

**Memoria del Master en Formación de Profesores de Español Lengua Extranjera**

**Universidad de León**

*Con la colaboración de la Fundación Universitaria Iberoamericana*

**La centralidad del componente afectivo en la enseñanza-  
aprendizaje de idiomas: un estudio sobre las experiencias de  
aprendizaje de alumnos italianos en un curso de español  
lengua extranjera**

**Autora: Elisa M<sup>a</sup> Fernández Tonón**

**Director: Jesús Arzamendi**

**septiembre 2006**

*I have begun to suspect that the most important aspect of «what goes on» is the presence or absence of harmony – it is the parts working with or against one another*

E. W. Stevick (1980:5)

***A Jean Santilli***

*Agradecimientos:*

A mis padres, por haberme dado siempre lo mejor que tenían y por haberme soportado todo el verano mientras escribía el presente trabajo

A Jesús Arzamendi, mi tutor en esta investigación, por haberme dejado la libertad y confianza que necesitaba para explorar nuevos territorios

A Nicolas Dubois, por haberme ayudado a hacer más ligeras las interminables horas de trabajo y por haberme hecho sentir vergüenza de mi diario de clases (esto último es irónico...)

A mis queridos alumnos

A Jean Santilli: *Gracias, gracias, gracias*

## ÍNDICE

1. Introducción .....	1
2. Estado de la cuestión .....	4
2.1. Definición de «afectividad» .....	4
2.2. Retrospectiva histórica: el lugar de los afectos en la psicología del aprendizaje y en la metodología de enseñanza de idiomas .....	4
2.3. Revisión de los enfoques comunicativos desde la perspectiva de la afectividad .....	11
2.4. Estudios sobre la influencia de los factores afectivos en el aprendizaje: una visión general ..	13
2.5. Investigaciones relacionadas con los descubrimientos de la neurobiología .....	14
2.6. Estilos de aprendizaje y el final del método .....	16
3. Objetivos del estudio .....	18
4. Metodología .....	19
4.1. Paradigma de interpretación .....	19
4.2. Instrumentos de recogida de datos.....	20
4.2.1. El cuestionario en la etnografía: consideraciones generales .....	20
4.2.2. Objetivos de los cuestionarios .....	21
4.2.3. Primer cuestionario .....	21
4.2.4. Segundo cuestionario .....	23
4.2.5. Tercer cuestionario .....	24
4.2.6. Diario del profesor-investigador .....	24
4.2.7. Producciones escritas en español por los alumnos (tareas para casa) .....	25
4.2.8. Prueba de evaluación del nivel de lengua .....	25
4.2.9. Entrevistas informales .....	25
4.3. Contexto, perfil del grupo e informantes .....	26
4.4. Material .....	26
4.5. Procedimiento .....	26
4.5.1. Primer cuestionario .....	26
4.5.2. Segundo cuestionario .....	30
4.5.3. Tercer cuestionario .....	32
4.5.5. Diario .....	32
4.6. Análisis de datos .....	33
4.6.1. Primer cuestionario.....	33
4.6.2. Segundo cuestionario.....	36
4.6.3. Tercer cuestionario.....	39
4.6.4. Prueba de evaluación del nivel de lengua .....	41
4.6.5. Diario del profesor y escritos en español de los alumnos.....	41
5. Resultados .....	54
6. Conclusiones .....	58
7. Sugerencias para futuras investigaciones y limitaciones del presente estudio .....	62
8. Bibliografía .....	63

9. Apéndices .....	67
Apéndice 1. Primer cuestionario: primera versión .....	67
Apéndice 2. Primer cuestionario: segunda versión .....	71
Apéndice 3. Primer cuestionario: tercera versión .....	73
Apéndice 4. Segundo cuestionario .....	75
Apéndice 5. Tercer cuestionario .....	77
Apéndice 6. Respuestas al segundo cuestionario .....	79
Apéndice 7. Tabla con las respuestas del segundo cuestionario .....	86
Apéndice 8. Respuestas al tercer cuestionario .....	88
Apéndice 9. Diario de clases .....	93

# 1. Introducción

**1.1.** Los investigadores en ámbito educativo se muestran de acuerdo al afirmar que el centro de la enseñanza debe estar situado en el alumno y no en el profesor. No en vano, «there can, after all, be “learning” without “teaching”, but one cannot claim to have “taught” unless someone else has learned»<sup>1</sup> (Stevick, 1980:16). Mas preguntémosnos: en la práctica, ¿esto sucede? Generalmente no, de hecho gran parte del profesorado sigue ignorando al alumno. Una de las razones por las que no se ha producido la revolución tan anunciada y deseada parece hallarse en la excesiva focalización de los teóricos en los aspectos puramente cognitivos y técnicos del aprendizaje. Esto último se relaciona con la idea, comúnmente aceptada y muy radicada en nuestra cultura occidental, de que la mente (o la razón) puede tener una existencia separada del organismo en el que nace, y que además ésta es ontológicamente *superior* al cuerpo y a cuanto de éste derive.

La focalización en los aspectos cognitivos del aprendizaje conlleva una atención centrada en la formación técnico-cognitiva del profesor. En cambio, la focalización en los aspectos tanto afectivos como cognitivos conlleva una doble atención: a la formación técnico-cognitiva del profesor y a potenciar su capacidad de observación y de interacción con los alumnos en toda su complejidad de seres humanos. Centrar la atención en el alumno significa pues también, y no sólo como algo secundario, *devolverle su dimensión afectiva*.

Un documento central como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* recoge, aunque algo tímidamente, la importancia de la cuestión que nos ocupa. En él se afirma que es preciso desarrollar la «competencia *existencial*» del alumno y que «la actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal» (p. 103).

\*\*\*\*\*

**1.2.** Mientras cursaba mis estudios de master y se sucedían ante mis ojos las distintas metodologías de enseñanza de idiomas, tuve la impresión de que el éxito en el aprendizaje no podía depender tan sólo del método empleado ni de la pericia técnica del profesor en aplicarlo.

Pensaba en mi propia experiencia como aprendiente: cuatro idiomas, dos de los cuales (inglés y francés) me fueron presentados con una metodología tradicional (estudio de la gramática, ejercicios tipo *cloze*, ejercicios de expresión escrita sin intención comunicativa alguna, escasísima atención a las destrezas orales), mientras que el italiano y el alemán, que aprendí ya en edad adulta, me permitieron conocer de cerca el enfoque comunicativo. En mi caso, sin embargo, no considero que el paso de una metodología a otra fuera acompañado de una mejoría sustancial.

Mis notas en las clases de idiomas fueron siempre buenas, únicamente eran algo peores en inglés. El hecho es que odiaba el inglés, y no sé si esto era debido al gran esfuerzo que su estudio me requería o si más

---

<sup>1</sup> «Puede haber, después de todo, “aprendizaje” sin “enseñanza”, pero uno no puede afirmar haber “enseñado” algo si alguien a su vez no ha “aprendido”»

bien mis pobres resultados dependían de mi falta de amor hacia la lengua. Para empezar no me gustaba su sonido y su acento se me antojaba imposible de imitar. Además el inglés era para mí la lengua de los negocios, y la debía aprender para poder llegar a ser competitiva en el mundo del trabajo, de igual manera que la informática. Pero yo no quería ser competitiva y tampoco me interesaban los negocios. Por si esto fuera poco, en mi imaginación Inglaterra aparecía como un lugar frío y cubierto de nieblas perpetuas, con habitantes flemáticos y una cocina terrible. Por aquel entonces ni siquiera me interesaba el rock.

A los 14 años empecé a estudiar francés. El método era el mismo, los libros de texto similares, la profesora era para mí sólo ligeramente más simpática que la de inglés. Aprendí francés con gran corrección y en poco tiempo mi nivel superó el de inglés, a pesar de que llevaba años estudiando inglés y de tener más horas de esta asignatura a la semana. Amaba el sonido del francés, su musicalidad; pronto descubrí la literatura francesa y empecé a leer en lengua original a Baudelaire, Zola, Camus. El francés me acercaba a un mundo al que yo deseaba pertenecer; muy diverso del mundo de los negocios con el que asociaba el inglés.

Creo que fundamentalmente mi éxito en el francés no dependía del método, del libro de texto o de la pericia técnica del profesor, o al menos *no sólo* y, sobre todo, *no principalmente* de eso. El hecho es que desde nuestra infancia deseamos parecernos a lo que amamos y odiamos aquello que no deseáramos ser. Sencillamente yo no quería parecerme a las personas que hablaban inglés. Al aprender un idioma en cierto modo ponemos en juego nuestra identidad, y cuando algo que asociamos a ese idioma nos provoca rechazo, el aprendizaje se bloquea de forma natural. Esto puede suceder a la raíz de nuestras creencias sobre los hablantes de la lengua meta, la política del país donde se habla, el profesor que nos la enseña, la situación que se crea con los compañeros en clase, y mil otros motivos. Me pregunto si mi situación hubiera cambiado en algo de haberse percatado mi profesora de inglés de lo que me sucedía...

**1.3.** Mi profesora de italiano y mi última profesora de alemán emplearon el enfoque comunicativo en clase. Respecto a mis experiencias precedentes el cambio más significativo fue que por primera vez pude desarrollar las destrezas orales. En un año aprendí mucho italiano y disfruté yendo a clase. Pero aun así a veces también me aburría y se me hacía difícil mantener la atención en clase a causa de los diálogos que el libro presentaba entre personajes ficticios, que me resultaban indiferentes o tediosos, o de las conversaciones forzadas que me veía obligada a mantener con mis compañeros, en las que realmente nadie quería decir nada y tan sólo nos limitábamos a cumplir con las instrucciones del profesor y a repetir los modelos propuestos en el libro. Además odiaba los juegos de rol, pero nunca me atreví a decirlo. Ciertas actividades me hacían sufrir notablemente a causa de mi exacerbada timidez.

Mi terror ante las dramatizaciones alcanzó su máximo exponente en un curso de alemán. La profesora, muy extrovertida y amante de la enseñanza comunicativa, nos hacía preparar diálogos en grupos para después representarlos ante la clase. Recuerdo que casi no podía participar en la escritura de los diálogos porque mi mente estaba absorbida por imágenes de la experiencia que iba a seguir. A medida que el temido momento se acercaba, mi pulso se aceleraba; durante la representación temía perder el control de mí misma, y de hecho algo similar sucedía: mis prestaciones se reducían al mínimo, cometía errores inexplicables, mi pronunciación era malísima, sentía mi cuerpo rígido y lo más importante para mí entonces era resistir, esperando que aquel mal momento pasara cuanto antes. Por suerte este curso de alemán no se basó sólo en este tipo de actividades y mi

recuerdo de la experiencia en su conjunto es bueno. Había un ambiente agradable en clase y la profesora era paciente y daba la impresión de ser feliz mientras estaba allí. Después de todo yo no sentía que se me juzgara por mi escasa gracia en las representaciones y al final del curso les fui incluso perdiendo algo de miedo.

Yo y mi profesora de alemán teníamos diferencias en cuanto a estilos de enseñanza-aprendizaje. La experiencia no fue un fracaso, a pesar de tener todos los números para serlo. ¿Por qué fue así? Creo que fueron decisivas las cualidades humanas de mi profesora, el hecho de que yo no me sintiera juzgada o criticada por ella o por mis compañeros, así como el sentirme aceptada en clase. Cuando en el aula hay armonía entre las personas presentes, las dificultades se afrontan de manera más positiva.

**1.4.** Por mi experiencia personal como aprendiente de idiomas, por lo que había observado en mis alumnos, por las experiencias que me habían relatado otras personas, comprendí que lo que más me podía ayudar en mi práctica docente era dedicar el presente proyecto de investigación al estudio del papel que la afectividad desempeña en el aprendizaje de idiomas. Quise entonces orientarme hacia una variable afectiva en concreto y observar cómo ésta evolucionaba durante mis clases de español. Pensé en primer lugar en la motivación, pero la motivación en mi grupo era ya alta: ¿qué sentido podía tener ocuparme de alzar la motivación en clase? Pensé entonces en la ansiedad; pero a simple vista no había ningún caso grave de ansiedad entre mis alumnos. En general a mi curso acudía sólo gente bien predispuesta, al ser un curso de carácter voluntario. Por si no bastara, se me antojaba extremadamente difícil aislar una variable de las otras, todas parecían interactuar de manera incontrolable: me parecía imposible hablar de ansiedad sin hablar de motivación, de autoestima, de estilos de aprendizaje, de biografía... ¡Demasiado complicado para una investigadora novata como era yo!

