los alumnos no están de acuerdo en cuanto al desarrollo de la producción escrita y la comprensión lectora, es decir, los estudiantes piensan que pueden practicar estas dos habilidades lingüísticas con la ayuda del juego y los docentes no lo creen.

5.3.1.5 Actitudes en cuanto al factor afectivo y la motivación

Puesto que consideramos que el factor afectivo y la motivación son imprescindibles en el proceso de educación y en el campo de las lenguas extranjeras, con las siguientes preguntas queríamos examinar las actitudes de los profesores y de los alumnos para poder de verdad valorar el juego como una herramienta didáctica. Empezamos con la tabla que contiene las respuestas de los docentes.

Considero que los juegos son útiles para que mis alumnos...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
aprendan a funcionar en equipo y ser buenos compañeros.	0%	10%	30%	60%
se relajen y hablen sin miedo.	0%	10%	10%	80%
aprendan a ser responsables.	20%	40%	10%	30%
desarrollen la curiosidad y las ganas de aprender la lengua.	0%	10%	30%	60%
tengan más confianza en sí.	0%	20%	40%	40%

Tabla 5: Actitudes de los profesores en cuanto al factor afectivo y la motivación

Podemos ver que los docentes firmemente piensan que los juegos son útiles para que sus alumnos aprendan a funcionar en equipo y sentir compañerismo, que se relajen y hablen sin miedo, que tengan más confianza en sí mismos y que desarrollen la curiosidad y las ganas de

aprender la lengua española. Sin embargo, la mayoría considera que esta herramienta no ayuda a los alumnos a que sean más responsables. Además, los docentes añadieron algunas ventajas más: *Los juegos estimulan a los estudiantes a que piensen más allá, fortalecen su imaginación, les ayuda en la vida y en muchas situaciones lingüísticas, los preparan para las situaciones concretas en la vida en las que necesitarán encontrar una solución creativa rápidamente.*

Considero que los juegos son útiles para...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
aprender a funcionar en equipo y ser buenos compañeros.	14%	14%	43%	29%
relajarse y hablar sin miedo.	5%	16%	40%	39%
aprender a ser responsable.	23%	25%	27%	25%
desarrollar la curiosidad y las ganas de aprender la lengua.	7%	14%	45%	34%
tener más confianza en sí.	6%	23%	39%	32%

Tabla 6: Actitudes de los alumnos en cuanto al factor afectivo y la motivación

En la última tabla están las respuestas de los alumnos, y en general están acuerdo con los maestros que los juegos son útiles para que aprendan a funcionar en equipo y sentir compañerismo, para que se relajen y hablen sin miedo, para que tengan más confianza en sí mismos y desarrollen la curiosidad y las ganas de aprender la lengua española. Aunque el porcentaje en cuanto a la respuesta sobre la responsabilidad es parejo, alrededor del 50% cada uno, se ve una inclinación favorable a “de acuerdo con la afirmación”, con un 52%, y esto se diferencia de la postura de los docentes. Además, una estudiante ha añadido una ventaja más: *el juego me ayuda a ser más creativa.*

5.3.1.6 Postura de los alumnos sobre la aplicación más frecuente de los juegos

Por último, decidimos examinar qué piensan los alumnos sobre la aplicación más frecuente del juego en el aula. Las respuestas son las siguientes:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Considero que los juegos se deberían aplicar más frecuentemente en el aula.	7%	0%	20%	73%

Tabla 7: Postura de los alumnos sobre la aplicación más frecuente de los juegos

De los porcentajes vistos en la tabla es obvio que los alumnos están completamente de acuerdo con la utilización más frecuente del juego como una herramienta didáctica en la clase de español.

5.3.2. El uso de los proyectos en la clase de ELE

5.3.2.1 La frecuencia del uso de los proyectos en la clase de ELE

Después de haber presentado los resultados del uso de los juegos, mostraremos las respuestas en cuanto a la aplicación del proyecto en el aula. Así que, primero hemos averiguado la frecuencia de la utilización del proyecto en la clase por parte de los docentes y los datos los podemos observar en el gráfico siguiente.

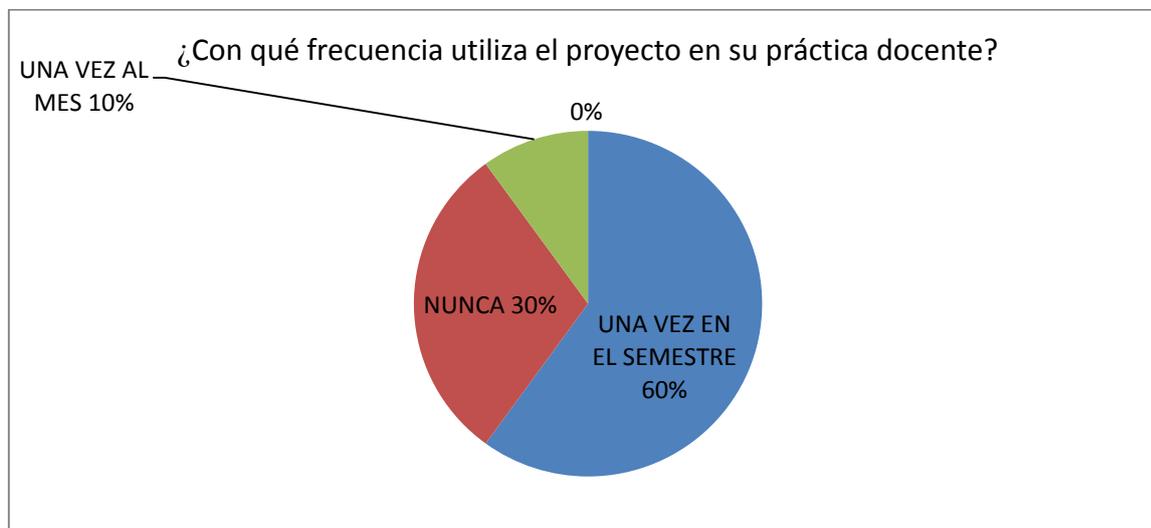


Gráfico 8: La frecuencia del uso del proyecto en la clase de ELE

Como podemos ver apreciar en el gráfico, los resultados muestran que el 60% de los docentes usan el proyecto en la clase de español una vez en el semestre, mientras que el 30% de ellos no lo aplican nunca y el 10% lo utilizan una vez al mes. También había la opción *una vez a la semana* pero nadie estuvo de acuerdo. En cuanto a la razón por la que eligieron la opción *una vez por semestre*, o *nunca*, 8 docentes han marcado *por falta del tiempo*; además, dos

profesores han marcado *por falta de espacio en el aula*. A continuación, puesto que se trata de la pregunta en la que es posible elegir más de una respuesta, cada una de las respuestas ofrecidas: *por falta de voluntad, por falta de material, por falta de conocimiento del docente sobre la técnica y por mala reacción previa de los alumnos* fue elegida una vez. Los profesores también han añadido algunas razones más: *por el número demasiado grande de los estudiantes y porque los proyectos normalmente duran más de una clase y consumen demasiado tiempo*.

Ahora que hemos visto con qué frecuencia los profesores aplican el proyecto, presentaremos las respuestas de los estudiantes, otra vez destacando que la pregunta para ellos fue creada más para examinar sus actitudes y percepción que obtener datos exactos. El gráfico muestra sus resultados.

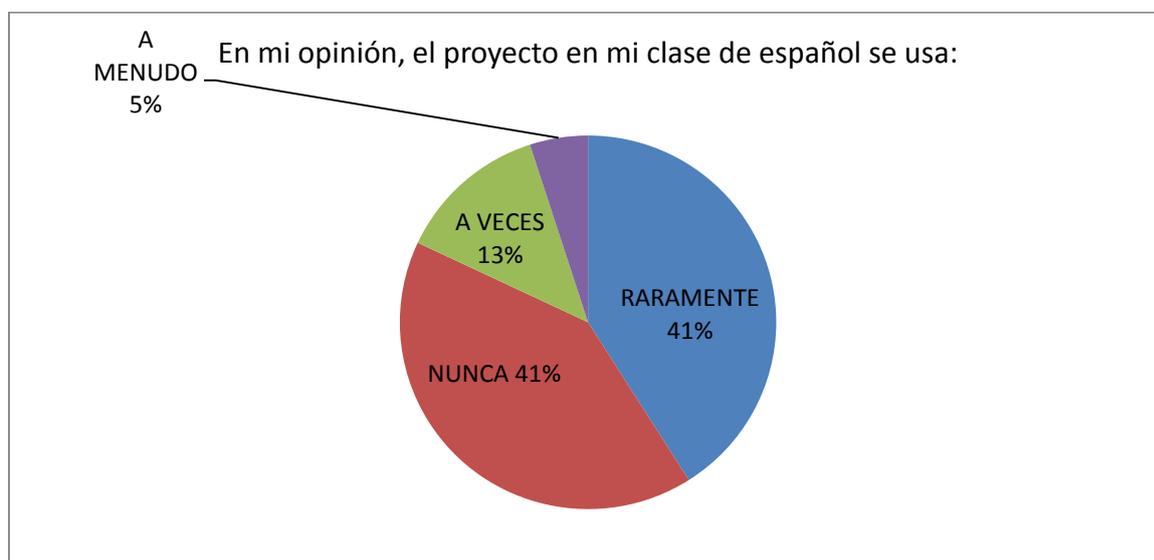


Gráfico 9: La frecuencia del uso del proyecto en la clase de ELE (en la opinión de los alumnos)

Los resultados de los alumnos más o menos coinciden con las respuestas de los profesores, puesto que el 41% de los estudiantes considera que los proyectos no se aplican nunca en su clase de español, el mismo porcentaje marca que esta técnica se utiliza raramente. A continuación, el 13% ha marcado que se usan a veces y solamente el 5% considera que los proyectos se aplican a menudo.

5.3.2.2 Los ejemplos de los proyectos aplicados en clase

Con la siguiente pregunta planteada solo a los docentes, se quiso examinar algunos ejemplos de los proyectos ya hechos en clase, es decir, nos interesaba qué es lo que los profesores hacen con los estudiantes y cómo aplican esta técnica. La pregunta es de forma abierta y las respuestas son las siguientes:

- Creación del material para los periódicos
- Carteles, decoraciones y creación de trivialidades
- Presentación de los países hispanohablantes
- Periódicos, librería
- Encuesta sobre la agencia turística de Zagreb
- Carteles sobre la historia y las exposiciones
- Presentación del tema cultural
- Presentación de algún artículo
- Presentación del árbol genealógico
- Biografía
- Críticas de las películas

5.3.2.3 El propósito de introducir los proyectos

A continuación, con las siguientes preguntas se quiere averiguar el propósito con el que se introducen los proyectos, o mejor dicho, se quieren examinar las circunstancias en cuanto a la aplicación del proyecto en el aula. Estas preguntas eran solamente para los profesores y según la escala de Likert. Podemos ver las preguntas y las respuestas en la tabla.

Introduzco los proyectos...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
para adquirir nuevos conocimientos.	37,5%	50%	0%	12,5%
para repetir los conocimientos previos.	30%	10%	30%	30%
para motivar mis alumnos.	20%	10%	20%	50%

Tabla 8: El propósito de introducir los proyectos

Los datos en la tabla marcan que la mayoría de los encuestados no aplica los proyectos con el fin de adquirir nuevos conocimientos. Por otro lado, con sus respuestas, los profesores han

afirmado introducir el proyecto para repetir los conocimientos previos y para en general motivar a los alumnos.

5.3.2.4 Actitudes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas

Seguimos con las preguntas para averiguar las posturas de los docentes y alumnos sobre los tipos de conocimientos y las habilidades lingüísticas que los alumnos practican con la ayuda de los proyectos. Empezamos con la presentación de las respuestas de los docentes.

Considero que los proyectos ayudan a que mis alumnos...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
adquieran las estructuras gramaticales.	10%	40%	30%	20%
adquieran el vocabulario.	10%	30%	30%	30%
adquieran los aspectos culturales.	10%	10%	10%	70%
mejoren la producción oral.	10%	30%	30%	30%
mejoren la producción escrita.	10%	40%	30%	20%
mejoren la comprensión lectora.	10%	20%	30%	40%
mejoren la comprensión auditiva.	10%	80%	10%	0%
superen las dificultades en la lengua española.	10%	50%	30%	10%

Tabla 9: Actitudes de los docentes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas practicadas con los proyectos

Podemos concluir que los encuestados no están de acuerdo con que la aplicación del proyecto pueda ayudar a sus estudiantes a superar las dificultades en la lengua y mejorar la comprensión auditiva. Por otro lado, consideran que esta técnica puede hacer que los estudiantes mejoren la comprensión lectora y la producción oral, y que adquieran el vocabulario y los aspectos culturales. Por último, están indecisos en cuanto a las afirmaciones que el proyecto posibilita la adquisición de las estructuras gramaticales y el progreso en la producción escrita.

Considero que los proyectos me ayudan a...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
adquirir las estructuras gramaticales.	12%	28%	48%	12%
adquirir el vocabulario.	2%	11%	39%	48%
adquirir los aspectos culturales.	7%	5%	31%	57%
mejorar la producción oral.	5%	23%	45%	27%
mejorar la producción escrita.	5%	16%	27%	52%
mejorar la comprensión lectora.	2%	20%	43%	35%
mejorar la comprensión auditiva.	7%	18%	34%	41%
superar las dificultades en la lengua española.	5%	18%	45%	32%

Tabla 10: Actitudes de los estudiantes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas practicadas con los proyectos

Los encuestados están de acuerdo con todas las afirmaciones, que nos hace notar la gran diferencia entre las posturas de los alumnos y de los profesores, puesto que los docentes consideran que los proyectos ayudan solamente a mejorar la comprensión lectora y la producción oral y a adquirir el vocabulario y los aspectos culturales.