Sin embargo, mirando hacia atrás, veo que el problema tal vez era el que yo buscara *una variable*, concepto que nace en el seno de la investigación experimental y que encierra presupuestos tales como la existencia de un conocimiento «objetivo» e independiente del sujeto que observa; o bien que sea posible descomponer nuestros objetos de estudio en elementos separables analíticamente y manipularlos sin que con ello el todo se desnaturalice. Éstos sin embargo son presupuestos contrarios a los principios holísticos que rigen la investigación naturalista, según los cuales los hechos en los que se ven implicados seres humanos se deberían *interpretar* –en lugar de *explicar*–, para lo cual es preciso una apertura a la información que nos pueda llegar desde cualquiera de los elementos del contexto y de la biografía de las personas que se investigan, sin perder nunca de vista el todo. Organizar mis observaciones en torno a categorías o variables predefinidas me pareció limitativo desde esta perspectiva.

Opté pues por hacer partir la investigación de las dos categorías más abarcales que hallé, presentes en la estructuración de la realidad y en el origen de la vida: lo positivo y lo negativo. Lo positivo es aquello que genera sensaciones positivas y está orientado a la conservación de una entidad física o psíquica (la vida, la autoestima...); lo negativo, por el contrario, provoca malestar en los organismos vivos y está relacionado con la destrucción de estas entidades. Cuando algo se experimenta como positivo el organismo tiende a acercarse a lo que provoca esa sensación; las experiencias negativas, en cambio, como sabemos, originan impulsos que llevan al alejamiento.

## 2. Estado de la cuestión

### 2.1. Definición de “afectividad»

El diccionario etimológico de Corominas (1973) nos dice que el término «afecto» proviene del latín *affectus*, participio pasivo de *afficere*, que significa «poner en cierto estado».

Stevick (2000:64), siguiendo a Dulay, Burt y Krashen (1982), afirma que «la afectividad de alguien hacia una cosa, acción, situación o experiencia concreta es cómo encaja esa acción, situación o experiencia en las necesidades o en las intenciones de esa persona, y el efecto resultante en sus emociones». Por ello, si nos proponemos observar la afectividad en el aula, nuestro objeto serán *ciertos cambios* que se producen en el estado de las personas *como consecuencia de algo* («cosa, acción, situación o experiencia concreta»). Estos cambios a los que nos referimos están estrechamente relacionados con las *necesidades e intenciones* de las personas y tienen un efecto en sus *emociones*.

Nosotros nos ocuparemos de la *afectividad* en su sentido más amplio; siguiendo a Arnold y Brown (2000:19), serán «los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado del ánimo o de la actitud que condicionan la conducta». Utilizaremos como sinónimos los términos *sentimiento* y *emoción*, a excepción de cuando hablemos de la teoría de Damasio (1996), quien define como *sentimiento* la percepción consciente de una *emoción*, la cual tiene lugar a nivel inconsciente.

### 2.2. Retrospectiva histórica: el lugar de los afectos en la psicología del aprendizaje y en la metodología de enseñanza de idiomas

La psicología nace a finales del s. XIX como intento de rescatar la mente humana de la especulación filosófica que había inspirado durante siglos. La antigua «ciencia del alma» se convierte entonces en la «ciencia de la conducta» gracias a la adopción de los mismos presupuestos que rigen a las ciencias naturales. Sin embargo la adopción del método científico conllevó la exclusión como objeto de estudio de todo aquello que no fueran hechos observables y objetivamente mensurables. De este modo la «consciencia», que había iluminado el «cogito ergo sum» de Descartes, quedó fuera del campo de acción de la ciencia psicológica, al tratarse de algo subjetivo y por consiguiente retenido acientífico. Eliminada la consciencia, también se eliminaron las emociones como materia de estudio (LeDoux, 1999:28).

Esta primera corriente de psicología, llamada *conductismo*, investigó el comportamiento de los animales en laboratorios. Los principios así hallados, en cuanto leyes generales, fueron también aplicados a la conducta humana.

Para B. Skinner (1957) el aprendizaje lingüístico es asimilable al aprendizaje de cualquier otra conducta. Como tal es predecible, controlable científicamente y generable mediante la formación de hábitos en los sujetos, es decir, gracias a la creación de asociaciones de estímulo-respuesta mediante refuerzos. Los métodos de enseñanza de idiomas que se inspiraron en estos principios –el audiolingüismo y la enseñanza situacional de idiomas– utilizaron sistemáticamente la repetición, la memorización de diálogos, la manipulación de estructuras gramaticales, con el fin de generar mecánicamente hábitos correctos (Young, 1999a:14). No se prestó demasiada atención a los factores afectivos implicados en el aprendizaje. Por una parte, se concedió



importancia al valor que los refuerzos tenían en la conducta, y se aconsejó que los profesores premiaran los aciertos de los alumnos y que se abstuvieran de emplear castigos (de hecho Skinner fue uno de los primeros impulsores de los estudios sobre motivación); pero por otra parte, con el fin de evitar malos hábitos, se procedió a una corrección sistemática del error en los aprendientes, sin tener en cuenta los efectos inhibidores que tal práctica ocasionaba. Tampoco se tenía en cuenta lo que pudieran sentir los aprendientes cuando se les obligaba a repetir frases sin sentido y se les impedía el uso de la lengua de manera creativa. El método se consideraba infalible y debía dar sus frutos: si no funcionaba, debía ser a causa de algún fallo en su aplicación y no por circunstancias personales de tipo afectivo de los alumnos o por una inadecuación del método a la situación en que era aplicado.

El hecho es que las leyes del condicionamiento operante de Skinner se mostraron insatisfactorias al intentar dar cuenta de la infinita riqueza y complejidad del comportamiento humano y los estudiosos se vieron obligados a preguntarse qué sucedía dentro de esa «caja negra» en la que los estímulos se asociaban a las respuestas. La corriente de psicología cognitiva entró en juego y «volvió a conseguir que el estudio de los estados mentales fuera respetable» (Arnold y Brown, 2000:19). Para ello los investigadores tuvieron que dejar de inspirarse en animales y buscar otro modelo de referencia para sus teorías. Este modelo se halló en los ordenadores. Amparándose en el funcionalismo (teoría filosófica que sostiene que la mente es al cerebro lo que un programa informático es a su soporte físico), el principal objeto de estudio del cognitivismo fue explicar la organización funcional de la mente, sin tomar en consideración el soporte físico en el que estos procesos tienen lugar (LeDoux, 1999:30).

Resulta curioso que el cognitivismo, la corriente científica actual que se dedica al estudio de la mente (...), haya pasado por alto durante tanto tiempo el estudio de las emociones. El cognitivismo trata a las mentes como ordenadores y tradicionalmente ha estado más interesado en cómo las personas y las máquinas resuelven problemas o juegan al ajedrez, que en averiguar por qué algunas veces estamos contentos y otras tristes (LeDoux, 1999:23).

Abstrayendo la mente del cuerpo, las emociones siguen encontrándose más allá del alcance de la psicología. El retorno al estudio de la mente y el reconocimiento de los procesos inconscientes, no obstante, proporcionarán un marco teórico imprescindible para el estudio de las emociones.

Los primeros enfoques cognitivos, llamados *del procesamiento de la información*, introdujeron la noción de que la mente organiza el pensamiento e impone estructuras de conocimiento mediante dispositivos cognitivos como los *organizadores previos* (Ausubel, 1968). Las investigaciones se centraron en estudiar procesos como la atención, la percepción y la memoria, así como en la definición de constructos como el de inteligencia. Estos enfoques, aun proporcionando información muy útil para organizar la enseñanza de manera más efectiva, «ponen poco o ningún énfasis en la forma en que el individuo intenta dar un sentido personal a su mundo» (Williams y Burden, 1999:30).

El *constructivismo* es la otra gran rama dentro de la psicología cognitiva. De acuerdo con este enfoque, los individuos participan activamente en la construcción del conocimiento y dan significados personales a sus experiencias. Se pone énfasis en la necesidad de que el aprendizaje sea significativo, de que los nuevos contenidos se puedan integrar con el conocimiento del mundo previo del alumno, y en permitir que sea el

propio alumno quien descubra o construya este conocimiento. De nuevo el foco se detiene sobre los factores cognitivos del aprendizaje y sobrevuela los afectivos. J. Piaget elabora una teoría sobre las fases del desarrollo cognitivo en el niño y nos enseña que es importante adecuar los requisitos de las tareas de aprendizaje al nivel cognitivo de capacitación del alumno (ni demasiado abstractas ni por debajo de su nivel de competencia) y que el individuo, estando activamente implicado en la construcción de sentido, *asimila y acomoda* los nuevos datos a su conocimiento del mundo para que no se produzcan grandes desequilibrios en él (Williams y Burden, 1999:32).

Su excesivo individualismo es el principal límite de la teoría de Piaget: ¿el profesor, se limita a proporcionar material de entrada al alumno para que éste desarrolle su propio aprendizaje?; ¿se puede pasar por alto la influencia del entorno social? (op. cit.:33). J. S. Bruner, otro de los padres del constructivismo, aporta conceptos importantísimos como el de *aprendizaje por descubrimiento* y el de *currículo en espiral*. Bruner (1960) insta a que los alumnos descubran por sí mismos las cosas y a que se estimule la deducción y el pensamiento intuitivo, dando la máxima importancia al «aprender a aprender». Sin embargo, al poner como objetivo principal de la educación el desarrollo de destrezas y estrategias cognitivas, este autor olvida que el aprendizaje ha de tener valor en sí mismo en sus contenidos, no sólo como proceso, y además «olvida la relevancia que debe tener cualquier actividad de aprendizaje para el aquí y ahora del alumno» (op. cit.:34).

En el campo de la enseñanza de idiomas el cognitivismo ha permitido el nacimiento de nuevos enfoques a partir de los años 70, que reaccionan contra el papel pasivo que daban al alumno las teorías psicológicas conductistas: se empieza a enfocar el aprendizaje como un proceso en lugar de como un producto –la teoría de la interlengua de Selinker introdujo la aceptación del error como parte integrante del proceso de aprendizaje, que tiene lugar gracias a la formación y continua renovación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua– y se introduce en el aula la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Otro de los grandes cambios que introducen las teorías cognitivas es que el eje de la atención se mueve desde el profesor hacia el alumno, de la enseñanza al aprendizaje, de modo que las nuevas metodologías tienen en cuenta las experiencias y conocimientos previos del alumno y pretenden impulsar cada vez más su autonomía en el aprendizaje. Las más recientes metodologías de la enseñanza (aprendizaje por tareas, aprendizaje cooperativo, instrucción basada en contenidos, inteligencias múltiples) incorporan de hecho estos principios.

En los años 60-70 surgen una serie de enfoques en psicología que reaccionan tanto al conductismo como al cognitivismo. Estos enfoques, llamados *humanísticos*, consideran objetivo indiscutible de la educación el contribuir a que los alumnos se desarrollen como individuos y a que alcancen la autorrealización como personas, por lo cual «acentúan la importancia del mundo interior del alumno y colocan los pensamientos, los sentimientos y las emociones individuales al frente del desarrollo humano» (Williams y Burden, 1999:39). Erik Erikson llamó la atención sobre el hecho de que la sobrevaloración del pensamiento puramente lógico y de la consecución de buenas notas sofocaba el desarrollo del pensamiento creativo y se penalizaba así a los niños que mostraban una actitud investigadora. En su teoría encuentra profunda justificación el empleo en el aula de música, arte, relatos, juegos, expresión dramática, etc. Erikson concibe el aprendizaje de manera holística: es acumulativo, dura toda la vida y conlleva desafíos que a veces requieren la intervención de personas significativas, los *mediadores*.

Abraham Maslow, otro importante representante de esta corriente psicológica, identificó una serie de necesidades básicas del individuo que es preciso satisfacer para que pueda tener lugar el proceso de aprendizaje: antes que las necesidades cognitivas se encuentran las necesidades fisiológicas básicas, la necesidad de seguridad y confianza, la necesidad de intimidad personal y la necesidad de autoestima. A pesar de su incuestionable valor explicativo, sin embargo en el mundo real estas necesidades no siempre se presentan de acuerdo con la jerarquía fija que Maslow les asignó en su conocida pirámide.

Carl Rogers (1969), por su parte, aporta una precisión al concepto de aprendizaje significativo, afirmando que éste tiene lugar únicamente si lo que se enseña es percibido por el alumno como algo de relevancia personal para él, si produce algún impacto en su condición humana y si además es experimentado directamente. Critica los sistemas educativos académicos porque «tratan a las personas como si fueran objetos y actúan con ellas como si se tratara de elementos intercambiables, lo que provoca la alienación y un bajo sentimiento de autoestima» (Williams y Burden, 1999:45).

De las aportaciones realizadas por la psicología humanística, podemos extraer las siguientes conclusiones: 1) el aprendizaje ha de tener lugar en contextos que permitan adquirir un sentimiento personal de identidad al alumno; 2) para que pueda autorrealizarse, el alumno debe contar con capacidad de decisión; 3) los profesores deben simpatizar con los alumnos, conocerlos como individuos y ser capaces de comprender su forma de dar sentido a lo que les sucede.