5.3.2.5 Actitudes en cuanto al factor afectivo y la motivación

El siguiente paso de este trabajo es averiguar las actitudes de los encuestados en cuanto al factor afectivo y la motivación. Empezamos con la tabla que se refiere a las posturas de los docentes.

Considero que los proyectos son útiles para que mis alumnos...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
aprendan a funcionar en equipo y ser buenos compañeros.	10%	10%	20%	60%

se relajen y hablen sin miedo.	10%	10%	10%	70%
aprendan a ser responsables.	10%	10%	60%	20%
desarrollen la curiosidad y las ganas de aprender la lengua.	10%	10%	20%	60%
tengan más confianza en sí.	10%	20%	30%	40%

Tabla 11: Actitudes de los profesores en cuanto al factor afectivo y la motivación

En la tabla podemos notar que los docentes en general consideran que el proyecto posibilita el aprendizaje de cómo funcionar en equipo y ser buen compañero y responsable, también posibilita relajarse, hablar sin miedo, tener más confianza en sí y desarrollar las ganas de aprender la lengua. Además, un profesor ha añadido el hecho de que los alumnos hacen los proyectos con amor y voluntad lo que tiene mucho valor en el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera. La siguiente tabla presenta la postura de los estudiantes.

Considero que los proyectos son útiles para...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
aprender a funcionar en equipo y ser buenos compañeros.	15%	22%	43%	20%
relajarse y hablar sin miedo.	9%	16%	48%	27%
aprender a ser responsable.	14%	15%	40%	31%
desarrollar la curiosidad y las ganas de aprender la lengua.	14%	9%	53%	24%
tener más confianza en sí.	18%	25%	39%	18%

Tabla 12: Actitudes de los alumnos en cuanto al factor afectivo y la motivación

También como los profesores, los alumnos están de acuerdo con todas las afirmaciones en cuanto a las posturas relacionadas con el factor afectivo y la motivación en el caso de introducir el proyecto en el aula. Más adelante, algunos estudiantes han añadido: *el proyecto me podría ayudar a saber más sobre la cultura y la lengua, me puede hacer más creativa, me gusta mucho hacer carteles.*

5.3.2.6 Postura de los alumnos sobre la aplicación más frecuente de los proyectos

Asimismo, averiguamos qué piensan los alumnos sobre la idea de la aplicación más frecuente del proyecto en en aula. Las respuestas son las siguientes:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Considero que los proyectos se deberían aplicar más frecuentemente en el aula.	5%	7%	38%	50%

Tabla 13: Postura de los alumnos sobre la aplicación más frecuente de los proyectos

Los datos de la tabla muestran la opinión firme de los alumnos de que el proyecto debería ser utilizado más frecuentemente como una herramienta didáctica.

5.3.3. El uso de las actividades dramáticas en la clase de ELE

5.3.3.1 La frecuencia del uso de las actividades dramáticas en la clase de ELE

La siguiente técnica y sus ventajas que hemos investigado son las actividades dramáticas. Nos interesa la frecuencia de la aplicación de estas actividades en el aula, así que ahora presentaremos los resultados de los docentes y de los profesores.

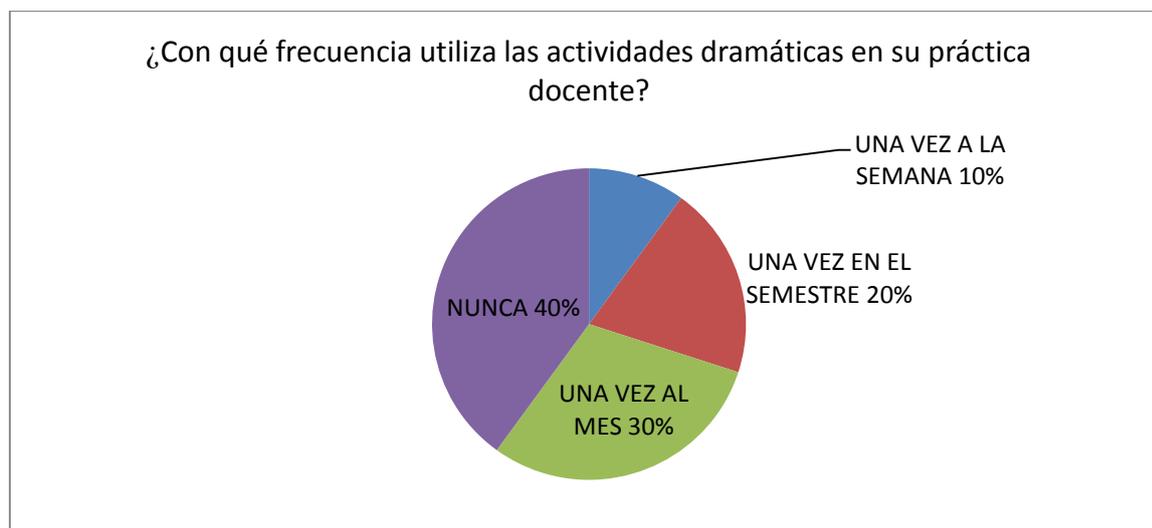


Gráfico 10: La frecuencia del uso de las actividades dramáticas en la clase de ELE

Los datos del gráfico muestran que el 10% de los docentes aplica las actividades dramáticas una vez a la semana, el 20% las usa una vez en el semestre, el 30% una vez al mes y por

último, el 40% de ellos no utiliza las actividades dramáticas nunca. En cuanto a la razón por la que eligieron la opción *una vez por semestre*, o *nunca*, 4 profesores marcaron la respuesta *por la falta del tiempo*; luego, dos profesores eligieron *por falta de conocimiento del docente sobre la técnica*, tres de ellos afirman que la razón es *la mala reacción previa de los alumnos*. Además, las opciones *por falta de material* y *por falta de ideas/creatividad* fueron elegidas una vez. Los profesores también han añadido algunas razones más: *porque consumen demasiado tiempo*, *no tienen mucho beneficio* y *por la llegada imprevisible de los estudiantes*.

A continuación, mostraremos el gráfico con las respuestas de los estudiantes.

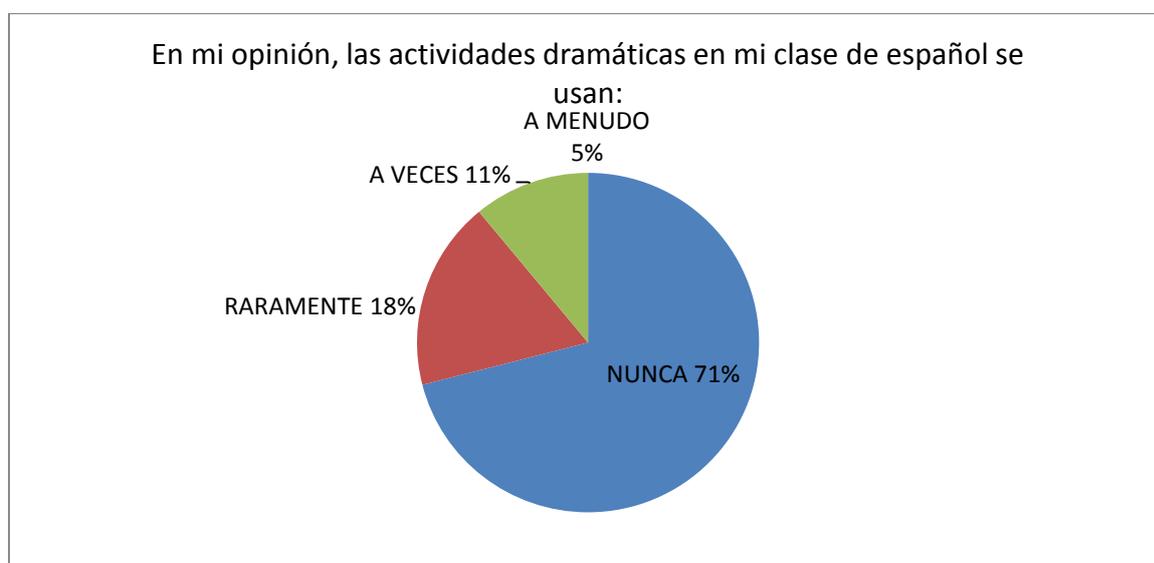


Gráfico 11: La frecuencia del uso las actividades dramáticas en la clase de ELE (en la opinión de los alumnos)

Como podemos observar, los resultados de los alumnos coinciden con los de los docentes, la diferencia es que la utilización rara de las actividades dramáticas es más enfatizada en las respuestas de los estudiantes, puesto que el 71% afirma que esta técnica no se utiliza nunca en sus clases, el 18% ha marcado que se usa raramente, el 11% considera que a veces y nadie de ellos ha puesto *frecuente* como respuesta.

5.3.3.2 Actitudes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas

Ahora presentaremos las actitudes de los docentes y de los alumnos en cuanto a los tipos de conocimientos y las habilidades lingüísticas aprendidos y practicados a través de las actividades dramáticas. La primera tabla contiene las respuestas de los docentes.

Considero que las actividades dramáticas ayudan a que mis alumnos...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
adquieran las estructuras gramaticales.	12,5%	12,5%	50%	25%
adquieran el vocabulario.	10%	0%	30%	60%
adquieran los aspectos culturales.	10%	30%	40%	20%
mejoren la producción oral.	10%	30%	30%	30%
mejoren la producción escrita.	40%	40%	20%	0%
mejoren la comprensión lectora.	20%	40%	30%	10%
mejoren la comprensión auditiva.	10%	20%	40%	30%
superen las dificultades en la lengua española.	10%	20%	40%	30%
mejoren la pronunciación.	10%	10%	20%	60%
aprendan a expresarse mejor.	10%	10%	30%	50%
despierten la conciencia sobre los movimientos y la comunicación no verbal.	10%	10%	20%	60%

Tabla 14: Actitudes de los docentes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas practicadas con las actividades dramáticas

En la tabla apreciamos que los profesores consideran que las actividades dramáticas son una herramienta didáctica buena para que sus alumnos adquieran las estructuras gramaticales, el vocabulario y los aspectos culturales, mejoren la producción oral y la comprensión auditiva, superen las dificultades en la lengua española, mejoren la pronunciación, aprendan a expresarse mejor y que despierten la conciencia sobre los movimientos y la comunicación no verbal. Por otro lado, piensan que las actividades dramáticas no les ayudan a practicar la producción escrita y mejorar la comprensión lectora. Después de haber visto los resultados de los profesores, mostraremos el gráfico con las respuestas de los estudiantes.

Considero que las actividades dramáticas me ayudan a...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
adquirir las estructuras gramaticales.	16%	23%	34%	27%
adquirir el vocabulario.	4%	9%	45%	42%
adquirir los aspectos culturales.	7%	14%	45%	34%
mejorar la producción oral.	11%	7%	43%	39%
mejorar la producción escrita.	20%	32%	28%	20%
mejorar la comprensión lectora.	2%	4%	48%	46%
mejorar la comprensión auditiva.	2%	11%	42%	45%
superar las dificultades en la lengua española.	11%	16%	45%	28%
mejorar la pronunciación.	0%	18%	25%	57%
aprender a expresarme mejor.	2%	14%	45%	39%
despertar la conciencia sobre los movimientos y la comunicación no verbal.	2%	20%	39%	39%

Tabla 15: Actitudes de los estudiantes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas practicadas con las actividades dramáticas

Los estudiantes consideran que las actividades dramáticas les ayudan a adquirir las estructuras gramaticales, el vocabulario y los aspectos culturales, mejorar todas las destrezas, superar las dificultades en la lengua española, mejorar la pronunciación, aprender a expresarse mejor y despertar la conciencia sobre los movimientos y la comunicación no verbal. Consideramos que no existe mucha diferencia entre las respuestas de dos grupos de encuestados, menos en cuanto al desarrollo de la producción escrita y la comprensión lectora.

5.3.3.3 Actitudes en cuanto al factor afectivo y la motivación

En cuanto al uso de las actividades dramáticas, nos queda examinar las actitudes de los encuestados que se refieren al factor afectivo y la motivación. Empezamos con la tabla de las posturas de los docentes.

Considero que las actividades dramáticas son útiles para que mis alumnos...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	En acuerdo	Muy en acuerdo
aprendan a funcionar en equipo y ser buenos compañeros.	10%	20%	40%	30%
se relajen y hablen sin miedo.	10%	20%	10%	60%
aprendan a ser responsables.	10%	20%	60%	10%
desarrollen la curiosidad y las ganas de aprender la lengua.	20%	10%	40%	30%
tengan más confianza en sí.	10%	10%	60%	20%
sean más espontáneos.	10%	20%	10%	60%

Tabla 16: Actitudes de los profesores en cuanto al factor afectivo y la motivación

Los resultados en la tabla muestran que los profesores en general consideran que las actividades dramáticas posibilitan funcionar en equipo y ser buenos compañeros y responsables, también ayudan a relajarse, hablar sin miedo, tener más confianza en sí, ser más espontáneo y desarrollar las ganas de aprender la lengua. En la siguiente tabla veremos las actitudes de los estudiantes.

Considero que las actividades dramáticas son útiles para...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
aprender a funcionar en equipo y ser buenos compañeros.	20%	16%	32%	32%

relajarse y hablar sin miedo.	9%	16%	45%	30%
aprender a ser responsables.	18%	23%	32%	27%
desarrollar la curiosidad y las ganas de aprender la lengua.	18%	23%	32%	27%
tener más confianza en sí.	12%	12%	41%	35%
ser más espontáneos.	7%	23%	34%	36%

Tabla17: Actitudes de los alumnos en cuanto al factor afectivo y la motivación

Los alumnos también están de acuerdo con todas las preguntas de la tabla, es decir, sus opiniones coinciden con las de los profesores en cuanto al factor afectivo y la motivación a la hora de aplicar las actividades dramáticas en clase. A continuación, un estudiante ha añadido: *gracias a esta técnica, no me voy a aburrir en clase.*

5.3.3.4 Postura de los alumnos sobre la aplicación más frecuente de las actividades dramáticas

El último paso en la investigación del uso de las actividades dramáticas fue examinar las actitudes de los estudiantes en cuanto a la aplicación más frecuente en el aula. Las respuestas son las siguientes:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Considero que las actividades dramáticas se deberían aplicar más frecuentemente en el aula.	11%	7%	25%	57%

Tabla 18: Postura de los alumnos sobre la aplicación más frecuente de las actividades dramáticas

Los datos de la tabla muestran que los estudiantes consideran que la actividad dramática se debería aplicar más frecuente en la clase del español.

5.3.4. El uso del debate en la clase de ELE

5.3.4.1 La frecuencia del uso del debate en la clase de ELE

Después de las actividades dramáticas, hemos averiguado las posturas de los docentes y de los estudiantes en cuanto a la aplicación del debate en el aula. Primero mostraremos los datos que se refieren a la frecuencia de la utilización de esta técnica no convencional.

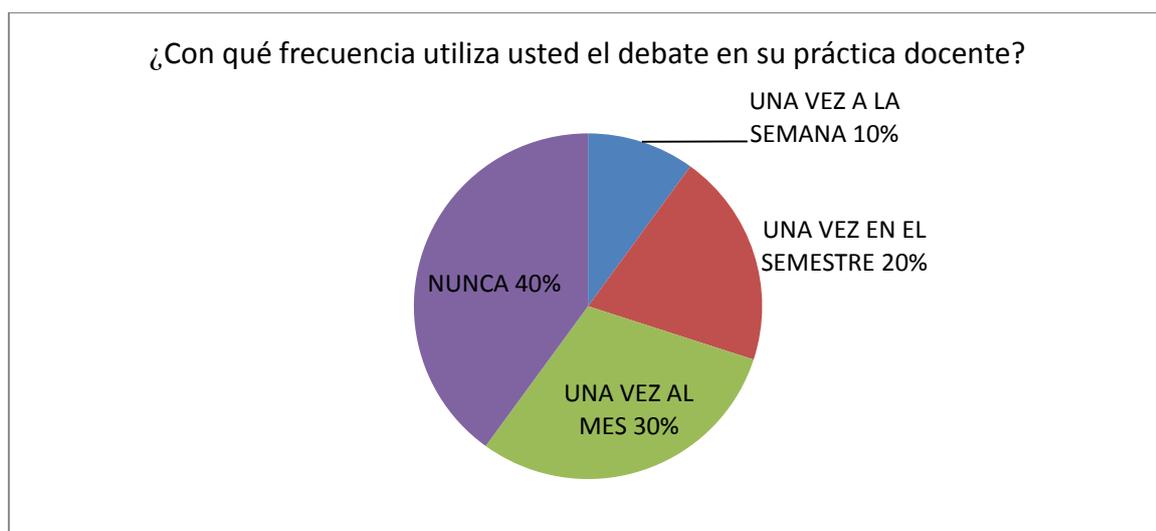


Gráfico 12: La frecuencia del uso del debate en la clase de ELE

Los datos de los profesores muestran que 10% utiliza el debate una vez a la semana, el 20% lo aplica una vez en el semestre, el 30% una vez al mes y por último, el 40% de profesores no usa el debate nunca. A continuación, marcaron que eligieron *una vez por semestre*, o *nunca*, *por falta de tiempo* (3 profesores), *por falta de conocimiento del docente sobre la técnica* (2 profesores), *por la mala reacción previa de los alumnos* (3 profesores) y por último, un docente eligió la respuesta *por la falta de ganas*. Además, han añadido *por el nivel de conocimiento de la lengua demasiado bajo para poder debatir* como razones adicionales de la utilización con poca frecuencia.

Sigue el gráfico con las respuestas de los alumnos.



Gráfico 13: La frecuencia del uso del debate en la clase de ELE (en la opinión de los alumnos)

Por el gráfico, es obvio que los alumnos no están de acuerdo con los profesores, puesto que los resultados de su encuesta mostraron que el 82% considera que el debate no se utiliza nunca en su clase de español y solamente el 18% piensa que se aplica raramente.

5.3.4.2 Los ejemplos del uso del debate en el aula

Hemos pedido a los profesores que aplican el debate en su clase, que enumeren algunos ejemplos. Las respuestas son las siguientes: *decir siempre la verdad o a veces mentir, a dónde es mejor viajar, qué comida es más sana, en qué tipo de familia es mejor crecer, la ley de protección de los jóvenes, la amistad entre los hombres y las mujeres, apartamento o casa, dinero o satisfacción en el trabajo, mascotas en los lugares públicos, fumar en los lugares públicos, polución, la moda, vida en la ciudad o en el campo, Feng Shui, educación en casa, el medio ambiente, la educación sexual y la residencia universitaria.*

5.3.4.3 Actitudes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas

Seguimos con las tablas que contienen las respuestas de los profesores y de los alumnos en cuanto a las actitudes sobre los conocimientos y las habilidades lingüísticas que se pueden desarrollar con la ayuda de la presencia del debate en la clase de español.

Considero que el debate ayuda a que mis alumnos...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
adquieran las estructuras gramaticales.	11,1%	11,1%	55,6%	22,2%
adquieran el vocabulario.	0%	10%	30%	60%
adquieran los aspectos culturales.	0%	30%	20%	50%
mejoren la producción oral.	0%	10%	0%	90%
mejoren la producción escrita.	0%	90%	0%	10%
mejoren la comprensión lectora.	0%	70%	20%	10%
mejoren la comprensión auditiva.	0%	10%	50%	40%
superen las dificultades en la lengua española.	0%	30%	50%	20%
mejoren la pronunciación.	0%	20%	20%	60%
aprendan a expresarse mejor.	0%	10%	30%	60%
aprendan los hechos sobre el tema del debate.	0%	10%	10%	80%
aprendan los elementos generales del debate.	0%	10%	0%	90%

Tabla 19: Actitudes de los docentes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas practicadas con el debate

De los resultados en la tabla observamos que los profesores consideran que el debate ayuda a los estudiantes a adquirir las estructuras gramaticales, el vocabulario y los aspectos culturales, mejorar la producción oral y la comprensión auditiva, superar las dificultades en la lengua española, mejorar la pronunciación, aprender los hechos sobre el tema y los elementos generales del debate y aprender a expresarse mejor. Sin embargo, creen que el debate no es útil para practicar y desarrollar la producción escrita y la comprensión lectora.

Considero que el debate me ayuda a...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
adquirir las estructuras gramaticales.	9%	30%	30%	31%
adquirir el vocabulario.	7%	8%	55%	30%
adquirir los aspectos culturales.	11%	30%	36%	23%
mejorar la producción oral.	7%	9%	43%	41%
mejorar la producción escrita.	10%	45%	28%	17%
mejorar la comprensión lectora.	11%	25%	45%	19%
mejorar la comprensión auditiva.	5%	8%	45%	42%
superar las dificultades en la lengua española.	9%	20%	39%	32%
mejorar la pronunciación.	7%	5%	30%	58%
aprender a expresarme mejor.	8%	16%	37%	39%
aprender los hechos sobre el tema del debate.	7%	15%	30%	48%
aprender los elementos generales del debate.	9%	15%	34%	42%

Tabla 20: Actitudes de los estudiantes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas practicadas con el debate

Por otro lado, los alumnos consideran que el debate les ayuda a adquirir las estructuras gramaticales, el vocabulario y los aspectos culturales, mejorar la producción oral y la comprensión auditiva y lectora, superar las dificultades en la lengua española, mejorar la pronunciación y aprender los hechos sobre el tema, los elementos generales del debate y saber a expresarse mejor. No están de acuerdo que el debate sea útil para mejorar la producción escrita. Así pues, vemos que los estudiantes están de acuerdo con todas las actitudes de los profesores, menos en cuanto a la práctica de la comprensión lectora.

5.3.4.4 Actitudes en cuanto al factor afectivo y la motivación

Puesto que consideramos que el factor afectivo y la motivación son importantes para un aprendizaje del español exitoso, nos interesaba qué piensan los alumnos y los profesores al respecto. A continuación presentamos las tablas con los resultados.

Considero que el debate es útil para que mis alumnos...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
aprendan a funcionar en equipo y ser buenos compañeros.	0%	10%	10%	80%
se relajen y hablen sin miedo.	0%	20%	40%	40%
aprendan a ser responsables.	0%	30%	60%	10%
desarrollen la curiosidad y las ganas de aprender la lengua.	0%	10%	40%	50%
tengan más confianza en sí.	10%	20%	40%	40%
sean más espontáneos.	0%	10%	40%	50%

Tabla 21: Actitudes de los profesores en cuanto al factor afectivo y la motivación

Los datos de la tabla confirman que los profesores en su mayoría consideran que el debate posibilita aprender a funcionar en equipo y ser buenos compañeros y responsables, también ayuda a relajarse, hablar sin miedo, tener más confianza en sí, ser más espontáneos y posibilita a los alumnos desarrollar la curiosidad y las ganas de aprender la lengua. También, los docentes han añadido que gracias al debate, los estudiantes aprenden a *escuchar unos a otros, respetar las opiniones, luchar contra los prejuicios, pensar de otra manera y ser más abiertos*. En la siguiente tabla presentamos las actitudes de los estudiantes.

Considero que el debate es útil para...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
aprender a funcionar en equipo y ser buenos compañeros.	18%	33%	22%	27%
relajarse y hablar sin miedo.	14%	11%	45%	30%

aprender a ser responsables.	15%	28%	32%	25%
desarrollar la curiosidad y las ganas de aprender la lengua.	14%	11%	45%	30%
tener más confianza en sí.	16%	18%	27%	39%
ser más espontáneos.	11%	21%	38%	30%

Tabla22: Actitudes de los alumnos en cuanto al factor afectivo y la motivación

Los estudiantes, también como los docentes, afirman estar de acuerdo con las declaraciones que el debate les puede ayudar a aprender a funcionar en equipo, ser buenos compañeros y responsables. Les posibilita relajarse, hablar sin miedo, tener más confianza en sí, ser más espontáneos y gracias al debate, ellos desarrollan la curiosidad y las ganas de aprender español.

5.3.4.5 Postura de los alumnos sobre la aplicación más frecuente del debate

Por último, queríamos averiguar las posturas de los estudiantes en cuanto a la aplicación más frecuente del debate en el aula. Sus respuestas se encuentran en la tabla.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Considero que el debate se debería aplicar más frecuentemente en el aula.	12%	15%	27%	46%

Tabla 23: Postura de los alumnos sobre la aplicación más frecuente del debate

Basándonos en el porcentaje de la encuesta, vemos que la mayoría de los estudiantes considera el debate como una técnica no convencional que se debería aplicar más frecuentemente en el aula.

5.3.5. El uso de la canción en la clase de ELE

5.3.5.1 La frecuencia del uso de la canción en la clase de ELE

La siguiente técnica no convencional que hemos investigado en el contexto del aprendizaje del español es la canción. Primero hemos pedido a los encuestados que marquen con qué frecuencia se aplica la canción en nuestras escuelas y estos son los resultados.

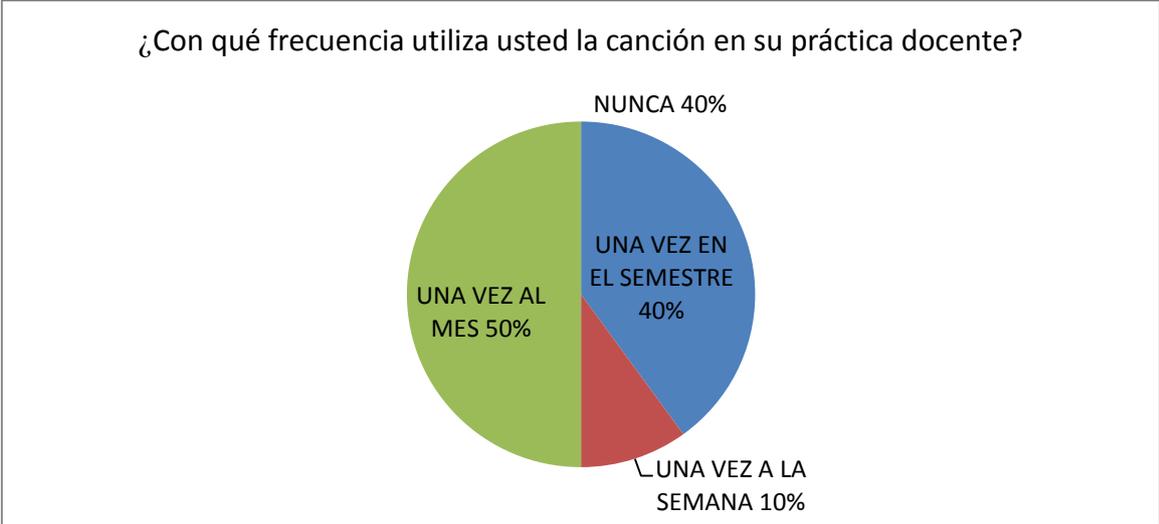


Gráfico 14: La frecuencia del uso de la canción en la clase de ELE

De las respuestas de los profesores podemos ver que el 10% usa la canción una vez a la semana, el 40% una vez en el semestre y el 50% la aplica una vez al mes. Sorprendentemente, nadie de los encuestados ha puesto *nunca* como la respuesta. A continuación, de los que eligieron la opción *una vez por semestre*, marcaron sus razones: *por falta de tiempo* (3 profesores) y *por falta de equipamiento técnico* (1 profesor). Seguimos con los resultados de los estudiantes.