A partir de finales de los años 60 la psicología humanística inspiró una serie de métodos o enfoques de la enseñanza de idiomas que resultaron innovadores en cuanto al lugar que ocupan los aspectos psico-motor-afectivos del aprendizaje en sus planteamientos. Estos métodos tratan al alumno como persona en su globalidad y se interesan por la creación de un entorno de aprendizaje que favorezca la confianza personal y minimice la ansiedad. A excepción del enfoque natural, no parten de una teoría lingüística concreta y su ámbito de difusión ha sido mucho más reducido que el de otras metodologías como el audiolingüismo y los enfoques comunicativos. J. Font (1998:20) considera que los *enfoques humanísticos* pecan por lo general de un cierto dogmatismo, «al considerar que son la solución definitiva a los problemas de la didáctica de lenguas extranjeras» (citado en Arzamendi y otros, p. 46). Entre estos métodos incluimos: la respuesta física total, el método silencioso, el aprendizaje comunitario de lenguas, la Sugestopedia, el enfoque natural y, más recientemente, la lengua total, la enseñanza basada en las inteligencias múltiples y la programación neurolingüística.

El método de respuesta física total, ideado por J. J. Asher, se propone reorientar la adquisición de la lengua, haciéndola similar al modo en que aprenden los niños. Para ello se propone seguir la programación biológica del cerebro y del sistema nervioso, de acuerdo con la secuencia «escuchar antes que hablar», pero de tal modo que se sincronice la lengua con el cuerpo del individuo (Asher, 1977:4, en Richards y Rodgers, 2003:78). Uno de los objetivos del método es evitar el estrés y la ansiedad que el aprendizaje de un idioma crea en los adultos, lo cual se consigue mediante la incorporación del movimiento corporal en el aprendizaje y evitando la presión de verse obligado a producir enunciados en la lengua meta tempranamente. El método prevé que el alumno adquiera primero la destreza de comprensión oral, que se obtiene centrando la atención del aprendiente en el significado y no en la forma lingüística, mediante la elaboración de respuestas motorias a las

órdenes del profesor. Así se va creando, de forma natural, un mapa cognitivo de la lengua en el aprendiente y, cuando éste cree estar preparado –y no antes– toma la decisión de empezar a hablar. De acuerdo con J. Font (1998:223) este método proporciona gran motivación y confianza al alumno, ya que desde el principio tiene la sensación de lograr sus objetivos (en Arzamendi y otros, p. 53).

El método silencioso de C. Gattegno se basa en el presupuesto contrario al de respuesta física total: el profesor se mantiene en silencio casi todo el tiempo y los alumnos se deben esforzar por hablar desde el principio. El profesor utiliza murales y regletas de colores que pueden representar cualquier cosa mediante una apropiada estimulación de la imaginación. El alumno tiene una parte muy activa en el proceso y se favorece el desarrollo de su creatividad, ya que debe llegar a descubrir por sí mismo el «espíritu de la lengua». Se trata de un método que pretende desarrollar, además de la responsabilidad del alumno, la cooperación entre aprendientes. El profesor evita la repetición de los ejemplos que proporciona con el objeto de favorecer al máximo la concentración mental del alumno –exactamente lo contrario de lo que proponían los métodos de bases conductistas y estructuralistas– y de fomentar la cooperación y la autonomía. Este método además evita conscientemente la corrección del error por los efectos negativos que esta práctica conlleva. De acuerdo Stevick (en Richards y Rodgers, 2003:89), las funciones del profesor son: enseñar, examinar, evaluar y apartarse del camino. Por otra parte el método desarrolla tres cualidades principalmente en el alumno (Stevick, 1980:42): la independencia (al trabajar con lo que tenemos dentro de nosotros), la autonomía (al hacer elecciones y al afrontar nuevo material) y la responsabilidad (ya que tenemos una voluntad generalmente libre).

El aprendizaje comunitario de lenguas, método desarrollado por A. Curran, está basado en la teoría del consejo psicológico de C. Rogers. Curran se dio cuenta de que la práctica educativa tradicional no personalizada provocaba sentimientos y comportamientos que obstaculizaban el aprendizaje y que incluso ésta era responsable de la mayor parte de las patologías del aprendizaje. El enfoque del aprendizaje de Curran es global: para que éste vaya acompañado de un crecimiento positivo de la persona es necesario abarcar el individuo en su totalidad, atender a sus necesidades psicológicas y redimensionar la importancia de sus relaciones con las otras personas, compañeros y profesor. De hecho la principal preocupación de Curran son las dinámicas interpersonales (Arzamendi y otros, pp. 58-59). En sus clases no se predefinen objetivos lingüísticos o comunicativos explícitos, sino que el programa surge de lo que los estudiantes deciden comunicar al principio de cada lección y de las interacciones que se desencadenan en consecuencia. Estas interacciones, impredecibles en cuanto al contenido, suelen incluir intercambios de afecto y, a medida que se va constituyendo una comunidad de alumnos, adquieren siempre un carácter de mayor intimidad. Es el deseo de compartir esa intimidad lo que, para Curran, estimula a que los alumnos se esfuercen por mantener el ritmo de aprendizaje (Richards y Rodgers, 2003:94). El «verdadero» aprendizaje humano es tanto cognitivo como afectivo: «cuando se enfrenta con una tarea cognitiva, el alumno debe resolver una crisis afectiva. Con la solución de las cinco crisis afectivas, una por cada etapa, el alumno progresa desde una etapa de desarrollo inferior a otra superior» (La Forge, 1983:44, en Richards y Rodgers, 2003:97). Estas etapas reproducen el desarrollo ontogénico del niño y apuntan a la relación del alumno con el profesor: dependencia, autoafirmación, resentimiento e indignación, tolerancia, independencia.

La Sugestopedia, «ciencia (...) que trata el estudio sistemático de las influencias irracionales e inconscientes» (Stevick 1976:42, en Richards y Rodgers, 2003:101) basa su método en el poder de la sugestión

y recoge y modifica técnicas del yoga y de la psicología soviética para adaptarlas a la enseñanza de idiomas. Las clases se convierten en rituales oficiados por el profesor. Las llamadas *sesiones de concierto* tienen lugar con música de fondo y en ellas el profesor, con actitud solemne, recita textos variando ritmo y entonación. El alumno escucha relajado y en posición horizontal y su trabajo en casa se limita a leer los textos antes de ir a dormir y al despertarse. La clave del éxito de este método consiste en la creación de un estado mental propicio para el aprendizaje que se conoce como *estado de pseudopasividad*, en el cual la receptividad se eleva al máximo y la ansiedad y el estrés se reducen al mínimo. Este estado se consigue mediante la exposición del alumno a un ambiente cómodo y relajado, a música y a otras formas de arte, y en él es fundamental la sumisión del alumno a la figura del profesor. Para que esta sumisión se produzca, debe darse un proceso de infantilización que permita a los alumnos «recuperar la confianza en sí mismos, la espontaneidad y la receptividad del niño» (Bancroft, 1972:19, en Richards y Rodgers, 2003:103). Otra de las ventajas de este método es que la memorización resulta fuertemente potenciada gracias a las técnicas que estimulan globalmente la personalidad. Las actividades que se realizan en clase (imitación, preguntas y respuestas, juegos de rol, canciones, ejercicios físicos) ponen en funcionamiento todos los sentidos y en ellas se concede un importante lugar al movimiento y al arte.

El enfoque natural a veces viene clasificado junto a las metodologías comunicativas (así lo hacen Richards y Rodgers, por ejemplo). Teniendo en cuenta el proceso natural de adquisición de los niños, este enfoque considera claves del logro tanto una adecuada exposición a la lengua como el máximo aprovechamiento de la preparación emocional del alumno. Krashen y Terrell (1983) elaboraron las cinco hipótesis que constituyen la base teórica de este método. Para que el proceso de adquisición tenga lugar, el alumno debe estar expuesto a la lengua y además su atención debe estar focalizada en la transmisión de significados y no en la forma. Para que el *input* (la lengua a la que el alumno está expuesto) pueda transformarse en *intake* (lengua adquirida), debe poseer un nivel de complejidad que supere en un sólo grado el nivel de competencia del alumno ( $i + 1$ ). El proceso de adquisición es inconsciente y natural y además sigue siempre un orden predefinido. Cuando la formación tiene lugar de manera consciente, el proceso recibe el nombre de *aprendizaje*. El aprendizaje no conduce a la adquisición: el conocimiento que se origina mediante la instrucción formal sólo puede utilizarse, de forma consciente, cuando el hablante dispone de tiempo suficiente para la codificación y además puede centrar su atención en la forma (*hipótesis del monitor*). De acuerdo con la 5ª hipótesis, llamada *del filtro afectivo*, las actitudes o estados emocionales del alumno pueden inhibir el proceso de adquisición. Para mantener el filtro afectivo lo más bajo posible hay que procurar que la motivación sea alta, que la ansiedad se reduzca al mínimo y que el alumno confíe en sí mismo. Como en la respuesta física total, el alumno inicia con un período de exposición a la lengua y sólo habla cuando se siente dispuesto a ello. El profesor tiene la responsabilidad de crear un clima de clase relajado, para que el filtro afectivo se mantenga bajo, y de elegir materiales y actividades que hagan las clases motivadoras (Richards y Rodgers, 2003:175-187).

Otros enfoques más recientes que Richards y Rodgers (2003) incluyen entre los enfoques humanísticos son: la lengua total, las inteligencias múltiples y la programación neurolingüística. El primero hace hincapié en la necesidad de que la lengua se enseñe como una entidad total y en que la enseñanza se base en la comunicación real y en el empleo de materiales auténticos.

Tanto la enseñanza basada en inteligencias múltiples como la programación neurolingüística coinciden en los beneficios de la enseñanza multisensorial. La teoría de las inteligencias múltiples, desarrollada por H. Gardner en los 80, reconoce la pluralidad de dimensiones de la inteligencia humana (son nueve en su última reformulación de 1999), todas ellas educables: lingüístico-verbal, lógico-matemática, espacial, musical, cinético-corporal, intrapersonal, interpersonal, naturalista, existencial. En el aula propone utilizar actividades que integren estas inteligencias e incluso diversificar los itinerarios de formación según sea la inteligencia predominante en cada alumno. Las inteligencias intrapersonal e interpersonal integran la que Goleman (1995) llama *inteligencia emocional* y se pueden potenciar con actividades específicas en el aula (Robles, 2002:171).

La programación neurolingüística se basa en una serie de técnicas de capacitación orientadas al desarrollo personal y al aprendizaje mediante la programación de la conducta. La sugestión es un componente fundamental de estas técnicas que, mediante una reformulación del discurso interior del alumno e imitando las estrategias de los aprendientes más dotados, pretenden mejorar la capacidad de aprendizaje y sacar a la luz potencialidades insospechadas. Los mismos creadores, Revell y Norman (1997:15), afirman que sus presupuestos teóricos «no tienen que ser aceptados necesariamente como la verdad absoluta, pero actuar como si fuesen verdaderos puede establecer una diferencia en su vida y en su manera de enseñar» (en Richards y Rodgers, 2003:130).

El enfoque que ha dominado la enseñanza de idiomas desde los 80 hasta nuestros días es el enfoque comunicativo en sus diversas versiones (enfoque nocional-funcional, enfoque léxico, aprendizaje en colaboración, enfoque por tareas). Nace como reacción a los métodos centrados en la gramática y se basa en la nueva concepción de la lengua como instrumento para la comunicación. Se considera que la lengua se aprende interviniendo en interacciones en las que tiene lugar la transmisión de significados; por ello se insiste en la necesidad de promover la comunicación auténtica en el aula. El objetivo de estos enfoques es desarrollar la competencia comunicativa de la lengua meta en sus cuatro componentes (Canale y Swain, 1980): competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Estos enfoques se basan en teorías de la adquisición lingüística y no se remiten a ninguna teoría del aprendizaje en particular –lo contrario de lo que ocurre en los enfoques humanísticos–.

Richards y Rodgers (2003:161) infieren tres principios en los que se fundamentan los enfoques comunicativos: 1) el principio de *comunicación*, según el cual las actividades que requieren comunicación promueven el aprendizaje; 2) el principio de la *tarea*, o sea: las actividades en que se llevan a cabo tareas significativas mejoran el aprendizaje; 3) el principio del *significado*, de acuerdo con el cual la lengua significativa para el alumno ayuda al aprendizaje. Estos enfoques son herederos de la concepción del alumno al centro que promovieron los enfoques humanísticos, pues en ellos el desarrollo de la autonomía del alumno ocupa un lugar destacado, en particular en sus versiones más recientes. El error pasa a aceptarse como parte del proceso de aprendizaje y, además de la corrección, se valora también el grado de fluidez. El tratamiento de la gramática varía de un enfoque a otro. En general estos enfoques tienden a estimular la creatividad y a favorecer las actividades interactivas. Sin embargo, al no haber una teoría psicológica a la base, no siempre se hace suficiente hincapié en la importancia del desarrollo global de la personalidad del aprendiente, especialmente en

sus primeras versiones. No obstante, el verdadero problema se halla en el paso de la teoría a la práctica: o sea, en llevar una enseñanza verdaderamente comunicativa al aula.

### **2.3. Revisión de los enfoques comunicativos desde la perspectiva de la afectividad**

Rinvoluceri, desde una perspectiva humanística, nos previene del riesgo de utilizar ejercicios *semicomunicativos* en clase y cita tres ejemplos que incluye en esta categoría. En primer lugar, los ejercicios de vacío de información: son interesantes, lúdicos, pero se desgastan con el uso. En segundo lugar, aquéllos en que se anima a los alumnos a hablar de asuntos personales en un contexto lingüístico artificial, a menudo dado por un libro de texto: «esto debería suponer que ahora los alumnos están utilizando la lengua meta para que hablen de asuntos importantes en el sentido afectivo, pero la sombra de la primera media hora de vacuidad psicológica pende sobre ellos» (Rinvoluceri, 2000:215). Por ello suele suceder que los alumnos intercambian con sus compañeros apáticamente informaciones que podrían tener un alto potencial motivador y lo hacen intuyendo además que al profesor no le interesa lo que dicen sino tan sólo cómo usan los exponentes gramaticales. El tercer tipo de ejercicios son las actividades de ensayo de la lengua que los alumnos podrían utilizar en situaciones futuras, mediante la representación de situaciones ficticias, lo cual «es un uso real y significativo de la lengua sólo si se considera que el dibujo de una flor es una flor» (Lindstromberg, 1990:xi, citado en Rinvoluceri, 2000:216).

Las consideraciones de Rinvoluceri se hallan en estrecha relación con el constructo de «disposición a comunicarse» (*willingness to communicate*). De acuerdo con Swain, el comportamiento comunicativo es lo que hace posible la adquisición lingüística; pero para que haya en el alumno una disposición a comunicarse, según el modelo piramidal de MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels (1998:547, expuesto en Arnold, 2006), deben tenerse en cuenta las siguientes condiciones: deseo de comunicarse con una persona específica, autoconfianza, motivación interpersonal, motivación grupal, confianza en sus capacidades en la lengua meta, actitudes intergrupales, clima intergrupar y personalidad. Estos factores son en su mayor parte afectivos: por lo tanto no se puede hacer enseñanza comunicativa sin atender a la afectividad de los alumnos.

Además de la apatía que mencionaba Rinvoluceri, las clases basadas en enfoques comunicativos pueden, más que las clases basadas en metodologías tradicionales, originar ansiedad en los alumnos. Horwitz, Horwitz y Cope hablan de personas que sufren de «aprensión comunicativa», «a type of shyness characterized by fear of or anxiety about communicating with people»<sup>2</sup> (Horwitz, Horwitz y Cope, 1991:30), situación que se ve agravada por el hecho de comunicarse en una lengua extranjera, de la que el individuo posee un dominio limitado. Estos autores postulan además la existencia de un tipo de ansiedad específica del aprendizaje de idiomas: «we conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process»<sup>3</sup> (op, cit.:31).

---

<sup>2</sup> «un tipo de timidez caracterizado por el miedo o ansiedad ante la comunicación con otras personas»

<sup>3</sup> «concebimos la ansiedad ante los idiomas como un complejo diferenciado de autopercepción, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje en la clase de idiomas y que surgen de la especificidad del proceso de aprendizaje de idiomas»

Arnold y Brown (2000:20) afirman que en cuanto profesores «nos debemos preocupar tanto de las formas de solucionar problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras». La cuestión también ha sido puesta en evidencia por otros estudiosos. Según Dufeu, «el profesor que no tiene en cuenta la vida afectiva del grupo puede contribuir inconscientemente al desarrollo de factores afectivos que inhiban el aprendizaje» (comunicación personal, citada en De Andrés, 2000:124). Crookall y Oxford (1991:143), en un artículo en que proponen actuaciones para reducir la ansiedad en clase de lengua extranjera, afirman que los profesores pueden hacer mucho a este respecto, «usually by making the classroom as friendly and relaxed as possible. Teachers can make a point of being warm and personable, and of rewarding effort, risk-taking, and successful communication»<sup>4</sup>.

En sus comentarios sobre la figura del facilitador (es el tercer estadio de una evolución que parte del Lector y pasa a través del Profesor), Underhill afirma que éste debe tener conocimientos y pericia práctica en tres ámbitos: la materia, el método de enseñanza y la «progresiva capacidad de generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad» (2000:147). El paso de profesor a facilitador implica una reducción de la distancia psicológica entre profesor y alumno: el primero debe dejarse orientar por el programa de los alumnos, y emplear la energía que se ahorra en el control en «favorecer la comunicación, la curiosidad, el entendimiento y la relación en el grupo» (2000:157).

Rinoluceri finalmente propone, como alternativa a los *ejercicios semicomunicativos*, el *ejercicio humanístico*, en el que el profesor «es consciente de estar dando clase a cuarenta individuos, no a una gran masa» (2000:216). Los cursos deberían comenzar con actividades que permitieran a los alumnos conocerse entre sí y el profesor debería tener en cuenta el estado de ánimo de la clase al planificar cada lección. Las características de este tipo de ejercicio son (en op. cit.:218-219):

- tiene como núcleo «una experiencia personal y de grupo en el aquí y ahora, que es de donde fluye en lenguaje»
- el lenguaje utilizado por los alumnos es más sofisticado que en los ejercicios *semicomunicativos*, ya que éstos se esfuerzan por decir cosas que no son fácilmente predecibles y que aún no saben decir. Además las intervenciones del profesor están dirigidas a la aclaración de significados (son auténticas).
- se descubren aspectos interesantes de uno mismo y de los demás
- el profesor está sinceramente interesado en las respuestas de los alumnos y no debe esforzarse por aparentar interés
- se reconoce la dimensión corporal de los alumnos.

Las observaciones de Rinoluceri nos recuerdan que a menudo el término «significativo» es empleado de forma superficial. De acuerdo con Moskowitz (1978:18), «for learning to be significant, feelings must be recognized and put to use»<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> «por lo general haciendo la clase tan amable y relajada cuanto sea posible. Los profesores pueden mostrarse afectuosos y personales, y reconocer el esfuerzo, la toma de riesgos y el éxito en la comunicación»

<sup>5</sup> «Para que el aprendizaje sea significativo los sentimientos deben ser reconocidos y puestos en uso»



Existen estudios que han puesto de manifiesto los beneficios de las actividades humanísticas en la enseñanza de idiomas. Arnold y Brown (2000:24) mencionan el estudio de Ávila (1997) en que alumnos españoles de inglés de nivel avanzado consideraron mejores, de entre una muestra variada de textos para la comprensión escrita, los que se relacionaban con el desarrollo personal.

Por otra parte Arnold (2006) presenta un estudio llevado a cabo en Hungría (Dörnyei y Csizér, 1998) en el que el comportamiento del profesor se reveló ser el factor más importante a la hora de establecer la motivación de los alumnos, seguido del clima establecido en el aula –factores ambos conectados también directamente con la reducción de la ansiedad–.

En un estudio de J. Arnold (realizado en 2001 y expuesto en su trabajo de 2006), con un grupo experimental se llevó a cabo una enseñanza holística (teniendo en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y físicos del alumno), se trató la lengua de forma integral (como vehículo de comunicación) y se enfatizaron cuestiones de dinámica de grupos: los resultados en los exámenes convencionales de este grupo fueron mejores que los del grupo de control, en el que la enseñanza se había basado en actividades tradicionales de tipo «presentación-práctica-producción». Además se observó que en el grupo experimental aumentó la motivación hacia la asignatura y la consideración de la clase como algo divertido, lo cual apunta hacia un aumento de la motivación intrínseca.

Moskowitz llega a la conclusión de que la introducción de actividades humanísticas en clase es positivo tanto para los alumnos como para los profesores. En su estudio de 1981 observó una mejora de la autoimagen en los alumnos, actitudes más positivas respecto a la clase y hacia los profesores, el idioma les parecía menos difícil y más divertido y se sentían más relajados. En otro estudio (2000:206-207) mejoraron las actitudes de los profesores hacia sus clases desfavorecidas y también mejoró su autoconcepto. De acuerdo con esta autora, «el fundamento de estas actividades no es simplemente que sean divertidas o interesantes (...). Con las actividades humanísticas todos tienen la posibilidad no sólo de hablar, sino también de hacer que todos quieran escuchar. Y cuando los alumnos conversan, los temas se centran en el asunto más significativo y absorbente que existe: ellos mismos (...), se consigue el afecto y un sentimiento de pertenencia, y *las personas y el lugar relacionado con su aprendizaje de idiomas se hacen atractivos y especiales para las mismas*» (op. cit.:208).

#### **2.4. Estudios sobre la influencia de los factores afectivos en el aprendizaje: una visión general**

Entre los primeros estudios que trataron de investigar la influencia de los afectos en el aprendizaje de idiomas se hallan los de Gardner y Lambert (1972) y Guiora, Brannon y Dull (1972): se trataba por entonces de estudios aislados. Schumann y Schumann (1977), investigando las actitudes negativas hacia el entorno de aprendizaje, encontraron que si la agenda del profesor difería respecto a la de los estudiantes, éstos desarrollaban actitudes negativas que bloqueaban el aprendizaje. A finales de los 70 se introdujeron los factores sociopsicológicos: Schumann (1978) postuló un modelo de aculturación y una hipótesis de la distancia social, según la cual la distancia social sentida por el aprendiz puede interferir con el proceso cognitivo que lleva a la adquisición de la lengua. Cuanto mayor es la distancia social, menor es el éxito en el aprendizaje: «affect (the

feelings associated with not belonging to a particular language group) could short-circuit cognition (the learning process) for certain learners»<sup>6</sup> (Young, 1999a:19-20).

La aparición de la teoría de la adquisición de Krashen (1983), y en particular su hipótesis del filtro afectivo, generó un gran interés en torno al estudio de las variables afectivas: se trataba de la primera teoría lingüística que ofrecía una explicación a los mecanismos responsables del éxito de métodos como la sugestopedia o el aprendizaje comunitario de lenguas.

Pero fueron las investigaciones realizadas en el campo de la neurobiología las que dieron el mayor impulso a los estudios sobre afectividad, que vivieron un gran desarrollo a partir de los 90, pues sólo entonces las emociones o las variables afectivas como la motivación, la ansiedad o las actitudes, quedaron validadas científicamente como dominio legítimo de investigación (Young, 1999a:19). Principalmente esto supuso que las investigaciones realizadas en el aula se centraran más en el *cómo* y el *por qué* de los fenómenos que se observaban y no estuvieran orientadas únicamente al *qué*, es decir a una descripción exclusivamente externa u «objetiva» de los mismos.

Arnold y Brown (2000:26-40) proponen la siguiente clasificación de las variables afectivas implicadas en el aprendizaje, si bien previniéndonos de que éstas se hallan profundamente interrelacionadas y de que es difícil tratarlas de manera aislada:

a) individuales: ansiedad, inhibición, extraversión-introversión, autoestima, motivación, estilos de aprendizaje

b) de relación: empatía, transacciones en el aula, procesos multiculturales

## **2.5. Investigaciones relacionadas con los descubrimientos de la neurobiología**

Desde la perspectiva que abre la ciencia neurológica las emociones se definen como funciones biológicas del sistema nervioso. Esto implica que la naturaleza de las emociones es fundamentalmente diversa de la de los pensamientos y que no es posible la reducción de las emociones a meros actos de cognición como pretendiera la psicología cognitiva. Los experimentos sobre la exposición subliminal de R. B. Zajonc (1968) mostraron por primera vez que «las emociones tienen ventaja ante la cognición, ya que pueden existir antes que ésta, y que además son independientes de la cognición, pues pueden existir sin ella» (LeDoux, 1999:59). En realidad, tanto las emociones como los pensamientos forman parte de la mente: ninguna explicación que substraiga uno de los dos elementos podrá llegar a ser satisfactoria.

Explica LeDoux (1999:21) que los sentimientos conscientes como el miedo, el enfado, la felicidad, el amor o el rechazo no son diferentes de otros estados de consciencia tales como la percepción del color o la forma de un objeto. Lo que diferencia el sentir miedo del percibir el rojo «no es el mecanismo que representa el contenido consciente (el miedo o el color) sino los sistemas que proporcionan la información al mecanismo del contenido consciente» al detectar procesos que tienen lugar a nivel inconsciente. El hecho es que existe un único mecanismo de consciencia y es fácil que las informaciones relacionadas con emociones intensas puedan ocuparlo completamente, sin dejar espacio para la percepción de hechos triviales. Por el contrario es difícil que

---

<sup>6</sup> «los factores afectivos (los sentimientos asociados a la no pertenencia a un grupo lingüístico determinado) pueden crear un cortocircuito en la cognición (el proceso de aprendizaje) en ciertos aprendientes»

pensamientos sin carga emocional puedan desplazar a las emociones; como ejemplifica el mismo LeDoux, «no basta desear que la ansiedad y la depresión desaparezcan para que así suceda» (ibid.).