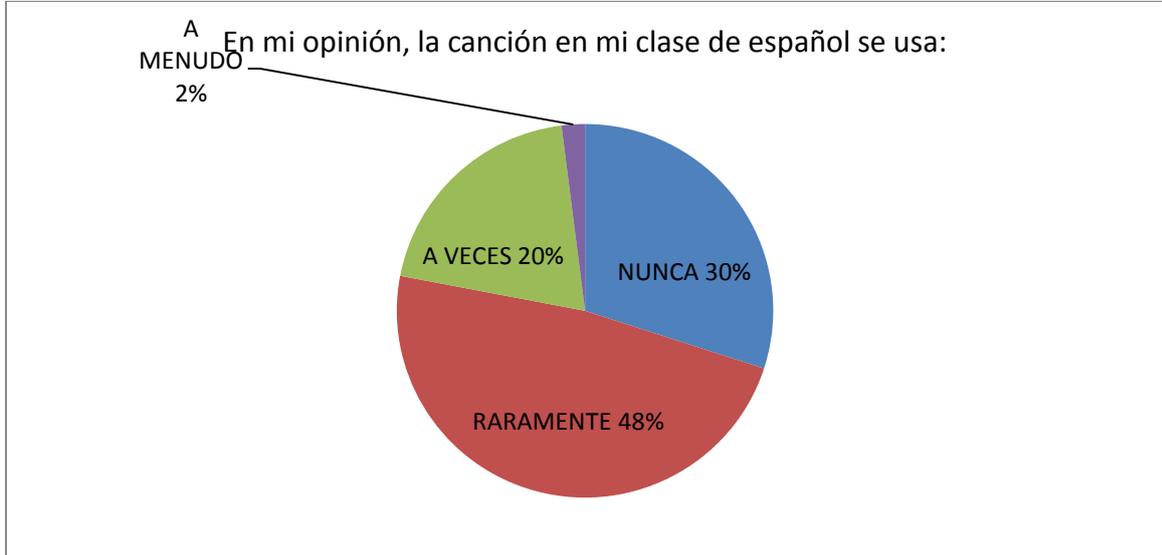


Gráfico 15: La frecuencia del uso de la canción en la clase de ELE (en la opinión de los alumnos)

Otra vez vemos la situación en la que los alumnos no están de acuerdo con los profesores puesto que la suma entre las respuestas *una vez a la semana* y *una vez al mes* de los

profesores es el 60% y lo consideramos ser un resultado positivo. Por otro lado, los estudiantes muestran con sus respuestas que el 32% considera que la canción no se utiliza nunca en su clase de español, el 48% piensa que se aplica raramente, que es casi la mitad de los encuestados, el 20% considera que se usa a veces y el 2% ha marcado a menudo.

5.3.5.2 El tipo de la canción utilizada en clase

Con la siguiente pregunta en la encuesta para los docentes, queríamos averiguar qué tipo de canción usan en sus clases de español. El siguiente gráfico muestra los resultados.

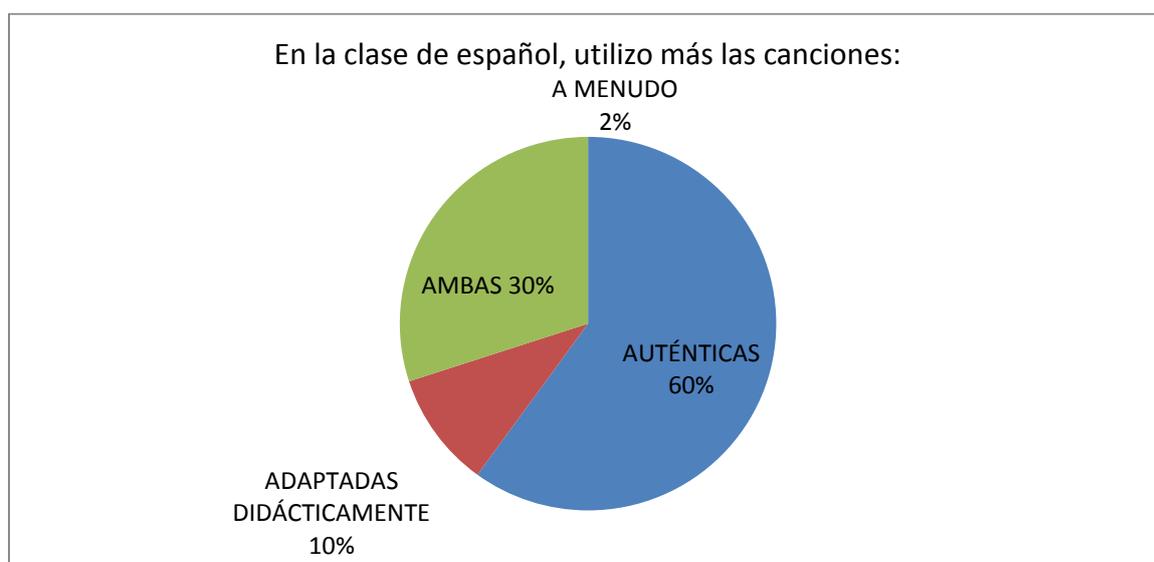


Gráfico 16: El tipo de la canción utilizada en clase

Los datos del gráfico muestran que el 10% de los profesores usa en el aula las canciones didácticamente adaptadas, el 60% utiliza las canciones auténticas y el 30% combina los dos tipos de canciones.

5.3.5.3 El propósito de introducir la canción

Luego, queríamos averiguar el propósito por el que se introduce la canción en el aula. Estas preguntas se encuentran solamente en la encuesta para los profesores. Las preguntas y las respuestas podemos verlas en la tabla.

Introduzco la canción...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
para adquirir nuevos conocimientos.	0%	37,5%	12,5%	50%
para repetir los conocimientos	10%	30%	30%	30%

previos.				
como una forma de rompehielos.	20%	20%	40%	20%
para motivar mis alumnos.	0%	20%	30%	50%

Tabla 24: El propósito de introducir la canción

Los datos de la tabla muestran que la mayoría de los profesores está de acuerdo con la introducción del juego para adquirir nuevos conocimientos, para repetir un conocimiento previo y para motivar a los estudiantes y también, los encuestados han marcado que utilizan la canción en el aula como una forma de rompehielos.

5.3.5.4 Actitudes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas

A continuación, hemos averiguado las opiniones de los profesores y de los alumnos en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas que se pueden practicar con la ayuda de la canción en el aula. Presentamos los resultados, primero de los profesores, y luego de los estudiantes.

Considero que la canción ayuda a que mis alumnos...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
adquieran las estructuras gramaticales.	0%	10%	40%	50%
adquieran el vocabulario.	0%	10%	30%	60%
adquieran los aspectos culturales.	0%	30%	30%	40%
mejoren la producción oral.	10%	40%	20%	30%
mejoren la producción escrita.	30%	60%	10%	0%
mejoren la comprensión lectora.	10%	50%	20%	20%
mejoren la comprensión auditiva.	0%	10%	20%	70%
superen las dificultades en la lengua española.	10%	30%	50%	10%
mejoren la pronunciación.	0%	10%	30%	60%

aprendan las frases hechas y los coloquialismos.	0%	10%	10%	80%

Tabla 25: Actitudes de los docentes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas practicadas con la canción

Los porcentajes muestran que los docentes consideran que la canción ayuda a los estudiantes adquirir las estructuras gramaticales, el vocabulario y los aspectos culturales, mejorar la producción oral y la comprensión auditiva, superar las dificultades en la lengua española, mejorar la pronunciación y aprender las frases hechas y los coloquialismos. Por otro lado, no están de acuerdo con que la canción sea útil para mejorar la producción escrita y para desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes.

Considero que la canción me ayuda a...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
adquirir las estructuras gramaticales.	25%	19%	28%	28%
adquirir el vocabulario.	7%	9%	30%	54%
adquirir los aspectos culturales.	17%	28%	27%	28%
mejorar la producción oral.	0%	16%	49%	35%
mejorar la producción escrita.	21%	23%	33%	23%
mejorar la comprensión lectora.	7%	20%	41%	32%
mejorar la comprensión auditiva.	2%	12%	41%	45%
superar las dificultades en la lengua española.	11%	18%	32%	39%
mejorar la pronunciación.	9%	18%	45%	28%

Tabla 26: Actitudes de los estudiantes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas practicadas con la canción

En cuanto a las posturas de los estudiantes, ellos creen que la canción les puede o les podría ayudar a adquirir las estructuras gramaticales, el vocabulario y los aspectos culturales, les

posibilita mejorar todas las destrezas, superar las dificultades en la lengua española y mejorar la pronunciación. Podemos concluir que los alumnos y los profesores no están de acuerdo en cuanto al desarrollo de la producción escrita y la comprensión lectora con la introducción de la canción.

5.3.5.5 Actitudes en cuanto al factor afectivo y la motivación

Ahora presentaremos los resultados de ambos grupos de encuestados que muestran las actitudes sobre el factor afectivo y la motivación a la hora de introducir la canción en la clase de ELE.

Considero que la canción es útil para que mis alumnos...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
se relajen y hablen sin miedo.	0%	30%	10%	60%
desarrollen la curiosidad y las ganas de aprender la lengua.	0%	0%	30%	70%
tengan más confianza en sí.	0%	30%	50%	20%

Tabla 27: Actitudes de los profesores en cuanto al factor afectivo y la motivación

La tabla confirma el acuerdo de los profesores con los tres argumentos de la tabla, es decir, ellos consideran que la canción podría ayudar a sus alumnos a relajarse, hablar sin miedo, desarrollar la curiosidad y ganas de aprender la lengua y tener más confianza en sí. En la siguiente tabla presentamos las actitudes de los estudiantes.

Considero que la canción es útil para...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
relajarse y hablar sin miedo.	7%	18%	34%	41%
desarrollar la curiosidad y las ganas de aprender la lengua.	11%	16%	38%	37%
tener más confianza en sí.	23%	16%	25%	38%

Tabla28: Actitudes de los alumnos en cuanto al factor afectivo y la motivación

Los estudiantes también muestran su acuerdo con todas las afirmaciones en cuanto a las actitudes sobre el factor afectivo y la motivación cuando se aplica la canción en el aula, igual que los docentes. Además, un alumno ha añadido: *me gusta cantar en español*.

5.3.5.6 Postura de los alumnos sobre la aplicación más frecuente de la canción

Terminamos la presentación de los resultados que se refieren a la aplicación de la canción en el aula con la actitud de los estudiantes sobre el uso más frecuente de la canción en la clase de ELE.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Considero que la canción se debería aplicar más frecuentemente en el aula.	9%	7%	25%	59%

Tabla 29: Postura de los alumnos sobre la aplicación más frecuente de la canción

El resultado nos hace darnos cuenta de que los alumnos consideran que la canción se debería utilizar con más frecuencia en la clase.

5.3.6. El uso de la película en la clase de ELE

5.3.6.1 La frecuencia del uso de la película en la clase de ELE

La última técnica no convencional y su aplicación en la clase de ELE que hemos investigado es la película. Primero presentaremos los resultados que se refieren a la frecuencia de la utilización por parte de los profesores.

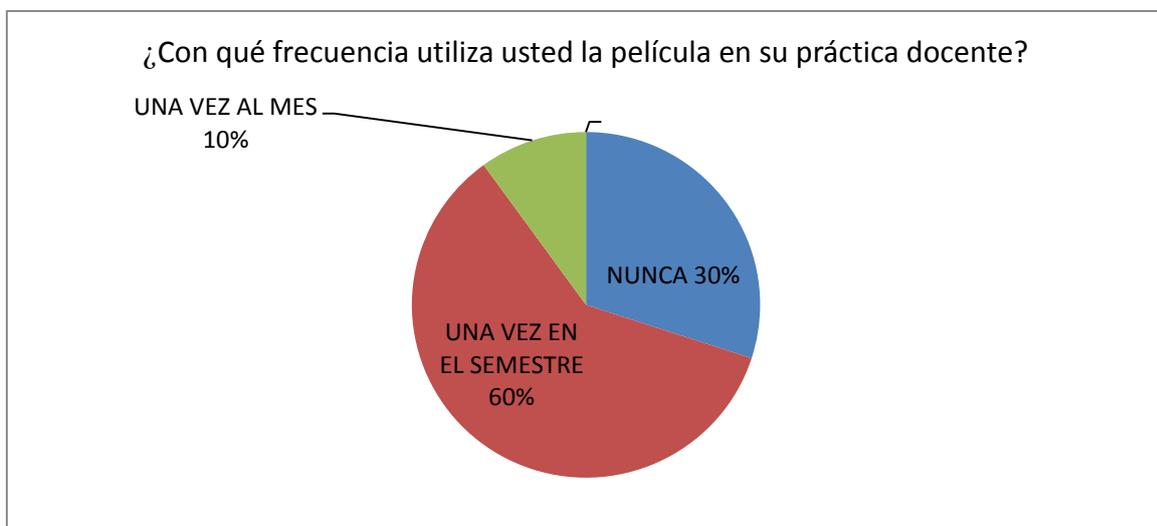


Gráfico 17: La frecuencia del uso de la película en la clase de ELE

Los datos del gráfico muestran que el 10% usa el debate una vez al mes, el 60% la aplica una vez en el semestre y el 30% no la utiliza nunca. Nadie ha elegido la opción *una vez a la semana*. A continuación, las razones por las que algunos eligieron *una vez por semestre*, o *nunca* son: *por falta de tiempo*, *por falta de equipamiento técnico*, *por falta de conocimiento del docente sobre la técnica*, y por último, *por falta de ideas/creatividad*. Además, han añadido dos razones más: *porque no he encontrado una película en el nivel A1* y *me sentiría como si robara el tiempo a mis estudiantes en este nivel con los contenidos fácilmente accesibles*.

Sigue el gráfico con las respuestas de los alumnos.



Gráfico 18: La frecuencia del uso de la película en la clase de ELE (en la opinión de los alumnos)

Las respuestas de los estudiantes muestran que el 48% considera que la película no se utiliza nunca en la clase de español, el 34% piensa que se usa raramente, el 16% que a veces y el 2% de alumnos cree que se aplica a menudo en el aula. Los datos más o menos coinciden con los resultados de los docentes.

5.3.6.2 Actitudes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas

A continuación, averiguamos las actitudes de los encuestados sobre los conocimientos y las habilidades lingüísticas que se pueden practicar con la película en la clase de ELE. En la primera tabla presentaremos las respuestas de los profesores.

Considero que la película ayuda a que mis alumnos...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
adquieran las estructuras gramaticales.	14,3%	14,3%	42,9,6%	28,6%
adquieran el vocabulario.	0%	11,1%	33,3%	55,6%
adquieran los aspectos culturales.	0%	30%	20%	50%
mejoren la producción oral.	0%	22,2%	77,8%	0%
mejoren la producción escrita.	22,2%	55,6%	22,2%	0%
mejoren la comprensión lectora.	33,3%	22,2%	44,4%	0%
mejoren la comprensión auditiva.	0%	0%	33,3%	66,7%
superen las dificultades en la lengua española	11,1%	22,2%	44,4%	22,2%
mejoren la pronunciación.	0%	0%	66,7%	33,3%
aprendan algo sobre el cine y los géneros.	0%	44,4%	33,3%	22,2%
aprendan las frases hechas y los coloquialismos.	0%	11,1%	44,4%	44,4%

Tabla 30: Actitudes de los docentes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas practicadas con la película

De los resultados apreciamos que las actitudes de los docentes son que la película puede ayudar a los alumnos a adquirir las estructuras gramaticales, el vocabulario y los aspectos culturales, mejorar la producción oral y la comprensión auditiva, superar las dificultades en la lengua española, mejorar la pronunciación y aprender algo nuevo sobre el cine y los géneros. Además, consideran que gracias a la película aprenden las frases hechas y los coloquialismos. Sin embargo, piensan que no es útil para practicar y desarrollar la producción escrita y la comprensión lectora. Seguimos con las respuestas de los estudiantes.

Considero que la película me ayuda a...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
adquirir las estructuras gramaticales.	11%	23%	41%	25%
adquirir el vocabulario.	2%	5%	48%	45%
adquirir los aspectos culturales.	5%	7%	41%	47%
mejorar la producción oral.	9%	25%	39%	27%
mejorar la producción escrita.	18%	39%	16%	27%
mejorar la comprensión lectora.	7%	30%	32%	31%
mejorar la comprensión auditiva.	8%	5%	40%	47%
superar las dificultades en la lengua española.	5%	11%	34%	50%
mejorar la pronunciación.	7%	11%	45%	37%
aprender las frases hechas y los coloquialismos.	5%	5%	32%	58%
aprender algo sobre el cine y los géneros.	5%	23%	30%	42%

Tabla 31: Actitudes de los estudiantes en cuanto a los conocimientos y las habilidades lingüísticas practicadas con la película

La mayoría de los alumnos considera que la película les podría ayudar a adquirir las estructuras gramaticales, el vocabulario y los aspectos culturales, mejorar la producción oral y escrita y la comprensión auditiva y lectora, superar las dificultades en la lengua española, mejorar la pronunciación y aprenderlas frases hechas, los coloquialismos y algo nuevo sobre el cine y los géneros. Así que vemos que los alumnos están de acuerdo con los profesores, menos en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora y la producción escrita.

5.3.6.3 Actitudes en cuanto al factor afectivo y la motivación

El siguiente paso de la investigación fue examinar las posturas de los encuestados en cuanto al factor afectivo y la motivación a la hora de aplicar la película en la clase. A continuación presentamos la tabla con los resultados de los docentes.

Considero que la película es útil para que mis alumnos...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
desarrollen la curiosidad y las ganas de aprender la lengua.	0%	0%	22,2%	77,8%
tengan más confianza en sí.	0%	33,3%	33,3%	33,3%

Tabla 32: Actitudes de los profesores en cuanto al factor afectivo y la motivación

Los datos confirman que los profesores están de acuerdo con dicho argumento, que con la película, los estudiantes aprenden a desarrollar la curiosidad y las ganas de aprender la lengua y que la película posibilita a los alumnos tener más confianza en sí mismos.

Considero que la película es útil para...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
desarrollar la curiosidad y las ganas de aprender la lengua.	14%	7%	34%	45%
tener más confianza en sí.	23%	32%	27%	18%

Tabla33: Actitudes de los alumnos en cuanto al factor afectivo y la motivación

Los estudiantes, también como los docentes, consideran que la película les ayuda a desarrollar la curiosidad y las ganas de aprender español. Sin embargo y a diferencia de la actitud de los profesores, no están de acuerdo con que gracias a la película puedan tener más confianza en sí mismos. Más adelante, algunos alumnos han añadido: *a través de las películas y las telenovelas se aprende mejor la lengua, me posibilita entender mejor.*

5.3.6.4 Postura de los alumnos sobre la aplicación más frecuente de la película

Lo último que nos queda en la presentación de los resultados de la investigación es mostrar qué piensan los alumnos sobre la aplicación más frecuente de la película en el aula. Sus respuestas se encuentran en la tabla.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Considero que la película se debería aplicar más frecuentemente en el aula.	5%	2%	16%	77%

Tabla 34: Postura de los alumnos sobre la aplicación más frecuente de la película

Como podemos ver por el resultado, la mayoría de los estudiantes considera la película como una herramienta didáctica que se debería aplicar más frecuentemente en el aula.

5.4 La discusión

Después de haber presentado las preguntas y los resultados de las encuestas, tenemos que comentar los objetivos de nuestra investigación. El primer objetivo era averiguar en qué medida se usan las seis técnicas no convencionales en las escuelas croatas y comparar la diferencia de las percepciones de los profesores y de los alumnos. Para obtener una imagen de la utilización más general y sencilla, percibiremos y sumaremos de la encuesta de los docentes las opciones *una vez a la semana* y *una vez al mes* como uso frecuente y las opciones *una vez en el semestre* y *nunca* como raramente. También, en la encuesta para los alumnos, consideraremos las opciones *a menudo* y *a veces* como frecuentemente, y *raramente* y *nunca* como raramente. Además, puesto que hemos supuesto la poca utilización de las técnicas no convencionales en el aula, el siguiente objetivo era determinar las razones de los docentes que no las utilizan para aclarar dónde exactamente yacen los problemas. Así pues, de los resultados nos enteramos de que el juego y la canción son las técnicas no convencionales que se usan frecuentemente. Para comparar, de las investigaciones previamente presentadas, conocemos los datos sobre la frecuencia del uso de la canción en aula. Dalis Ledezma (2007) muestra que la mayoría de los docentes encuestados utiliza la canción para los propósitos didácticos entre una y dos veces al mes, que es frecuente y el resultado es bastante parecido al nuestro. Consideramos que los juegos se usan con mayor frecuencia porque son una herramienta más fácil de utilizar, se encuentran en los manuales, hay mucho material ya preparado en la red y sobre todo, los docentes pueden manipular con la duración y con el contenido de los juegos, dependiendo de las necesidades de la clase. Las canciones tampoco duran mucho tiempo, captan la atención de los alumnos y no exigen la intervención y el esfuerzo significativo de los docentes, por eso se utilizan en nuestras escuelas.

Aunque estas dos técnicas se usan frecuentemente, existen algunos inconvenientes que a veces impiden la aplicación. Habíamos pensado que la razón más frecuente era la falta de tiempo, que resultó ser verdad para todas las técnicas, por parte de la mayoría de los profesores. En cuanto al resto de las razones, los profesores a veces no utilizan los juegos por falta de material y por culpa del número demasiado grande de alumnos. En cuanto a la canción, los docentes, excepto la falta de tiempo, destacaron solamente la falta de equipamiento técnico como el problema. Por otro lado, el resto de las técnicas se

usan raramente y de los resultados de las encuestas nos enteramos de que, en cuanto al proyecto, existe la falta de espacio en el aula, y falta de voluntad, material y conocimiento del docente sobre la técnica. Además, la aplicación del proyecto impide la mala reacción previa de los alumnos, el número demasiado grande de los estudiantes y además, los docentes consideran que los proyectos consumen demasiado tiempo. La actividad dramática no se usa con frecuencia por falta de conocimiento del docente, de material y por la falta de ideas, también, el problema es la mala reacción previa de los alumnos, la llegada imprevisible de los estudiantes y porque consumen demasiado tiempo. Más adelante, las razones del uso poco frecuente del debate en el aula son la falta de ganas y de conocimiento del docente, la mala reacción previa de los alumnos y el nivel de conocimiento de la lengua demasiado bajo para poder debatir. La solución de estos problemas yace exclusivamente en el compromiso de los profesores, porque no todos están conscientes de los beneficios que las técnicas traen a las clases del español. Hay que educarles y mostrarles que aunque las técnicas no convencionales consumen mucho tiempo, no se trata de una pérdida de tiempo y hay que convencerles de que valen la pena puesto que tienen un gran valor didáctico. En consecuencia, los docentes a lo mejor encontrarán el tiempo y la voluntad para la aplicación y solucionarán el resto de los problemas, por ejemplo, el gran número de estudiantes. Consideramos que cada inconveniencia se puede resolver puesto que del marco teórico nos hemos enterado de que las técnicas son flexibles y adaptables a cada grupo, edad y nivel. La película se utiliza con menor frecuencia, en la mayoría de los casos por la falta de equipamiento técnico en las aulas croatas, que es en realidad un problema hoy en día cuando los ordenadores se han convertido en una herramienta didáctica frecuente y necesaria en todo el mundo. Este problema lo tiene que resolver el estado y de cada escuela separadamente, así que nosotros como docentes no tenemos mucha influencia. Otras razones son la falta de ideas, de conocimiento del docente sobre la técnica, y también, porque los profesores consideran que es difícil encontrar una película en el nivel A1. Como uno de los resultados de la encuesta para los profesores en cuanto a la aplicación de la película en clase, Outlaw (2015) también destaca esta desventaja que es difícil encontrar una película aplicable a los niveles bajos de competencia y que a los estudiantes les resulta casi imposible entender la lengua hablada. Para este problema proponemos utilizar subtítulos, sea en la lengua materna o en la lengua meta, dependiendo del nivel de competencia de los alumnos.

A continuación, la mayoría de los estudiantes considera que todas las técnicas no convencionales se usan raramente. El mayor porcentaje de frecuencia ha recibido la canción,

siguen el proyecto, las actividades dramáticas y la película. Los estudiantes piensan que el juego y el debate se aplican con menor frecuencia, que es bastante sorprendente puesto que los docentes han marcado el juego como la técnica no convencional más usada en las aulas. Vemos que estos dos grupos de encuestados no están de acuerdo en cuanto a la frecuencia del uso del juego y de la canción. También, aunque es marcado con poca frecuencia por parte de ambos grupos, los porcentajes para la frecuencia de la utilización del debate diferencian significativamente. Los profesores dicen que usan el debate con 40% de frecuencia y por otro lado, todos los alumnos consideran que no se aplica nunca en sus clases de español. Puede ser que a la hora de aplicar estas tres técnicas, los estudiantes no están conscientes de en qué tipo de actividad participan, sobre todo si se organizan en un modo diferente a lo que los alumnos están acostumbrados y no la reconocen. Por eso, hay que informarles siempre de qué tipo de actividad se trata, cuál es su rol, por qué se aplica y qué van a aprender gracias a la técnica usada, así como hemos mencionado también en el marco teórico. Además, la mayoría de los profesores usa los juegos competitivos porque considera que son más motivadores en comparación con los juegos cooperativos y en cuanto a la tipología, los más frecuentes son los juegos de averiguación. También, la mayoría utiliza canciones auténticas y cuando dedican la clase al proyecto, en la mayoría de los casos hacen carteles y los periódicos con estudiantes.

El tercer objetivo era examinar y comparar las actitudes tanto de los estudiantes como de los profesores, al respecto de las posibles ventajas de la aplicación del juego, proyecto, canción, película, actividad dramática y debate en la clase de ELE. Los resultados mostraron que los profesores consideran que el juego ayuda a los estudiantes a adquirir mejor las estructuras gramaticales, el vocabulario, los aspectos culturales, mejorar la producción oral, la comprensión auditiva y la pronunciación, y también superar las dificultades en la lengua, que posibilita aprender a funcionar en equipo y ser buenos compañeros, relajarse y hablar sin miedo, tener más confianza en sí mismos, desarrollar la curiosidad y las ganas de aprender la lengua española. Ellos no consideran que a través del juego se pueda mejorar la producción escrita y la comprensión lectora y que el juego les haga más responsables. La mayoría de los alumnos está de acuerdo con todas las afirmaciones de la encuesta, así que la diferencia entre las opiniones yace en la práctica de la producción escrita y la comprensión lectora y en el posible aumento de la responsabilidad. Los resultados mostrados coinciden con los de Alpar (2013), especialmente en cuanto a la postura de los estudiantes sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas, el aumento de la motivación y de las ganas de aprender la lengua gracias a la introducción del juego en el aula. También, nuestra investigación mostró que la

mayoría de los docentes usa los juegos con la intención de repetir los conocimientos previos, motivar a los alumnos y como una forma de romperhielos.

A continuación, los profesores piensan que con la utilización del proyecto se mejora la comprensión lectora y la producción oral, se adquiere el vocabulario y los aspectos culturales, se aprende a funcionar en equipo y ser buenos compañeros y responsables. También, el proyecto ayuda a los estudiantes a relajarse, hablar sin miedo, tener más confianza en sí y desarrollar las ganas de aprender la lengua. Sin embargo, están indecisos en cuanto a las afirmaciones que el proyecto posibilita la adquisición de las estructuras gramaticales y el progreso en la producción escrita. No consideran que ayude a superar las dificultades en la lengua y mejorar la comprensión auditiva. Por otro lado, los estudiantes están de acuerdo con todas las ventajas. Vemos la diferencia entre las actitudes en cuanto a la adquisición de las estructuras gramaticales, el desarrollo de la producción escrita y la comprensión auditiva. Además, algunos piensan que gracias al proyecto se pueden superar las dificultades en la lengua, y otros no están de acuerdo. La mayoría de los profesores introduce el proyecto para repetir los conocimientos previos y para motivar a los alumnos.