Damasio (1996) explica que los sentimientos tienen su origen en la evaluación de estímulos, proceso que tiene lugar en el cerebro, concretamente en la amígdala y en la corteza orbitofrontal. La evaluación desencadena una modificación del estado corporal general en el que intervienen el sistema nervioso autónomo, el sistema endocrino y el sistema músculo-óseo. Este estado corporal constituye en sí una emoción que, al ser detectada por la corteza somatosensorial del cerebro, se transforma en sentimiento: un sentimiento es una emoción consciente y «*la esencia de sentir una emoción es la experimentación de tales cambios en yuxtaposición a las imágenes mentales que iniciaron el ciclo*» (1996:141). «A fuerza de yuxtaposición, las imágenes corporales confieren a las demás imágenes una calidad de buen estado o de mal estado, de placer o de dolor» (1996:153). En el cerebro, a partir de la experiencia, se crean conexiones entre estímulos e imágenes de emociones y el mecanismo pasa a dispararse de manera automática.

Las emociones o sentimientos, originados a partir de la evaluación, sirven de base en la toma de decisiones sobre cómo responder –mental o motóramente– a los estímulos. Si no estamos suficientemente atentos, las emociones pueden no hacerse conscientes, aunque siguen pesando en la toma de decisiones: son lo que llamamos *intuiciones*. Las emociones, pues, cumplen con un importantísimo papel en la vida del hombre, al funcionar como reguladores biológicos y hacer posible la toma de decisiones de forma «razonable» y en tiempo real. Damasio (1996:164-165) nos hace ver que la «razón pura» es muy poco razonable: en la vida real no disponemos del tiempo ni de la capacidad de procesamiento necesarios para sopesar todos los elementos implicados en la toma de decisiones de acuerdo con lo que sería un razonamiento estrictamente lógico. El miedo ante un peligro y el tipo de reacción que éste desencadena constituyen un ejemplo evidente de la utilidad de este sistema, aunque no es el único: nuestra vida está llena de pequeños sucesos en los que tomamos decisiones sin atender a razonamientos formales.

Stevick (2000:63-76), aplicando los hallazgos de la neurobiología al aprendizaje de idiomas, resume como sigue el papel de la afectividad en el aprendizaje y en la memoria:

1. En el cerebro los datos afectivos y los datos cognitivos se almacenan unos junto a otros en las mismas estructuras de la memoria e incluso es posible que los segundos se organicen en torno a los primeros.

2. Cuando los sentimientos entran en campo pueden traer a la memoria inmediata un surtidor de imágenes provenientes de la memoria a largo plazo –lo que Hamilton (1983) llama «derivados cognitivos de estímulos afectivos»– que pueden actuar como obstáculos al saturar la capacidad de procesamiento.

3. La *retroalimentación*, que desempeña un papel fundamental en la reconfiguración de las estructuras de la memoria a largo plazo en el cerebro, puede ser tanto afectiva como cognitiva.

4. La afectividad es importante en la *reproducción voluntaria* de la lengua e incide en la respuesta del individuo cuando tiene lugar su *reproducción involuntaria*

5. La afectividad puede interferir en nuestra capacidad para *hacer uso* de los datos que ya están almacenados en la memoria a largo plazo. De acuerdo con Damasio (1994:147), «unida a los estados corporales negativos, la generación de imágenes es lenta, su diversidad pequeña y el razonamiento ineficaz; unida a los

estados corporales positivos, la generación de imágenes es rápida, su diversidad amplia y el razonamiento eficaz».

J. H. Schumann propone un modelo explicativo que une la neurobiología a la psicología de la evaluación de estímulos aplicada al aprendizaje de segundas lenguas. Parte de la hipótesis de que en el cerebro tiene lugar una evaluación de la situación de aprendizaje para cada uno de sus componentes: la lengua meta, los hablantes de la lengua meta, la cultura, el profesor, el programa y el libro de texto (Schumann, 2000:53). Esta evaluación puede ser positiva o negativa: las evaluaciones positivas favorecen el aprendizaje, mientras que las negativas lo inhiben. El sentimiento resultante de la evaluación puede hacer que el individuo responda haciendo un esfuerzo por comprender y adquirir la información contenida en la situación del estímulo y que vuelva a visitarlo en el futuro para aprender más, o bien que haga exactamente lo contrario (op. cit.:62)

Los parámetros que intervienen en la evaluación son (op. cit.:58): novedad/familiaridad; agrado; adecuación a la meta (si satisface o no las necesidades); capacidad de afrontamiento; compatibilidad con la imagen social y el autoconcepto. Para Schumann lo que está a la base de la motivación es el proceso de evaluación (op. cit.:55). De hecho estos parámetros, a excepción del primero (novedad/familiaridad), se encuentran en los tests comúnmente empleados para medir la motivación. Este marco teórico nos ofrece además una explicación para aquellos casos de aprendientes que, aun teniendo puntuaciones bajas en los tests de motivación, consiguen afrontar con éxito su aprendizaje. Así el AMTB de Gardner, por ejemplo, basa el 70% de sus items en el agrado, pero en realidad éste es tan sólo uno de los cinco parámetros de los que se compone la evaluación: en la evaluación, lo «positivo» tiene precedencia sobre lo «agradable». Mientras para estudiantes estadounidenses de clase acomodada el «agrado» pueda ser el factor más importante a la hora de evaluar positivamente un estímulo, para un inmigrante desventajado el factor «adecuación a la meta» podría ser sin embargo crucial. Los sistemas de evaluación varían pues de un individuo a otro.

De acuerdo con Schumann, no puede existir un método que sea intrínsecamente «mejor» que los otros (2000:59). Esto lo atribuye a dos motivos: en primer lugar, a que el aprendizaje en período postsensible depende principalmente de la motivación, en la cual resulta crucial la evaluación realizada por el aprendiente. Y, como hemos visto, no hay un sistema de evaluación igualmente válido para todos. En segundo lugar, porque cuando nos alejamos de la situación ideal para la que el cerebro está programado para aprender (que el aprendiente se encuentre dentro del período sensible e interaccione con un entorno en el que se hable la lengua meta) el aprendizaje depende de la adaptabilidad singular de los circuitos neuronales de cada individuo a la situación de aprendizaje: cada aprendiente tendrá una mayor facilidad para una destreza determinada y su cerebro por tanto responderá de manera distinta a los distintos métodos.

## **2.6. Estilos de aprendizaje y el final del método**

Esta última idea de J. H. Schumann se halla en relación con los estudios que se han llevado a cabo sobre estilos de aprendizaje y afectividad. M. E. Ehrman (1996:7) afirma haber hallado que la principal causa de las dificultades en el aprendizaje es la incompatibilidad entre estilos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, R. Oxford (1999:220) nos informa de que son muchos los investigadores que atribuyen la ansiedad ante el aprendizaje de idiomas a las interacciones entre profesor y alumno.

Los estilos de aprendizaje no son sólo preferencias en cuanto al modo de aprender, sino que están relacionadas con predisposiciones de la personalidad (Ehrman, 1996:50). Se trata de una mezcla de elementos cognitivos, afectivos y de conducta: en su dimensión afectiva los estilos reflejan las actitudes e intereses a las que el individuo prestará mayor atención en una situación de aprendizaje determinada; en su dimensión de conducta implica la búsqueda de situaciones compatibles con las modalidades de aprendizaje acordes con el propio estilo (Oxford, Ehrman y Lavine, 1991:2). Los mejores aprendientes se caracterizan porque son capaces de adaptarse a los diversos estilos de enseñanza y situaciones. Pero esta adaptación no se da con igual facilidad en todos los aprendientes.

Oxford, Ehrman y Lavine se centran en dos dimensiones: el estilo perceptivo (visual, auditivo, táctil, cinestésico o sus respectivas combinaciones) y el estilo cognitivo (global/analítico). Los aprendientes globales desarrollan fácilmente la competencia gramatical, se enfrentan al lenguaje de manera secuencial, mediante el análisis y la abstracción, son independientes de campo, son reflexivos, les interesan los detalles, les gusta proceder paso por paso y de manera ordenada y tienden a no tolerar la ambigüedad (necesitan estímulos estructurados). En cambio a los aprendientes globales les resultan difíciles las tareas analíticas, son dependientes de campo, sensibles al ritmo y a la entonación de la lengua, son sociales, intuitivos, buscan reglas y significados generales en lugar de atender a los detalles, aman las estrategias de adivinación y no les molesta la ambigüedad. Los primeros se encuentran más cómodos y obtienen resultados mejores en clases convencionales y orientadas a la gramática, mientras que los segundos tienen más éxito en clases estructuradas según un enfoque comunicativo (op. cit.:4-7).

Un alumno podrá encontrarse favorecido o desfavorecido en función de la situación de aprendizaje en que se halle y del estilo de enseñanza del profesor, que se refleja en su forma de conducir el aula y en su elección de las tareas de aprendizaje. En el estudio de Oxford, Ehrman y Lavine los estudiantes analíticos se encuentran incómodos en la clase con un profesor global:

A number of the analytic and closure-seeking students are distraught in Instructor G's class, which they find confusing and nonproductive (...) «If you're having fun, you must not be learning.» Role-plays and «free production» activities are anxiety-laden for them. If introverted, they would do better if they had time at home to prepare some of their communications rather than being expected to deliver everything spontaneously and quickly<sup>7</sup> (op. cit.:13).

El mismo problema aparece cuando el profesor es analítico y los alumnos son globales (aunque éstos experimentarán menor resistencia que los anteriores, ya que todos han tenido experiencias precedentes de enseñanza analítico-secuencial):

In Instructor A's class, it is now the global, intuitive, and open students who are frustrated and upset about their language learning progress (...). Without the openness, the spontaneity, the social interaction, and the multiple perspectives characteristic of their learning styles, these students feel deprived of stimulation. The picture is clear:

---

<sup>7</sup> «Un cierto número de estudiantes analíticos y con preferencias hacia actividades con final cerrado se sienten disturbados en la clase del instructor G, quien les parece confuso y poco productivo (...). “Si te estás divirtiendo debe ser que no aprendes”. Los juegos de rol y actividades de producción libre les generan ansiedad. Si son introvertidos, sería mejor que tuvieran tiempo en casa para preparar algunas de sus comunicaciones en lugar de esperar que lo hagan todo de manera espontánea en el mismo momento. »

global, intuitive, and open learners –representing roughly half the class– are now at risk emotionally and academically<sup>8</sup> (op. cit.:16).

Las propuestas de estos autores para superar este tipo de conflictos incluyen: que los profesores aprendan a adaptarse a los estilos de los alumnos; que diversifiquen la instrucción, presentando alternativas; que se ayude a los estudiantes a flexibilizar sus estilos y a aprender el uso de nuevas estrategias; que a los alumnos se les asigne el profesor en función de la compatibilidad de estilos de aprendizaje (op. cit.:17-20).

La conclusión a la que llegó J. H. Schumann, según el cual no existe un método de enseñanza en sí mismo mejor que los otros, es también compartida por otros estudiosos. Van Lier (1988:xvii) afirma que los juicios sobre qué es lo que hace que una clase sea efectiva obedecen por lo general a modas y que además suelen reflejar las preferencias personales de quien habla. En realidad no hay pruebas que demuestren fehacientemente que las clases tradicionales sean peores que las que se impartan siguiendo las últimas aportaciones metodológicas.

Stevick (1980:32) nos avisa del riesgo que conlleva el tratar de copiar la estructura superficial o las técnicas de un determinado método, ya que que esto significa que el profesor no entiende completamente qué está haciendo y por qué lo hace. La efectividad de las clases debe pues buscarse más allá del método:

Success depends less on materials, techniques, and linguistic analyses, and more on what goes on inside and between the people in the classroom<sup>9</sup> (Stevick, 1980:4).

Williams y Burden (1999:72), por su parte, reconocen que los estudios que se centran en lo que hacen los «buenos profesores», así como los consejos que de ello resultan, se muestran sorprendentemente inútiles para ayudar a los profesores que desean mejorar su práctica.

### 3. Objetivos del estudio

- Obtener información sobre cuáles son las experiencias o aspectos relacionadas con el aprendizaje de lenguas que los alumnos viven como más *positivos* (asociados a emociones positivas: amor, alegría, felicidad...) y cuáles los que viven como más *negativos* (asociados a emociones negativas: miedo, ansiedad, rechazo...) y analizar esta información para extraer conclusiones.

- Observar/registrar/analizar las emociones que el docente percibe o intuye en sus alumnos y en sí mismo y su evolución.

- Reflexionar sobre el papel del cuestionario como instrumento para favorecer la comunicación entre profesor y alumnos.

- Interpretar los datos recogidos y dotarlos de un marco teórico

---

<sup>8</sup> «En la clase del instructor A son ahora los estudiantes globales, intuitivos y abiertos, quienes se sienten frustrados e insatisfechos con su progreso en el aprendizaje (...). Sin la apertura, la espontaneidad, la interacción social, y las múltiples perspectivas características de sus estilos de aprendizaje, estos estudiantes se sienten privados de estimulación. El cuadro es claro: los aprendientes globales, intuitivos y abiertos –que representan cerca de la mitad de la clase– se hallan ahora bajo riesgo emocional y académicamente.»

<sup>9</sup> «El éxito depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede en el interior de las personas y entre ellas en la clase.»

## 4. Metodología

### 4.1. Paradigma de interpretación

Dos son los grandes paradigmas en torno a los cuales se orienta la investigación educativa: el paradigma *normativo*, también llamado *cuantitativo*, *positivista* o *empírico-analítico*, y el paradigma *interpretativo*, también conocido como *cualitativo*, *naturalista* o *etnográfico*.

El paradigma normativo busca regularidades (leyes) en las realidades sociales: trata el mundo social con la misma metodología que el mundo natural –presuponiendo la existencia de una realidad externa, dura y objetiva– y su enfoque se centra en datos cuantitativos. Este paradigma hunde sus raíces principalmente en dos ideas: «first, that human behaviour is essentially *rule-governed*; and second, that it should be investigated by the *methods of natural science*»<sup>10</sup> (Cohen y Manion, 1985:39, inspirándose en Douglas, 1973).

El paradigma interpretativo, en cambio, admite que la especificidad del objeto de estudio de las ciencias sociales requiere un enfoque diferente. La idea de *conducta* como *respuesta a estímulos*, observable externamente y susceptible de ser explicada mediante leyes, es sustituida por la de *acción*, es decir, *conducta-con-significado* (Cohen y Manion, 1985:39). Para dotar de significado a una acción es preciso conocer cuál es la intención del actor, y esto se consigue situándolo en su contexto y tratando de «ponerse en su lugar». La investigación interpretativa empieza pues con el individuo y trata de entender su interpretación del mundo que le rodea. El diseño es abierto y las teorías no se plantean antes de proceder a la investigación, como sucedería en la investigación normativa, sino que nacen directamente de los datos recogidos en situaciones específicas. Estas teorías deben además estar dotadas de sentido para aquellos a los que son aplicadas. En cualquier caso el conocimiento que nace de la comprensión de una situación singular tiene ya valor por sí mismo: no es verdad que lo único y lo particular, si no es generalizable, no sea relevante.

En la investigación en el aula de lenguas extranjeras parece más adecuado un enfoque interpretativo y contextual que uno experimental y causal. De acuerdo con Woods (1987) el profesor es naturalmente un etnógrafo. Lo que sucede en el aula se resiste a la imposición de una estructura externa predefinida, desde el momento en que ésta no puede reflejar el punto de vista de los actores. Para mantener la integridad del fenómeno que se está investigando, para que las acciones tengan sentido, se ha de acceder al interior de las personas y compartir con ellas su experiencia.

¿Qué aspectos del contexto hemos de considerar relevantes? Algunos dirán: aquellos comunes a todas las clases de lengua extranjera, para permitir la formulación de hipótesis verificables y para que lo que se diga de una clase pueda ser fácilmente generalizable a otras. Van Lier (1988:2) sin embargo nos previene de que, si deseamos llegar a una comprensión de lo que sucede realmente en el aula, hemos de tomar en consideración todos los aspectos del contexto, y determinar como relevante aquello que sea relevante para los participantes.

No obstante, gran parte de los investigadores en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras coinciden en la conveniencia de servirse de diseños que incluyan elementos de ambos paradigmas. Así lo piensan Van Lier y Ellis, quienes son partidarios de una fértil combinación de métodos de investigación. En

---

<sup>10</sup> «en primer lugar, que la conducta humana está esencialmente *gobernada por reglas*; y en segundo, que ésta debería investigarse con los *métodos de la ciencia natural*»

realidad, «there is no need to oppose qualitative and quantitative research. Each is capable of “critical thinking” (...). The danger is in imagining that enquiry that does not involve quantification is not scientific or in failing to acknowledge the contribution that can be made by “hybrid” research»<sup>11</sup> (Ellis, 1984b:284, en Van Lier, 1988:12).

Existe un tercer paradigma, llamado *sociocrítico*, que nace como reacción a los dos anteriores. Se caracteriza por no ser ni puramente empírico ni tan sólo interpretativo –aunque comparte con éste su dimensión conceptual y metodológica– y por tener como principio ideológico la finalidad de transformar las estructuras de las realidades sociales que estudia. (Arnal y otros, 1992:4). Este paradigma nace del cuestionamiento de la supuesta neutralidad de la ciencia y se apoya en las ideas de la escuela de Franckfurt. En el campo de la enseñanza este paradigma ha dado lugar a la investigación-acción, que implica una intervención o acción (a diferencia de la etnografía, que se propone observar la realidad con el mínimo de intervención posible) ejerciendo un bajo nivel de control; básicamente consiste en realizar una acción y observar sistemáticamente lo que sucede después (Allwright y Bailey, 1991:42).

La investigación que nos ocupa nace dentro del paradigma interpretativo, si bien no nos limitaremos únicamente a describir los hechos como son, sino que intentaremos sugerir soluciones que puedan ser útiles también a otros docentes. Usaremos principalmente métodos propios de la investigación cualitativa, tanto en la recogida (diario, cuestionarios con respuesta abierta) como en el análisis, aunque también emplearemos cuestionarios con respuesta cerrada y una parte del análisis de los mismos será cuantitativa; será pues un diseño mixto, si bien enraizado en la tradición interpretativa, de la que aceptamos sus presupuestos ontológicos y epistemológicos.

## **4.2. Instrumentos de recogida de datos**

### **4.2.1. El cuestionario en la etnografía: consideraciones generales**

El cuestionario es un instrumento de recogida de datos ampliamente difundido en la investigación educativa. En estudios cuantitativos es el método más empleado; en cambio se prefiere la entrevista en los estudios de tipo cualitativo. Las ventajas frente a ésta es que permite muestreos sistemáticos de población, economizando en tiempo y recursos humanos; además permite dotar a los datos recogidos de un mayor grado de objetividad (al ser independientes del investigador que los recoge) y de una uniformidad que sería imposible de conseguir mediante la entrevista.

Los cuestionarios, sin embargo, no son excesivamente populares entre los etnógrafos. Algunos de ellos prefieren prescindir totalmente de su uso, «con la excusa de que pertenecen a un estilo de investigación cuyos supuestos básicos son diametralmente opuestos a la etnografía» (Woods, 1987:129). Pero tal posición es extrema. Woods acepta su uso en etnografía, a condición de que el cuestionario sea adecuado al fin para el que se usa y de que se cumplan los requisitos interpretativos que rigen el trabajo etnográfico. Sin duda el cuestionario también es de valor para el etnógrafo y en determinadas situaciones su empleo resulta ventajoso:

---

<sup>11</sup> «no es necesario oponer la investigación cualitativa y cuantitativa. Cada una es capaz de “pensamiento crítico” (...). El peligro está en imaginar que la investigación que no incluye cuantificación no es científica o en no reconocer la contribución que la investigación ‘híbrida’ puede aportar.»



Lo cierto es que hay momentos en que la palabra escrita es más útil y más potente que la hablada. Da tiempo a pensar, reflexionar, recordar y componer, lo cual sugiere que para ciertos fines y en ciertos casos, el cuestionario es intrínsecamente mejor instrumento que las entrevistas (Woods, 1987:133).

El cuestionario, no obstante, tiene en la etnografía un papel muy diferente al desempeñado en la metodología tradicional: no se toma por un instrumento válido en sí para generar conocimiento, sino que es subsidiario de técnicas interpretativas y debe ir acompañado de alguna forma de triangulación. El cuestionario es principalmente «un puente estratégico hacia datos más cualitativos» (op. cit.:132).

Los principios de la etnografía exigen que se tengan en consideración los siguientes aspectos a la hora de emplear el cuestionario como sistema de recogida (op. cit.:133-134):

- 1) El acceso: cuál es relación del investigador con los encuestados y si se ha llegado al «estadio 3» de acceso; si las circunstancias o el tema a tratar se prestan o no a respuestas sinceras; si los encuestados participan voluntariamente.
- 2) La naturaleza de los datos requeridos:
  - a) si se busca descubrir datos fácticos o dar respuesta a categorías bien establecidas, se emplearán cuestionarios «duros». El cuestionario puede emplearse para hacer cortes de guadaña que son necesarios. En este caso, «el que los cuestionarios no puedan abarcar el sentido de proceso, flujo, incoherencia, contradicción que ocupa el centro del trabajo etnográfico, puede convertirse en una ventaja» (Woods, 1987:130);
  - b) si por el contrario la finalidad es ayudar a descubrir nuevos datos cualitativos, los cuestionarios serán abiertos o poco estructurados.
- 3) La necesidad de identificar el contexto.
- 4) La necesidad de controles, balances, extensiones y modificaciones.

#### **4.2.2. Objetivos de los cuestionarios**

*Generales:*

- *Obtener información de la clase que pueda resultar útil a la hora de evaluar y / o planificar la actuación docente.*
- *Obtener información específica sobre los alumnos individualmente, que ayude a la comprensión de cada uno de ellos (con fines a la investigación y a la actuación docente).*
- *Obtener información útil a la formulación de hipótesis que permitan una comprensión «desde dentro» de lo que sucede en la clase, dando relevancia a los procesos afectivos.*
- *Establecer una comunicación entre profesor y alumnos: el conocerse favorece la empatía, la comprensión mutua y, por tanto, el aprendizaje.*

#### **4.2.3. Primer cuestionario**

El primer cuestionario se concibió para ser presentado el primer día de clase. En él se presentan preguntas relativas a los siguientes aspectos: tipo de motivación que lleva al estudio del español; conocimientos

previos de español; experiencias previas en el aprendizaje de otras lenguas; preferencias en el aprendizaje; creencias sobre la propia aptitud lingüística; posibles fuentes de ansiedad en el aula; aficiones; datos personales.

*Funciones / objetivos específicos:*

- *Establecer un primer contacto (bidireccional) con los alumnos.*
- *Obtener informaciones sobre los alumnos que permitan orientar la investigación y actuación del docente.*

La elección del cuestionario como instrumento obedece a que éste permite una veloz recogida de datos: es importante que determinados datos estén en manos del profesor desde el principio.

1) No hemos recurrido a otros instrumentos que hubieran podido ser también útiles. Ehrman (1996) nos ilustra algunos de ellos: el Modern Language Aptitude Test (MLAT) nos ofrece información detallada sobre la aptitud lingüística de los alumnos, dividiéndola en sub-aptitudes; el test de Myers-Briggs clasifica a los alumnos en función de su personalidad, según cuatro dimensiones (extroversión-introversión; sentidos-intuición; pensar-sentir, juzgar-percibir); el Hartmann Boundary Questionnaire nos permite obtener información sobre los *límites del yo* de nuestros alumnos, etc. Las revelaciones de algunos tests pueden ser de gran utilidad: algunos cuestionarios pueden proporcionarnos datos importantes a los que no podríamos acceder de otra manera. Sin embargo hay que ser conscientes de sus límites:

Tests and questionnaire data can also be misleading. They are relatively concrete and are usually reported in the form of numbers. Numerical data tend to have instant credibility in Western society, even when they are built on weak foundations or omit important informations. These characteristics may lead us to attribute value to questionnaire data over the evidence of our eyes and ears. We may be led by the ready availability of information from questionnaires and tests to skip getting data by the other means<sup>12</sup> (Ehrman, 1996:199).