La mayor parte de los docentes cree que el uso de las actividades dramáticas ayuda a que sus estudiantes adquieran las estructuras gramaticales, el vocabulario y los aspectos culturales, mejoren la producción oral y la comprensión auditiva, superen las dificultades en la lengua española, mejoren la pronunciación, aprendan a expresarse mejor, despierten la conciencia sobre los movimientos y la comunicación no verbal. Incluso consideran que gracias a las actividades dramáticas los estudiantes van a saber funcionar en equipo y ser buenos compañeros y responsables, van a relajarse, hablar sin miedo, tener más confianza en sí, ser más espontáneos y que desarrollarán las ganas de aprender la lengua. Pero piensan que las actividades dramáticas no les ayudan a practicar la producción escrita y la comprensión lectora. Otra vez, los estudiantes consideran que todos los argumentos son verdaderos. Los dos grupos de encuestados se diferencian en el desarrollo de la producción escrita y la comprensión lectora. Algunos de los argumentos coinciden con los resultados de la investigación de Gjorsheski (2014), que ha observado la presencia de una motivación alta a la hora de aplicar las actividades dramáticas en el aula; también, ha notado el ambiente relajado y la adquisición del vocabulario nuevo a la hora de aplicar las actividades dramáticas.

Luego, los profesores mostraron que están de acuerdo con que la introducción del debate en el aula posibilita a los estudiantes adquirir las estructuras gramaticales, el vocabulario y los

aspectos culturales, mejorar la producción oral y la comprensión auditiva, superar las dificultades en la lengua española, mejorar la pronunciación, aprender los hechos sobre el tema y los elementos generales del debate, expresarse mejor, aprender a funcionar en equipo y ser colegiales y responsables. También, el debate les ayuda a relajarse, hablar sin miedo, tener más confianza en sí, ser más espontáneos y desarrollar la curiosidad y las ganas de aprender la lengua. Sin embargo, creen que el debate no es útil para practicar y desarrollar la producción escrita y la comprensión lectora. Los alumnos no piensan que el debate pueda ayudar a desarrollar la producción escrita pero están de acuerdo con el resto de las afirmaciones de la encuesta. La diferencia entre las actitudes es solamente en cuanto a la práctica de la comprensión lectora a través del debate. La investigación de Majidi, Graaff y Janssen (2015) mostró las actitudes completamente iguales a las de los estudiantes puesto que consideran que el debate posibilita la motivación alta a la hora de aprender español, también creen que les ayuda a aprender a funcionar en equipo y practicar todas las habilidades lingüísticas menos la producción escrita.

Seguimos con las posibles ventajas de la aplicación de la canción. Los profesores muestran su acuerdo con los argumentos que, gracias a la canción, se pueden adquirir las estructuras gramaticales, el vocabulario y los aspectos culturales, mejorar la producción oral y la comprensión auditiva, superar las dificultades en la lengua española, mejorar la pronunciación, aprender las frases hechas y los coloquialismos, además, con la introducción de la canción, los alumnos se pueden relajar, hablar sin miedo, desarrollar la curiosidad y ganas de aprender la lengua y tener más confianza en sí. Por otro lado, no están de acuerdo con que la canción sea útil para mejorar la producción escrita y la comprensión lectora de los estudiantes. El otro grupo de encuestados otra vez cree en todas las ventajas, así pues, los grupos se diferencian en las posturas sobre el desarrollo de la producción escrita y de la comprensión lectora con la ayuda de la canción. Además, nuestros encuestados han marcado que aplican la canción en el aula con el propósito de repetir los conocimientos previos, motivar a los estudiantes y como una forma de rompehielos. Por otro lado, la investigación de Dalis Ledezma (2007) muestra que la mayoría de los profesores usa la canción para introducir un tema gramatical o un elemento cultural e histórico, que se diferencia de los resultados de esta investigación. Lo que coincide es la intención de motivar a los alumnos.

Por último, los datos muestran que la actitud de la mayoría de los docentes es que la película ayuda a los estudiantes a adquirir las estructuras gramaticales, el vocabulario y los aspectos culturales, mejorar la producción oral y la comprensión auditiva, superar las dificultades en la

lengua española, mejorar la pronunciación y aprender algo nuevo sobre el cine, los géneros, las frases hechas y los coloquialismos. Además, consideran que la película desarrolla la curiosidad y las ganas de aprender la lengua y que ayuda a los estudiantes a que tengan más confianza en sí. Pero piensan que no es útil para practicar y desarrollar la producción escrita y la comprensión lectora. Los alumnos no piensan que la película pueda hacer que ellos tengan más confianza en sí mismos, pero con el resto están de acuerdo. Vemos que sus actitudes se diferencian en cuanto a la práctica de la producción escrita y la comprensión lectora, incluso, no coinciden las opiniones en cuanto al aumento de la confianza en sí mismos. Los resultados son similares a la investigación de Outlaw (2015), que ha destacado la actitud de la mayoría de los estudiantes que con la ayuda de la película se practica la producción oral y la expresión escrita y que se mejora el conocimiento de la cultura. También, según la opinión de los profesores en su investigación, con la película se adquiere la gramática, el vocabulario y se cubre el aspecto cultural.

Así como habíamos supuesto al principio de esta investigación, los resultados de nuestra investigación confirman que la mayor parte de ambos grupos de encuestados percibe la mayoría de los argumentos como ventajas para cada una de las técnicas no convencionales enumeradas. Esto quiere decir que piensan que estas técnicas pueden servir de herramientas didácticas con las que se puede aprender la lengua más fácilmente, y al mismo tiempo motivar a los alumnos. Curiosamente, las afirmaciones con las cuales los profesores generalmente no estaban de acuerdo eran que a través de las técnicas se puede practicar y desarrollar la producción escrita y la comprensión de lectura, menos en cuanto al proyecto. Además, el objetivo de la investigación era averiguar si los alumnos consideran que las técnicas no convencionales se deberían aplicar más frecuentemente en la clase de ELE. De los datos apreciamos que la mayoría de los alumnos está de acuerdo con la utilización más frecuentemente del juego, proyecto, actividad dramática, debate, película y canción. También los resultados de Gjørsheski (2014) muestran que a los alumnos les gusta participar en las actividades dramáticas en clase y desean que estas actividades se apliquen con más frecuencia. Además, los datos coinciden con los resultados de Majidi, Graaff y Janssen (2015), que informan que los estudiantes participarían otra vez en un debate en la lengua extranjera si tuvieran la oportunidad. Incluso, la investigación de Outlaw (2015) muestra la actitud de los alumnos que consideran que las películas deberían ser incluidas en la clase de ELE. Podemos concluir que nuestra hipótesis del principio de la investigación resultó ser

cierta puesto que los resultados muestran que los alumnos piensan que cada una de las técnicas no convencionales se debería utilizar con más frecuencia en la clase de español.

Por último, queremos formular una recomendación para una futura práctica docente. Teniendo en cuenta todos los resultados de ambas encuestas, consideramos que los profesores de español deben utilizar con frecuencia los juegos, el proyecto, las actividades dramáticas, el debate, la canción y las películas como herramientas didácticas en la clase de ELE puesto que, según las actitudes de 10 profesores y 44 estudiantes, ayudan a adquirir los conocimientos y practicar las habilidades lingüísticas más fácilmente, también aumentan la motivación, estimulan la cooperación en clase y en general, las técnicas acercan la lengua española a los estudiantes, lo que facilita en mayor medida el proceso de aprendizaje.

6.LA CONCLUSIÓN

Con el propósito de ayudar a los estudiantes a aprender español como lengua extranjera de una manera más fácil y rápida, decidimos investigar el marco teórico de las seis técnicas no convencionales: el juego, el proyecto, la actividad dramática, el debate, la canción y la película, y también averiguar la situación en las escuelas croatas en cuanto a su aplicación, porque nos interesaba si estas técnicas de verdad pueden cubrir las necesidades de los alumnos y si podrían ser una herramienta didáctica buena en la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que hemos supuesto que en nuestras escuelas no se aprovechan todas las posibilidades que la enseñanza moderna ofrece en teoría. Mientras analizamos las ventajas del uso de las técnicas no convencionales, nos basamos en los conocimientos que los estudiantes pueden adquirir, las habilidades lingüísticas que pueden practicar y desarrollar a la hora de introducir cualquiera de las técnicas, pero también nuestro enfoque estaba centrado en el efecto de la aplicación de las técnicas en cuanto al nivel de motivación, el interés, la diversión, la colaboración entre alumnos y la oportunidad para el desarrollo propio, porque lo consideramos igual de importante como el mismo aprendizaje de cualquier materia. Examinando el marco teórico, nos dimos cuenta de que cada una de las técnicas puede posibilitar a los estudiantes el aprendizaje de la lengua si se aplica adecuadamente, pero también son una solución perfecta en cuanto al factor afectivo y el aumento de la motivación y del interés por la lengua. Las actitudes de los profesores y de los alumnos que hemos encuestado confirmaron estas afirmaciones, también como las investigaciones previamente realizadas y presentadas en esta tesina. Sin embargo, así como hemos supuesto a base de la propia experiencia, los datos de la investigación mostraron que las técnicas no convencionales se usan muy raramente en las clases de español. Por eso, proponemos a todos los profesores del español como lengua extranjera que encuentren tiempo y ganas para aprovechar la utilización más frecuente de todas las seis técnicas no convencionales puesto que, si observamos sus numerosas ventajas en teoría y en práctica, concluimos que valen la pena y que son una de las herramientas que producen un aprendizaje más exitoso. Por último, también hace falta sugerir más investigaciones relacionadas con el uso de las técnicas no convencionales y profundizar el tema por las deficiencias de nuestra investigación. Hay que tener en cuenta que nuestras preguntas averiguaron solamente las actitudes de los encuestados y que la comparación entre las actitudes de los profesores y de los alumnos no es muy apropiada puesto que hubo solamente dos grupos de estudiantes que tienen experiencia con solo dos profesores de español. Sería bueno comparar las actitudes de varios docentes y sus

clases. También proponemos la organización de sesiones piloto para cada una de las técnicas y luego investigar las opiniones, así que los estudiantes no tienen que basar sus actitudes en las suposiciones.

Bibliografía

- ALCALDE MATO, N. (2011), “Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania“. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. [fecha de consulta 5 de febrero de 2016]. Disponible en <file:///C:/Users/korisnik/Downloads/Dialnet-PrincipalesMetodosDeEnsenanzaDeLenguasExtranjerasE-4779301.pdf>.
- ALPAR, M. (2013), “The importance of games in teaching foreign languages to children“. *Academic Journals* Vol. 8 (15). [fecha de consulta 2 de abril de 2016]. Disponible en <http://www.academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/0168DF26716>.
- BETTI, S. (2004): “La canción moderna en una clase de E/LE“. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, No. 50. [fecha de consulta 10 de abril de 2016]. Disponible en http://www.cuadernos cervantes.com/art_50_cancionmoderna.html.
- BOGNAR, L. (1986), *Igra u nastavi na početku školovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- CARRACEDO MANZANERA, C. (2009), “Diez ideas para aplicar el cine en el aula“. *Centro Virtual Cervantes*. [fecha de consulta 12 de marzo de 2016]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centro_s/pdf/manila_2009/16_aplicaciones_03.pdf.
- CASTRO YAGÜE, M. (2003), “Música y canciones en la clase de ELE“. *RedELE*. [fecha de consulta 10 de marzo de 2016]. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_06_Castro.pdf?documentId=0901e72b80e2ad05.
- CERREZAL SIERRA, F. (1995), “Foreign language teaching methods. Some issues and New Moves“. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. [fecha de consulta 2 de febrero de 2016]. Disponible en <http://www.encuentrojournal.org/textos/8.7.pdf>.
- CHAMORRO GUERRERO, M. D. y PRATS FONS, N. (1990), “La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera“. *ASELE. Actas II, Centro Virtual Cervantes*. [fecha de consulta 12 de febrero de 2016]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf.

- DALIS LEDEZMA, F. (2007), "Recursos didácticos en la enseñanza de idiomas extranjeros: Un estudio sobre el uso de la música en el aula de ELE en Noruega". Tesis de maestría. [fecha de consulta 30 de marzo de 2016]. Disponible en http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2762/Masterthesis_Ledezma.pdf;jsessionid=FD2CB134BEA8CAE4C0C59A3DACFE92F6.bora-uib_worker?sequence=3.
- DÍAZ GUTIÉRREZ, E. y SUÑÉN BERNAL, M. (2013), "El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales". *Revista Nebrija* 13. [fecha de consulta 8 de marzo de 2016]. Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-trabajo-basado-en-proyectos-en-la-clase-de-espa%C3%B1ol-con-fines-profesionales>.
- GJORSHESKI, M. (2014), "Del aula al escenario: Un taller de teatro en la clase de ELE en Islandia". Tesis de maestría. [fecha de consulta 31 de marzo de 2016]. Disponible en http://skemman.is/stream/get/1946/17684/41148/1/Marjan_Gjorsheski.pdf.
- HIDALGO MARTÍN, V. (2012), "El teatro en la clase de ELE: dos propuestas de taller". *Marco ELE*. [fecha de consulta 26 de febrero de 2016]. Disponible en http://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf.
- HIDALGO MARTÍN, V. (2012), "Las actividades dramáticas en la clase de ELE". *Centro Virtual Cervantes*. [fecha de consulta 28 de febrero de 2016]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/48_hidalgo.pdf.
- KRASHEN, S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- LABRADOR PIQUER, M. J. y MOROTE MAGÁN, P. (2008), "El juego en la enseñanza de ELE". *Glosas didácticas* 17. [fecha de consulta 16 de febrero de 2016]. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>.
- LITTLEWOOD, W. (1992), *Communicative Language Teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LUZÓN ENCABO, J.M y PASTOR, I.S. (1999), "El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas. Un Desafío para los Sistemas de Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia". *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 2, no. 2. [fecha de consulta 6 de abril de 2016]. Disponible en http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/analuciacaanon_teorieloscodigos_2/enfoque_comunitario.pdf.
- MAGOS GUERRERO, J. (2006), "El debate en el aula: una actividad que tiene que ser enseñada". *Memorias*. [fecha de consulta 3 de marzo de 2016]. Disponible en

http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_II/Magos_Guerrero_Jaime.pdf.