2) El investigador debe tener en cuenta un principio válido tanto en ciencias naturales como en ciencias sociales: el instrumento de observación ejerce un efecto sobre la realidad que se observa. En física esto es evidente: por ejemplo, el científico que desee medir la temperatura de un fluido caliente medirá una temperatura más baja de la que había antes de introducir el termómetro en el sistema, pues la inclusión del instrumento de medida en el mismo producirá una alteración de la temperatura del fluido. Suponiendo que podamos calcular esa diferencia, podríamos eliminar la distorsión ocasionada por el instrumento de medida. Pero esto no es siempre posible: en sistemas complejos como los que estudia la teoría cuántica es imposible distinguir el «termómetro» del «líquido» (Feyerabend y Pessis-Pasternak, 1991:101-102). En palabras de Heisenberg (citado en op. cit:101), «ce que nous observons n'est pas la nature elle-même mais la nature exposée à notre méthode d'investigation».<sup>13</sup>

En ciencias sociales se ha documentado igualmente la intromisión de los instrumento de recogida de datos. Algunos resultan más entrometidos que otros –por ejemplo, una cámara de vídeo a la vista no suele pasar

---

<sup>12</sup> «Los datos de los tests y cuestionarios también pueden ser engañosos. Son relativamente concretos y generalmente se presentan en forma de números. Los datos numéricos tienden a tener credibilidad instantánea en la sociedad occidental, incluso cuando están contruidos sobre una base débil u omiten informaciones importantes. Estas características pueden llevarnos a atribuir valor a datos de cuestionarios pasando por encima de la evidencia que muestran nuestros ojos y nuestros oídos. La directa disponibilidad de información de los cuestionarios y tests podría llevarnos a dejar de captar información con otros métodos.»

<sup>13</sup> «Lo que observamos no es la naturaleza misma sino la naturaleza expuesta a nuestro método de investigación»

desapercibida por los allí presentes—. En la investigación naturalista la observación participante es preferida a otros métodos por su baja reactividad, ya que la persona que observa entra en la red de interacciones sociales como un participante más. Éste es un aspecto importante a tener en cuenta a la hora de elegir o diseñar instrumentos de recogida de datos.

En nuestro caso, visto que nos proponemos observar los procesos afectivos que tienen lugar en el aula, debemos preguntarnos: ¿qué emociones se producen al presentar un cuestionario el primer día de clase a nuestros alumnos? Hemos de tener en cuenta que los alumnos no conocen al profesor y por lo general tampoco a sus compañeros. La distribución de un test de aptitud que requiera la primera clase entera para completarlo, el test de Hartmann para medir los límites del yo (con sus desconcertantes ítems sobre el consumo de marihuana o las partes del cuerpo), el test para medir la ansiedad específica de Horwitz-Young (que les hará sentir como si se hubieran presentado en un laboratorio de psicología en lugar de en un curso de español) o cualquier otro test estandarizado que no se adapte bien a la situación, puede originar reacciones de: extrañeza, rechazo, molestia porque en la primera clase no se está aprendiendo español, y puede hacer que los informantes se sientan como cobayas en manos de un científico. Se trata del primer contacto entre profesor y alumnos y la presencia de determinados instrumentos de recogida podría instaurar una brecha en la relación que después será difícil de sanar si el profesor-investigador se presenta como profesional ubicado en un plano superior, de dominio. Para el investigador esto podría suponer que no tendrá demasiada facilidad de acceso en las siguientes indagaciones; para el profesor, que la imagen que sus alumnos se harán de él y la relación que nacerá entre ellos se configurarán de acuerdo con la figura tradicional del profesor que posee todo el control y todo el conocimiento.

Los tests estandarizados han sido diseñados para ser aplicados a gran escala, son instrumentos útiles en muestreos sistemáticos, en contextos donde el investigador a veces ni siquiera dispone de la posibilidad de observar directamente a los informantes, en investigaciones basadas en paradigmas cuantitativo o mixto. A pequeña escala su valor informativo es bajo; por ello, a un profesor no se le ocurre por lo general distribuir un test de 100 ítems para clasificar a sus alumnos en introvertidos o extrovertidos, pues su observación directa le ofrece valiosas pistas para llegar por sí mismo a una conclusión. Es cierto que la observación directa puede dar lugar a errores de interpretación, pero por otra parte también sabemos que los tests presentan problemas de validez y fiabilidad.

Pensamos que un profesor-investigador no debe llevar a su aula los mismos instrumentos que utilizan el sociólogo o el psicólogo de la educación. El uso de tests estandarizados ha de responder a necesidades de indagación muy específicas; y si los alumnos son adultos necesitarán una explicación de por qué se les presentan los tests.

Nosotros hemos optado por crear un cuestionario que se adaptara de la mejor manera posible a la situación en la que se iba a aplicar.

#### **4.2.4. Segundo cuestionario**

El segundo cuestionario se reparte un mes después del comienzo del curso. En él se pide a los alumnos que cuenten la peor y la mejor experiencia que recuerden haber tenido en relación con el aprendizaje de idiomas. Además se les interroga sobre el presente curso: en qué momentos han sentido que aprendía más y menos; cuándo se han divertido más y en qué ocasiones menos; si han sentido que las actividades realizadas se

acercaban o se alejaban al motivo por el que se matricularon en el curso de español; qué intereses tienen en su tiempo libre; si desean pedir o decir libremente algo al profesor.

*Funciones/objetivos específicos:*

- *Generar datos cualitativos relativos a los alumnos útiles a la investigación y a la comprensión del modo de actuar y de aprender de los alumnos.*
- *Sondear cómo está procediendo el curso y cómo los alumnos viven o juzgan ser su experiencia en el aula, con la finalidad de realizar las modificaciones oportunas en el curso.*
- *Que los alumnos reflexionen sobre sus experiencias de aprendizaje.*

En este caso la elección del cuestionario como instrumento de recogida de datos se debe a que éste permite dar a los alumnos todo el tiempo que necesiten para responder, pues las dos primeras preguntas (que llenan la primera cara del folio) pueden requerir una importante reflexión y exigen traer a la mente recuerdos del pasado. Para que el tiempo fuera ilimitado, se dejó que los alumnos rellenaran este cuestionario en casa.

Por otra parte, el nivel de acceso que permite el cuestionario puede ser tan alto o incluso superior al que se conseguiría mediante una entrevista: el alumno se puede sentir más seguro y libre de responder y, al no tener a un interlocutor frente a él, podría sentirse como si estuviera escribiendo para sí mismo.

#### **4.2.5. Tercer cuestionario**

Un tercer cuestionario se repartió el último día de clase. En éste se pregunta a los alumnos: si después del curso han cambiado sus creencias sobre sus capacidades como aprendices de lenguas; si están satisfechos con lo que han logrado aprender; qué situaciones de aprendizaje les producen bloqueos; si tienen intención de continuar aprendiendo español; qué experiencia del curso recordarán en un futuro; qué han aprendido además de la lengua; un espacio para comentarios libres.

*Funciones / objetivos específicos:*

- *Inducir una reflexión introspectiva del alumno sobre sus logros y sobre lo que ha significado para él la experiencia que está a punto de acabar.*
- *Dar la oportunidad de que los alumnos comuniquen al profesor lo que deseen antes de despedirse de él*
- *Generar datos cualitativos que permitan crear una comprensión por parte del profesor de los procesos que han tenido lugar en el interior de sus alumnos y en el aula.*

En este caso hemos recurrido de nuevo al cuestionario por los motivos enumerados anteriormente: es un instrumento de recogida rápido y que permite interrogar a todos a la vez (con la consiguiente comodidad para investigador e informantes) manteniendo alto el nivel de acceso. Para apoyar esta última idea mostramos la respuesta de Silvia a la quinta pregunta, en la que se le pide que diga qué cree que recordará del curso en un futuro. Silvia es una persona bastante tímida y dudamos que en una entrevista cara a cara hubiera sido tan explícita:

*La simpatía de los compañeros y de la profesora; como momento me ha quedado grabado cuando celebramos tu cumpleaños, la armonía que había y la dulzura de los compañeros (Silvia).*

Es de notar que Silvia sabe que la interlocutora es su profesora, con la que tiene un tipo de relación determinado; habría respondido de manera distinta si hubiera tenido que escribir para el secretario o incluso si no hubiera estado informada de quién iba a leer sus respuestas.

Si en algo la entrevista presenta claras ventajas metodológicas respecto al cuestionario, es en la posibilidad que ésta ofrece de modificar el guión original para hallar respuesta a preguntas que la marcha de la entrevista nos puede sugerir. En el cuestionario esto no es posible; por ello es preciso planificarlo con antelación y dedicar una gran atención a esta labor.

#### **4.2.6. Diario del profesor-investigador**

Para Richards y Lockhart (1998) el diario del profesor-investigador cumple con dos funciones:

1. Retener acontecimientos e ideas para reflexionar sobre ellos posteriormente.
2. Hallar explicaciones o ideas sobre la docencia a partir de la escritura en sí misma. Escribir, en este sentido, constituye un proceso de descubrimiento.

De hecho, la escritura del diario genera datos a los que no sería posible acceder mediante otras técnicas.

Woods (1987:124) nos previene del riesgo de que en el diario que escribe el profesor la celebración del yo pueda oscurecer el análisis objetivo de los hechos. En estos casos las funciones del diario quedarían relegadas a las terapéuticas y de entretenimiento. Woods sin embargo no pone en duda el valor del diario del investigador, ya que en él el propio investigador vigila su implicación en la investigación con total honradez, al escribir para sí mismo y no para presentarlo ante un público. El diario revela información sobre «cómo se había concebido inicialmente la investigación; cómo puede estar relacionada con la propia evolución personal; los intentos por acometer la investigación; los problemas implícitos en la negociación del acceso; los fracasos y errores groseros, así como los logros o triunfos; cambios de parecer, dudas, temores y preocupaciones; cómo la investigación se relaciona con el resto de la vida del investigador, etc.» (1987:127). Los diarios contribuyen a la validación de la investigación al identificar los elementos personales implicados en la misma. Ayudan a contextualizar la investigación, a «darle cuerpo» y a veces pueden representar una útil contribución a la literatura metodológica. El mismo Woods reconoce también la importante función terapéutica del diario para quien lo escribe.

Nuestro diario del profesor contiene: explicitación de las actividades didácticas y de las observaciones realizadas en el transcurso de cada clase, prestando especial atención a los procesos emocionales de los participantes, tanto los que el profesor descubre en sí mismo por medio de la introspección como los que percibe en los alumnos gracias a la observación directa y a su empatía; incluye también reflexiones espontáneas sugeridas durante el registro de estos datos. Además el diario registra informaciones relevantes proporcionadas por los alumnos en conversaciones y entrevistas informales que tienen lugar fuera del aula.

#### **4.2.7. Producciones escritas en español por los alumnos (tareas para casa)**

A lo largo del curso se propusieron a los alumnos varios argumentos para que practicaran la expresión escrita en español. Generalmente se trataba de tareas para casa y se realizaban individualmente, dejando libertad al alumno para que adaptara el tema a sus propias necesidades comunicativas; a veces se le daban dos o más alternativas para elegir y se dejaba siempre la posibilidad de escribir sobre cualquier cosa diferente de las que se habían propuesto en clase. La intención última era generar respuestas verdaderamente comunicativas: que los alumnos escribieran con la intención de decir algo realmente al profesor, de la manera más creativa y personal posible –teniendo en cuenta los límites de su dominio de la lengua–.

#### **4.2.8. Prueba de evaluación del nivel de lengua**

Al final del curso se presentó una prueba con partes dedicadas a las cuatro destrezas y a la competencia gramatical

#### **4.2.9. Entrevistas informales**

La docente mantuvo con sus alumnos entrevistas o conversaciones sobre cuestiones relacionadas con el aprendizaje, fuera de la escuela y del horario de clases.

### **4.3. Contexto, perfil del grupo e informantes**

El presente estudio se realiza en Italia, en un curso de español para principiantes de 50 horas de duración. Las clases tienen lugar en horario nocturno, son de dos horas cada una y su frecuencia es de dos veces por semana. El curso es de carácter voluntario y, aunque se concede un diploma al final del mismo a los participantes, éste carece de reconocimiento oficial. El lugar donde las clases se desarrollan es una escuela pública que ofrece cursos de formación para adultos en horario extraacadémico.

La profesora (además autora del presente trabajo de investigación) en el momento del curso tiene 30 años de edad, es nativa de España y lleva cuatro años enseñando español.

Los alumnos son de edades comprendidas entre los 18 y 53 años, con una media aproximada de 31 años. El número de alumnos al comienzo del curso es de 26 (de los que una persona está presente sólo el primer día) y al final de 16. Casi todos los alumnos tienen una situación laboral activa y son de clase sociocultural media. Todos son nativos italianos y cuentan con experiencia previa en el estudio de al menos otro idioma; la mitad de ellos conoce incluso dos o más lenguas extranjeras.

Uno de los alumnos se convertirá en nuestro informante más significativo. Se trata de Emilio, de 35 años, vendedor de profesión, extrovertido y apasionado del deporte –especialmente del fútbol–. Emilio conoce bien el inglés y afirma defenderse también en alemán y en griego, y viene al curso de español junto a su mujer, Carolina, con la que se muestra muy unido. Emilio nos proporcionó, por su propia iniciativa, información valiosísima en entrevistas informales y en algunas de sus tareas para casa.

### **4.4. Material**

Los tres cuestionarios se distribuyen en fotocopias en blanco y negro (*ver apéndices 2, 4 y 5*).

### **4.5. Procedimiento**

*PREMISA:* El profesor, observador participante, ha decidido no desvelar su identidad de investigador para evitar la reactividad que ello produciría y para proteger la fiabilidad de los datos recogidos. Con el fin de salvaguardar el derecho a la intimidad de los informantes, hemos sustituido los nombres de personas y lugares por otros falsos y hemos evitado incluir datos personales que no fueran relevantes para nuestra investigación.

#### **4.5.1. Primer cuestionario**

1) El primero de los cuestionarios, al igual que los dos restantes, se presentó a los alumnos en italiano. Se eligió su lengua materna para evitar malas comprensiones en las preguntas y para que éstos pudieran escribir sin dificultad sus respuestas. El nivel de salida del grupo era supuestamente, según la información que el coordinador de los cursos me había transmitido, un A2 del marco de referencia europeo y por lo tanto ellos no tenían la preparación suficiente para responder al cuestionario en español. Resultó sin embargo que mis alumnos eran principiantes absolutos y que había habido un cambio organizativo del que nadie me había avisado. El cuestionario en italiano resultó especialmente indicado ante este imprevisto.

Presentamos a continuación un consejo de Van Lier (1988:3-4) para el profesor-investigador:

The sequence and process of researching should be reported, including false moves, blind alleys, problems encountered along the way and how they were dealt with. Let us admit that, as a profession doing part-time research, we are in search of the right ways of going about it, and have much to offer to others about what we have learnt from our mistakes as well as our successes.<sup>14</sup>

Tomando nota de esta sugerencia, presentamos en el *apéndice 1* la que fue primera (y descartada) versión del cuestionario y la comentamos a continuación. De ahora en adelante me expresaré a menudo en primera persona del singular, dada mi implicación personal en el proceso.

En la pregunta nº 1 traté de enumerar todas las razones que se me ocurrían por las que alguien podía querer hacer mi curso de español. Al leer la lista de posibles respuestas nos percatamos enseguida de un defecto: la falta de un criterio lógico de presentación de los items: son muchos, aparecen uno a continuación de otro, sin ninguna interrupción que los divida en grupos; están ordenados de manera aleatoria, de forma que se suceden items de contenidos dispares; además un mismo contenido a veces aparece distribuido entre varios items, y éstos no siempre respetan el principio de economía en su formulación. Una tal presentación no pone las cosas fáciles a quien debe responder: se sentirá desorientado ante tanta información desordenada y le resultará difícil decidir dónde poner la cruz. Y tampoco lo tiene fácil el investigador: ¿cómo clasificará e interpretará los datos así recogidos?

Mientras lo elaboraba me di cuenta de que un cuestionario también tiene sus límites. Aparte, por curiosidad, escribí otros motivos por los que la gente podía decidir matricularse en mi curso de español. Sabía que algunos de estos motivos eran reales, incluso conocía casos de ellos:

- porque tengo un problema y deseo evadirme de él durante algunas horas a la semana
- porque no soporto pasar todo el día en casa con mi marido / mi mujer / mi hijo...
- para ir a ligar a Ibiza
- porque estoy enamorado/-a del profesor/-a o de uno de mis compañeros/-as
- porque el psicólogo me ha dicho que salga de casa y que haga actividades para socializarme

Estos items son políticamente incorrectos y pueden resultar ofensivos para quien ha de responder al cuestionario. Y son especialmente poco indicados para un cuestionario que se presenta al abrir el curso. Tal

---

<sup>14</sup> «Habrá que dar cuenta de la secuencia y del proceso de la investigación, incluso de los movimientos falsos, los callejones sin salida, los problemas encontrados en el camino, así como del modo en que se hicieron frente. Permitámonos admitir que, en cuanto investigadores a tiempo parcial, estamos a la búsqueda de caminos correctos, y que tenemos mucho que ofrecer a los demás con todo lo que hemos aprendido, tanto de nuestros errores como de nuestros éxitos.»

vez, sólo tal vez, el profesor podrá conseguir esta información –que no se puede preguntar directamente al abrir el curso– más adelante, si el alumno decide contárselo o si él llega a descubrirlo por sí mismo.

La pregunta nº 2 agrupa contenidos bastante varios. Separándolos en subgrupos: a) haríamos un favor al informante, al que debemos agradecer su colaboración; b) nuestro cuestionario ganaría en fiabilidad, puesto que el informante mantendrá mejor la concentración y tenderá menos a responder superficialmente. La siguiente distribución en subgrupos podría ser una solución: *a)-b)-c) / d)-e) / f)-g)-h) / i)*.

Un segundo defecto es que aparecen intercaladas preguntas con respuesta abierta y con respuesta numérica («de 0 a 5»). ¿Por qué en *f)* y *g)* hay que responder «de 0 a 5» y en *h)* no? Sería mejor uniformar criterios. Tampoco hay razón aparente por la que en *c)* *¿Piensas que se te da bien aprender idiomas?* se exija una respuesta de tipo numérico, cuando en las preguntas anteriores y sucesivas se solicita una respuesta con palabras. Además, si dejamos espacio a una respuesta libre, podríamos obtener información más completa: «sí» / «no» / «no sé» / «depende» / «el inglés sí pero no el francés»... Tener que cambiar el «chip» de lo cuantitativo a lo cualitativo o viceversa desorienta a quien ha de responder. Así las preguntas *d)* (*¿hay algo que te gustaría hacer espacialmente en este curso?*) y *e)* (*¿hay algo que no te gustaría hacer o alguna situación con la que no te gustaría encontrarte?*) exigen una reflexión introspectiva y una codificación atenta de la respuesta mediante palabras; hacerlo inmediatamente después de haber respondido a *c)*, que requiere el proceso contrario (simplificar, reducir, codificar numéricamente datos cualitativos), supone un esfuerzo añadido. Tal vez, consciente o inconscientemente, los informantes apliquen a las todas las preguntas el criterio utilizado en sus respuestas numéricas. Tal vez los informantes respondan a *d)* y *e)* pensando que *lo que hay que hacer, lo que el profesor realmente quiere*, es que lo hagan de la forma más escueta posible. Si alguien tiene que expresar algo que se aparte de la norma probablemente no se sentirá invitado a hacerlo. Tal vez los alumnos intuyen que sus respuestas sirven para rellenar una ficha estadística con los datos de toda la clase, o para compararlos con otras clases. Si el informante no siente que él como individuo es importante para el investigador, no va a proporcionar datos cualitativos relevantes. No va a responder haciendo el esfuerzo de mirar con sinceridad en su interior.

Las preguntas con respuesta múltiple y las preguntas con respuesta numérica son más fáciles de clasificar, pero ¿nos permiten acceder a conocimientos verdaderamente significativos, que nos permitan comprender lo que está sucediendo dentro del aula? Es más cómodo tratar respuestas con escalas numéricas; pero cuando tratamos con grupos con pocos estudiantes tal vez podemos permitirnos prescindir de ellas.

Atendamos ahora a la manera en que el profesor se ve reflejado en el cuestionario. Se abre con un seco *Nombre y apellidos* y las preguntas son muy directas o incluso órdenes: *1. ¿Por qué has decidido matricularte en el curso de español?*; *2. Responde*. El profesor se presenta a sus alumnos como un funcionario severo que mantiene las distancias. A un funcionario normalmente no se le dan respuestas a cuestiones personales. Por eso algunas preguntas (*d, e, j*) están fuera de lugar en un cuestionario de este tipo.

Aconsejo a quien se plantee el diseño de un cuestionario para utilizar en clase, mostrarlo a una persona de confianza. Yo recurrí al consejo un amigo que había sido alumno mío (Jean Santilli, al que agradezco su inestimable ayuda) y éste se mostró bastante crítico con él y me ayudó a mejorarlo. Me dijo además que yo no



me veía para nada reflejada en el cuestionario. Gracias a sus observaciones y a las ideas que surgieron en las conversaciones que mantuvimos entonces, surgieron muchas de las reflexiones que expongo en este apartado.

Mejor aún sería hacer un ensayo piloto. Si yo lo hubiera hecho habría evitado algunos de los defectos que presentaba la versión final; pero el tiempo apremiaba y no hice todo lo que hubiera sido deseable.

2) La versión del cuestionario que se presentó en clase se muestra en el *apéndice 2*. Se revisaron los items que expresaban los motivos para estudiar español y se distribuyeron en apartados, de acuerdo con las categorías: *tiempo libre, trabajo, estudios, destrezas / intereses culturales*.

La sección *Cómo aprendo idiomas* surgió al reflexionar sobre las preguntas 1. d) y e) de la primera versión. No podía esperar que mis alumnos me dijeran, de buenas a primeras, qué les gustaría realmente hacer y qué no les gustaría para nada hacer en nuestras clases; es más, no podía esperar ni siquiera que todos lo supieran o lo tuvieran claro. Así que me dije que la respuesta a esa pregunta dependía en gran medida de sus experiencias previas, de su «biografía lingüística», y que podía dirigir la pregunta al pasado: después yo podría extraer conclusiones. También me di cuenta de que preguntas como: *Cuéntame lo que más / menos te ha gustado hacer en clase de lengua extranjera en tu vida* no cumplían con las condiciones de acceso necesarias, este no era el mejor momento ni lugar para hacerlas... Más adelante, tal vez. Así que me limité a hacer una pregunta mucho más vaga: *¿Estás satisfecho con tus conocimientos de estas lenguas? / ¿Sabes por qué? Y añade: Si me lo puedes decir en pocas palabras, por favor, dímelo*. Esta pregunta también me podía ofrecer datos útiles para deducir qué desearían y qué no desearían que sucediera en nuestro curso.

El apartado H profundiza y desarrolla lo que las preguntas 2. f) y g) de la versión anterior del cuestionario trataban de indagar sin demasiado éxito: las preferencias del alumno en cuanto a estilos de enseñanza-aprendizaje.

El apartado I desarrolla la pregunta 2. c) de la versión anterior.

Se ha añadido *ex novo* el apartado J, orientado a identificar posibles focos de ansiedad. Es en cierto modo otra manera de preguntar *¿Qué no te gustaría que se hiciera o que sucediera en clase?* Como bibliografía de referencia hemos consultado Young (1999b) y Horwitz y Young (1991).

Este cuestionario es un cuestionario «de persona a persona». Se incluye una *voz del profesor*, con caracteres tipográficos distintos, que habla directamente al alumno y que le explica que el cuestionario se puede modificar. La idea que subyace es que el alumno no se debe adaptar por fuerza al cuestionario: es el cuestionario el que debe adaptarse al alumno. La estructura del cuestionario debe ayudar al alumno a responder: se le presenta una lista de posibles respuestas para que no olvide nada y para que pueda responder más cómodamente. Ésta no debe suponer un obstáculo a la comunicación, obligándola a entrar por fuerza dentro de un esquema preestablecido. Además en este cuestionario, a diferencia de la versión anterior, no se dan órdenes y se dice «por favor» y «gracias».

3) Repartí el cuestionario el primer día de clase, después de una breve presentación mía y de que se deshiciere el malentendido: el grupo no sabía nada de español. Dije a mis alumnos que lo mejor era repartir inmediatamente el cuestionario y que mientras lo rellenaban yo iba a pensar qué hacer, ya que me había

preparado la clase para un nivel distinto... Explicué que podían poner todas las cruces que se quisieran, que no había que limitarse a una por apartado, que podían modificar los items o añadir otros de su propia creación, y que podían no responder a las preguntas si así lo deseaban. Los rellenaron allí mismo y cuando terminaron los recogí.

Cuando leí las respuestas observé algunos defectos que no habían sido corregidos. Me di cuenta de que faltaban un item que dijera «soy negado para las lenguas extranjeras» y otro que dijera «nunca me siento ansioso en clase». En cambio el defecto de comprensión que presentaba la pregunta B no me impidió saber que alumnos iban a utilizar el español en su trabajo. En el *apéndice 3* presento el cuestionario corregido, tal como lo presentaría la próxima vez. A continuación copio un fragmento de mi diario, en el que aparecen algunas de mis impresiones de aquel primer día:

*Mi primera impresión ante la clase fue positiva. (...) Les expliqué el malentendido y les presenté el cuestionario. Tuve la sensación de que les resulté simpática y un poco de miedo de que ellos pudieran sospechar algo de incompetencia en mí.*

*Hecho el cuestionario, lo recogí. Me pareció que estaban muy bien dispuestos, como si ese primer contacto conmigo hubiera surtido efectos positivos, y como si a su vez el cuestionario hubiese ayudado a crear ese buen clima... Me apabulló el exceso de confianza y expectativas puestas en mí por esos ojos muy abiertos que me miraban fijamente. Traté de explicarles de nuevo que estaba improvisando... (31/01).*

#### **4.5.2. Segundo cuestionario**

Este cuestionario (ver el *