MAJIDI, GRAAFF Y JANSSEN (2015), "Invest in What Energizes Students to Learn: Investigating Students' Attitude towards Debate in the Foreign Language Classroom". *Academy publication* Vol. 6 No. 5. [fecha de consulta 3 de abril de 2016]. Disponible en <http://www.academypublication.com/ojs/index.php/jltr/article/view/jltr0605924932/355>.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones: Anaya. [fecha de consulta 27 de marzo de 2016]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

MARTÍN SÁNCHEZ, M. (2009), "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras". *Tejuelo*, No.5:54-70. [fecha de consulta 10 de febrero de 2016]. Disponible en [file:///C:/Users/korisnik/Downloads/Dialnet-HistoriaDeLaMetodologiaDeEnsenanzaDeLenguasExtranjer-2983568%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/korisnik/Downloads/Dialnet-HistoriaDeLaMetodologiaDeEnsenanzaDeLenguasExtranjer-2983568%20(1).pdf).

MARTÍN SORIA, M. (2013), "Técnicas de debate en la clase de ELE. Análisis de un caso práctico". *Centro Virtual Cervantes*. [fecha de consulta 5 de marzo de 2016]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/budapest_2013/50_martin.pdf.

OUTLAW, J. (2015), "El uso de cine en la clase de español". Presentación en *LinkedIn SlideShare*. [fecha de consulta 1 de abril de 2016]. Disponible en <http://es.slideshare.net/JessicaOutlaw/el-uso-de-cine-en-la-clase-de-espaol>.

RICHARDS, J.C y RODGERS, T.S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

RIXON, S. (1981), *How to use games in language teaching*. Londres: Macmillan Publishers Ltd.

ROLANDO GONZÁLEZ, N. (1999), "Miniproyectos en la clase de español". *ASELE. Actas X, Centro Virtual Cervantes*. [fecha de consulta 7 de marzo de 2016]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0883.pdf.

- RUBIO, A.D.J. y GARCÍA CONESA, I.M. (2012), “Los diferentes roles del profesor y los alumnos en el aula de lenguas extranjeras“. *Didacta 21*, Nu. 38. [fecha de consulta 6 de abril de 2016]. Disponible en http://didacta21.com/documentos/revista/Marzo12_Juan_Rubio_Antonio_Daniel_y_Garcia_Conesa_Isabel_Maria.pdf
- TEŽAK, S. (2002), *Metodika nastave filma*. Zagreb: Školska knjiga.
- VILAS EIROA, P. (2012), “El trabajo por proyectos en el aula de ELE: “Video presentación de una ciudad de futuros alumnos Erasmus españoles“. *RedELE*, No. 24. [fecha de consulta 9 de abril de 2016]. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_15Paula%20Vilas.pdf?documentId=0901e72b813e7203.
- VIZCAÍNO ROGADO, I. (2007), “Cine para la clase de E.L.E.: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos“. *RedELE*. [fecha de consulta 15 de marzo de 2016]. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_24Vizcaino.pdf?documentId=0901e72b80e2d98f.
- YOUSEFIAN, S. (2013), “El teatro en la clase de ELE“. *Revista Nebrija* 13. [fecha de consulta 1 de marzo de 2016]. Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-teatro-en-la-clase-de-ele>.

Anexo 1 – Cuestionario de actitud hacia el uso de las técnicas no convencionales en la clase de ELE destinado a los estudiantes

PRIMJENA NEKONVENCIONALNIH TEHNIKA U NASTAVI

ŠPANJOLSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Dragi učenici, ovom kratkom anketom želimo ispitati vaš stav o tehnikama koje se primijenjuju na satu španjolskog jezika: igre, projekti, film, pjesma, debata i dramske aktivnosti. Anketa je anonimna i prikupljene ćemo podatke koristiti u svrhu daljnjeg istraživanja pa stoga molimo da odgovarate što iskrenije. Hvala unaprijed na odgovorima i strpljenju.

Škola: _____

Dob: _____

Razina: _____

IGRE

1. Po mojoj procjeni, sa satu španjolskog jezika se igre koriste (zaokruži opciju s kojom se najviše slažeš):
-nikad -rijetko -ponekad -često
1. 2. Na skali od 1 do 4, označi opciju s kojom se najviše slažeš.

Smatram da mi igre pomažu kod:

	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
-usvajnja gramatičkih struktura	1	2	3	4
-usvanja vokabulara	1	2	3	4
-usvanja kulturoloških činjenica (tradicija, povijest, običaji...)	1	2	3	4
-vježbanja govora	1	2	3	4
-vježbanja pisanja	1	2	3	4
-vježbanja čitanja	1	2	3	4
-vježbanja slušanja	1	2	3	4
-ljepšeg izgovora španjolskog jezika	1	2	3	4

Smatram da su igre na španjolskom jeziku korisne:

	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
-da naučim biti kolegijalan timski igrač	1	2	3	4
-da se opustim i govorim bez straha	1	2	3	4
-da savladam teškoće u jeziku	1	2	3	4
-da naučim snositi odgovornost	1	2	3	4
-da mi se probudi znatiželja i motivacija za učenjem jezika	1	2	3	4
-da povećam svoje samopouzdanje	1	2	3	4

-neka druga prednost: _____

Smatram da bi se igre trebale češće koristiti u nastavi španjolskog jezika. 1 2 3 4

PROJEKTI U NASTAVI

3. Po mojoj procjeni, projekti poput *npr. izrađivanja plakata na neku temu* se satu španjolskog jezika koriste (zaokruži opciju s kojom se najviše slažeš):

-nikad -rijetko -ponekad -često

4. Na skali od 1 do 4, označi opciju s kojom se najviše slažeš.

Smatram da mi projekti pomažu kod:

	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
-usvajnja gramatičkih struktura	1	2	3	4
-usvajanja vokabulara	1	2	3	4
-usvajanja kulturoloških činjenica (tradicija, povijest, običaji...)	1	2	3	4
-vježbanja govora	1	2	3	4
-vježbanja pisanja	1	2	3	4
-vježbanja čitanja	1	2	3	4
-vježbanja slušanja	1	2	3	4

Smatram da su projekti na španjolskom jeziku korisni:

	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
-da naučim biti kolegijalan timski igrač	1	2	3	4
-da se opustim i doživim nastavu bez straha	1	2	3	4
-da savladam teškoće u jeziku	1	2	3	4
-da naučim snositi odgovornost	1	2	3	4
-da mi se probudi znatiželja i motivacija za učenjem jezika	1	2	3	4
-da povećam svoje samopouzdanje	1	2	3	4
-neka druga prednost: _____				

Smatram da bi se projekti trebali češće koristiti u nastavi španjolskog jezika. 1 2 3 4

DRAMSKE AKTIVNOSTI

5. Po mojoj procjeni, dramske aktivnosti se satu španjolskog jezika koriste (zaokruži opciju s kojom se najviše slažeš):

-nikad -rijetko -ponekad -često

4. Na skali od 1 do 4, označi opciju s kojom se najviše slažeš.

Smatram da mi dramske aktivnosti pomažu da:

	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
-usvojim gramatičke strukture	1	2	3	4
-usvojim vokabular	1	2	3	4
-usvojim kulturološke činjenice (tradicija, povijest, običaji...)	1	2	3	4
-da naučim općenite dramske elemente	1	2	3	4
-vježbam govor	1	2	3	4
-vježbam pisanje	1	2	3	4
-vježbam čitanje	1	2	3	4
-vježbam slušanje	1	2	3	4
-poboljšam izgovor jezika	1	2	3	4
-da naučim biti kolegijalan timski igrač	1	2	3	4
-da budem spontaniji	1	2	3	4
-da se opustim i sudjelujem u nastavi bez straha	1	2	3	4
-da se naučim lijepo izražavati	1	2	3	4

-da osvijestim neverbalnu komunikaciju i tjelesne pokrete	1	2	3	4
-da savladam teškoće u jeziku	1	2	3	4
-da naučim snositi odgovornost	1	2	3	4
-da mi se probudi znatiželja i motivacija za učenjem jezika	1	2	3	4
-da povećam samopouzdanje	1	2	3	4
-neka druga prednost:				

Smatram da bi se dramske aktivnosti trebale češće koristiti u nastavi španjolskog jezika. 1 2 3 4

DEBATA

5. Po mojoj procjeni, debate se satu španjolskog jezika koriste (zaokruži opciju s kojom se najviše slažeš):

-nikad -rijetko -ponekad -često

6. Na skali od 1 do 4, označi opciju s kojom se najviše slažeš.

Smatram da mi debate pomažu da:

	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
-usvojim gramatičke strukture	1	2	3	4
-usvojim vokabular	1	2	3	4
-usvojim kulturološke činjenice (tradicija, povijest, običaji...)	1	2	3	4
-usvojim znanje o temi o kojoj debatiramo	1	2	3	4
-naučim općenite elemente argumentiranja	1	2	3	4
-vježbam govor	1	2	3	4
-vježbam pisanje	1	2	3	4
-vježbam čitanje	1	2	3	4
-vježbam slušanje	1	2	3	4
-poboljšam izgovor	1	2	3	4
-da naučim biti kolegijalan timski igrač	1	2	3	4
-da budem spontaniji	1	2	3	4
-da se opustim i govorim bez straha	1	2	3	4
-da se naučim lijepo izražavati	1	2	3	4
-da savladam teškoće u jeziku	1	2	3	4
-da naučim snositi odgovornost	1	2	3	4
-da mi se probudi znatiželja i motivacija za učenjem jezika	1	2	3	4
-da povećam samopouzdanje	1	2	3	4

-neka druga prednost:

Smatram da bi se debate trebale češće koristiti u nastavi španjolskog jezika. 1 2 3 4

PJESME

7. Po mojoj procjeni, pjesme se satu španjolskog jezika koriste (zaokruži opciju s kojom se najviše slažeš):

-nikad -rijetko -ponekad -često

8. Na skali od 1 do 4, označi opciju s kojom se najviše slažeš.

Smatram da mi pjesme pomažu da:

	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
-usvojim gramatičke strukture	1	2	3	4
-usvojim vokabular	1	2	3	4
-usvojim kulturološke činjenice (tradicija, povijest, običaji...)	1	2	3	4
-poboljšam izgovor	1	2	3	4
-vježbam govor	1	2	3	4
-vježbam pisanje	1	2	3	4
-vježbam čitanje	1	2	3	4
-vježbam slušanje	1	2	3	4
-da se opustim i prepustim ritmu	1	2	3	4
-da savladam teškoće u jeziku	1	2	3	4
-da mi se probudi znatiželja i motivacija za učenjem jezika	1	2	3	4
-da povećam samopouzdanje	1	2	3	4
-neka druga prednost:				

Smatram da bi se pjesme trebale češće koristiti u nastavi španjolskog jezika. 1 2 3 4

FILM

9. Po mojoj procjeni, film se satu španjolskog jezika koristi (zaokruži opciju s kojom se najviše slažeš):

-nikad -rijetko -ponekad -često

10. Na skali od 1 do 4, označi opciju s kojom se najviše slažeš.

Smatram da mi film pomaže da:

Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
--------------------	-----------------------	--------------------	------------------------

-usvojim gramatičke strukture	1	2	3	4
-usvojim vokabular	1	2	3	4
-usvojim kulturološke činjenice (tradicija, povijest, običaji...)	1	2	3	4
-usvojim znanje o kinematografiji, žanrovima...	1	2	3	4
-poboljšam izgovor	1	2	3	4
-vježbam govor	1	2	3	4
-vježbam pisanje	1	2	3	4
-vježbam čitanje	1	2	3	4
-vježbam slušanje	1	2	3	4
-da naučim fraze i kolokvijalizme	1	2	3	4
-da savladam teškoće u jeziku	1	2	3	4
-da mi se probudi znatiželja i motivacija za učenjem jezika	1	2	3	4
-da povećam samopouzdanje	1	2	3	4
-neka druga prednost: _____				

Smatram da bi se film trebao češće koristiti u nastavi španjolskog jezika. 1 2 3 4

Anexo 2 – Cuestionario de actitud hacia el uso de las técnicas no convencionales en la clase de ELE destinado a los docentes

Primjena nekonvencionalnih tehnika u nastavi španjolskog kao stranog jezika

Poštovani nastavnici, ovom kratkom anketom želimo ispitati Vaš stav o primijeni sljedećih tehnika u Vašoj nastavničkoj praksi: igre, projekti, film, pjesma, debata i dramske aktivnosti. Anketa je anonimna i prikupljene podatke ćemo koristiti u svrhu daljnjeg istraživanja pa stoga molimo da odgovarate što iskrenije. Hvala unaprijed na odgovorima i strpljenju.

Škola:

Godine iskustva u nastavi:

IGRE

Koliko često koristite igre u svojoj nastavnoj praksi?

jednom tjedno

jednom mjesečno

jednom u polugodištu

nikada

Ako je Vaš odgovor bio „nikada“ ili „jednom u polugodištu“, označite razlog/e (moguće je odabrati više opcija):

nedostatak vremena u nastavnom procesu

nedostatak volje

nedostatak izvora materijala – papira, markera, flomastera...

nedostatak ideja/kreativnosti

nedostatak Vašeg znanja o tom području

nedostatak prostornog kapaciteta škole (premalene učionice)

loša reakcija učenika na primjenu te aktivnosti

Neki drugi razlog:

Generalno govoreći, u vlastitoj praksi češće primijenjujete

igre natjecateljskog duha

igre suradničkog tipa

Navedite razlog:

2. Od navedenih vrsta igara, označite koje igre Vi provodite sa svojim učenicima (moguće je označiti i više odgovora):

Traženje informacija

Pogađanje

Puzzle

Hijerarhija elemenata po važnosti

Memory

Selekcija zajedničkih mišljenja

Igre zamjene

Asocijacije

Oponašnje

Simulacije

Neka druga vrsta igre:

Na skali od 1 do 4, označite opciju s kojom se najviše slažete (1=uopće se ne slažem, 2= uglavnom se ne slažem, 3=uglavnom se slažem, 4=u potpunosti se slažem).

Uvodim igre u okviru usvajanja novog gradiva.

- 1
- 2
- 3
- 4

Uvodim igre u okviru ponavljanja starog gradiva.

- 1
- 2
- 3
- 4

Uvodim igre u okviru „razbijača leda“.

- 1
- 2
- 3
- 4

Uvodim igre prije obrađivanja novog gradiva.

- 1
- 2
- 3
- 4

Uvodim igre u okviru općenitog motiviranja učenika.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da igre pomažu mojim učenicima da usvoje gramatičke strukture.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da igre pomažu mojim učenicima da usvoje vokabular.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da igre pomažu mojim učenicima da usvoje kulturološke činjenice(tradicija, povijest, običaji...).

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da igre pomažu mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu govorenja.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da igre pomažu mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu čitanja.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da igre pomažu mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu pisanja.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da igre pomažu mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu slušanja.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da igre pomažu mojim učenicima da poboljšaju izgovor.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da igre pomažu mojim učenicima da se nauče kolegijalnosti i timskom radu.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da igre pomažu mojim učenicima da se opuste i govore bez straha.

- 1
- 2

3

4

Smatram da igre pomažu mojim učenicima da savladaju teškoće u jeziku.

1

2

3

4

Smatram da igre pomažu mojim učenicima da nauče snositi odgovornost.

1

2

3

4

Smatram da igre pomažu mojim učenicima da im se probudi znatiželja i motivacija za učenjem jezika.

1

2

3

4

Smatram da igre pomažu mojim učenicima da povećaju samopouzdanje.

1

2

3

4

Neka druga prednost:

PROJEKTI U NASTAVI

Koliko često uključujete učenike u projekte vezane za učenje španjolskog jezika (npr. izrada plakata u grupama, zajednička izrada novina itd.)?

jednom tjedno

jednom mjesečno

jednom u polugodištu

nikad

Ako je Vaš odgovor bio „nikad“ ili „jednom u polugodištu“, označite razlog/e (moguće je označiti više opcija):

nedostatak vremena u nastavnom procesu

nedostatak volje

nedostatak izvora materijala – papira, markera, flomastera...

nedostatak ideja/kreativnosti

nedostatak Vašeg znanja o tom području

nedostatak prostornog kapaciteta škole (premalene učionice)

loša reakcija učenika na primjenu te aktivnosti

Neki drugi razlog

Navedite neke od projekata koje ste proveli u svojoj nastavnoj praksi.

Na skali od 1 do 4, označite opciju s kojom se najviše slažete (1=uopće se ne slažem, 2= uglavnom se ne slažem, 3=uglavnom se slažem, 4=u potpunosti se slažem).

Uvodim projekte u okviru usvajanja novog gradiva.

- 1
- 2
- 3
- 4

Uvodim projekte u okviru usvajanja ponavljanja starog gradiva.

- 1
- 2
- 3
- 4

Uvodim projekte u okviru općenitog motiviranja učenika.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da projekti pomažu mojim učenicima da usvoje gramatičke strukture.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da projekti pomažu mojim učenicima da usvoje vokabular.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da projekti pomažu mojim učenicima da usvoje kulturološke činjenice (tradicija, povijest, običaji...).

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da projekti pomažu mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu govorenja .

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da projekti pomažu mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu čitanja.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da projekti pomažu mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu pisanja.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da projekti pomažu mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu slušanja.

- 1
- 2
- 3

4

Smatram da projekti pomažu mojim učenicima da se nauče kolegijalnosti i timskom radu.

1

2

3

4

Smatram da projekti pomažu mojim učenicima da se opuste i dožive nastavu bez straha .

1

2

3

4

Smatram da projekti pomažu mojim učenicima da savladaju teškoće u jeziku.

1

2

3

4

Smatram da projekti pomažu mojim učenicima da nauče snositi odgovornost.

1

2

3

4

Smatram da projekti pomažu mojim učenicima da im se probudi znatiželja i motivacija za učenjem jezika.

1

2

3

4

Smatram da projekti pomažu mojim učenicima da povećaju samopouzdanje.

1

2

3

4

Neka druga prednost:

DRAMSKE AKTIVNOSTI

Koliko često koristite dramske aktivnosti u svojoj nastavnoj praksi?

jednom tjedno

jednom mjesečno

jednom u polugodištu

nikad

Ako je Vaš odgovor bio „nikad“ ili „jednom u polugodištu“, označite razlog/e (moguće je označiti više opcija):

nedostatak vremena u nastavnom procesu

nedostatak volje

nedostatak izvora materijala – papira, markera, flomastera...

nedostatak ideja/kreativnosti

nedostatak Vašeg znanja o tom području

nedostatak prostornog kapaciteta škole (premalene učionice)

loša reakcija učenika na primjenu te aktivnosti

Neki drugi razlog:

Na skali od 1 do 4, označite opciju s kojom se najviše slažete (1=uopće se ne slažem, 2= uglavnom se ne slažem, 3=uglavnom se slažem, 4=u potpunosti se slažem).

Smatram da dramske aktivnosti pomažu mojim učenicima da usvoje gramatičke strukture.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da dramske aktivnosti pomažu mojim učenicima da usvoje vokabular.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da dramske aktivnosti pomažu mojim učenicima da usvoje kulturološke činjenice (tradicija, povijest, običaji...).

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da dramske aktivnosti pomažu mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu govorenja.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da dramske aktivnosti pomažu mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu slušanja.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da dramske aktivnosti pomažu mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu čitanja.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da dramske aktivnosti pomažu mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu pisanja.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da dramske aktivnosti pomažu mojim učenicima da poboljšaju izgovor.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da dramske aktivnosti pomažu mojim učenicima da se nauče kolegijalnosti i timskom radu.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da dramske aktivnosti pomažu mojim učenicima da budu spontaniji.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da dramske aktivnosti pomažu mojim učenicima da se opuste i govore bez straha.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da dramske aktivnosti pomažu mojim učenicima da se nauče lijepo izražavati.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da dramske aktivnosti pomažu mojim učenicima da osvijeste neverbalnu komunikaciju i tjelesne pokrete.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da dramske aktivnosti pomažu mojim učenicima da savladaju teškoće u jeziku.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da dramske aktivnosti pomažu mojim učenicima da nauče snositi odgovornost.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da dramske aktivnosti pomažu mojim učenicima da im se probudi znatiželja i motivacija za učenjem jezika .

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da dramske aktivnosti pomažu mojim učenicima da povećaju samopouzdanje.

- 1
- 2
- 3
- 4

Neka druga prednost:

DEBATA

Koliko često koristite debatu u svojoj nastavnoj praksi?

jednom tjedno

jednom mjesečno

jednom u polugodištu

nikad

Ako je Vaš odgovor bio „nikad“ ili „jednom u polugodištu“, označite razlog/e (moguće je označiti više opcija):

nedostatak vremena u nastavnom procesu

nedostatak volje

nedostatak izvora materijala – papira, markera, flomastera...

nedostatak Vašeg znanja o tom području

nedostatak prostornog kapaciteta škole (premalene učionice)

loša reakcija učenika na primjenu te aktivnosti

Neki drugi razlog:

Navedite nekoliko tema na temelju kojih su Vaši učenici debatirali:

Na skali od 1 do 4, označite opciju s kojom se najviše slažete (1=uopće se ne slažem, 2= uglavnom se ne slažem, 3=uglavnom se slažem, 4= u potpunosti se slažem).

Smatram da debate pomažu mojim učenicima da usvoje gramatičke strukture.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da debate pomažu mojim učenicima da usvoje vokabular.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da debate pomažu mojim učenicima da usvoje kulturološke činjenice(tradicija, povijest, običaji...).

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da debate pomažu mojim učenicima da usvoje znanje o temi o kojoj debatiraju.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da debate pomažu mojim učenicima da nauče općenite elemente argumentiranja.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da debate pomažu mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu govorenja.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da debate pomažu mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu čitanja.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da debate pomažu mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu pisanja.

- 1

2
3
4

Smatram da debate pomažu mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu slušanja.

1
2
3
4

Smatram da debate pomažu mojim učenicima da poboljšaju izgovor.

1
2
3
4

Smatram da debate pomažu mojim učenicima da se nauče kolegijalnosti i timskom radu.

1
2
3
4

Smatram da debate pomažu mojim učenicima da budu spontaniji.

1
2
3
4

Smatram da debate pomažu mojim učenicima da se opuste i govore bez straha.

1
2
3
4

Smatram da debate pomažu mojim učenicima da se nauče lijepo izražavati.

1
2
3
4

Smatram da debate pomažu mojim učenicima da savladaju teškoće u jeziku.

1
2
3
4

Smatram da debate pomažu mojim učenicima da nauče snositi odgovornost.

1
2
3
4

Smatram da debate pomažu mojim učenicima da im se probudi znatiželja i motivacija za učenjem jezika.

1
2
3
4

Smatram da debate pomažu mojim učenicima da povećaju samopouzdanje.

1
2
3

Neka druga prednost:

PJESME

Koliko često koristite pjesme u svojoj nastavnoj praksi?

jednom tjedno

jednom mjesečno

jednom u polugodištu

nikad

Ako je Vaš odgovor bio „nikad“ ili „jednom u polugodištu“, označite razlog/e (moguće je označiti više opcija):

nedostatak vremena u nastavnom procesu

nedostatak volje

nedostatak tehničkog pribora

nedostatak ideja/kreativnosti

nedostatak Vašeg znanja o tom području

loša reakcija učenika na primjenu te aktivnosti

Neki drugi razlog:

Uglavnom koristite:

autentične pjesme

didaktički prilagođene pjesme

oboje

Na skali od 1 do 4, označite opciju s kojom se najviše slažete (1=uopće se ne slažem, 2= uglavnom se ne slažem, 3=uglavnom se slažem, 4=u potpunosti se slažem).

Uvodim pjesme u okviru usvajanja novog gradiva.

1

2

3

4

Uvodim pjesme u okviru ponavljanja starog gradiva.

- 1
- 2
- 3
- 4

Uvodim pjesme u okviru "razbijača leda" prije obrađivanja novog gradiva.

- 1
- 2
- 3
- 4

Uvodim pjesme u okviru općenitog motiviranja učenika.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da pjesme pomažu mojim učenicima da usvoje gramatičke strukture.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da pjesme pomažu mojim učenicima da usvoje vokabular.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da pjesme pomažu mojim učenicima da usvoje kulturološke činjenice (tradicija, povijest, običaji...).

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da pjesme pomažu mojim učenicima da poboljšaju izgovor zbog autentičnog inputa.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da pjesme pomažu mojim učenicima da pospješu svoju jezičnu vještinu govorenja.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da pjesme pomažu mojim učenicima da pospješu svoju jezičnu vještinu čitanja.

- 1
- 2
- 3

4

Smatram da pjesme pomažu mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu pisanja.

1
2
3
4

Smatram da pjesme pomažu mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu slušanja.

1
2
3
4

Smatram da pjesme pomažu mojim učenicima da se opuste i prepuste ritmu.

1
2
3
4

Smatram da pjesme pomažu mojim učenicima da nauče fraze i kolokvijalizme.

1
2
3
4

Smatram da pjesme pomažu mojim učenicima da savladaju teškoće u jeziku.

1
2
3
4

Smatram da pjesme pomažu mojim učenicima da im se probudi znatiželja i motivacija za učenjem jezika.

1
2
3
4

Smatram da pjesme pomažu mojim učenicima da povećaju samopouzdanje.

1
2
3
4

Neka druga prednost:

FILM

Koliko često koristite film u svojoj nastavnoj praksi?

jednom tjedno

jednom mjesečno

jednom u polugodištu

nikad

Ako je Vaš odgovor bio „nikad“ ili „jednom u polugodištu“, označite razlog/e (moguće je označiti više opcija):

nedostatak vremena u nastavnom procesu

nedostatak volje

nedostatak tehničkog pribora

nedostatak ideja/kreativnosti

nedostatak Vašeg znanja o tom području

loša reakcija učenika na primjenu te aktivnosti

Neki drugi razlog:

Na skali od 1 do 4, označite opciju s kojom se najviše slažete (1=uopće se ne slažem, 2= uglavnom se ne slažem, 3=uglavnom se slažem, 4=u potpunosti se slažem).

Smatram da film pomaže mojim učenicima da usvoje gramatičke strukture.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da film pomaže mojim učenicima da usvoje vokabular.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da film pomaže mojim učenicima da usvoje kulturološke činjenice(tradicija, povijest, običaji...).

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da film pomaže mojim učenicima da usvoje znanje o kinematografiji, žanrovima...

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da film pomaže mojim učenicima da poboljšaju izgovor zbog autentičnog inputa.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da film pomaže mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu govorenja.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da film pomaže mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu čitanja.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da film pomaže mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu pisanja.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da film pomaže mojim učenicima da pospješuju svoju jezičnu vještinu slušanja.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da film pomaže mojim učenicima da nauče fraze i kolokvijalizme.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da film pomaže mojim učenicima da savladaju teškoće u jeziku.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da film pomaže mojim učenicima da im se probudi znatiželja i motivacija za učenjem jezika.

- 1
- 2
- 3
- 4

Smatram da film pomaže mojim učenicima da povećaju samopouzdanje.

- 1
- 2
- 3
- 4

Neka druga prednost: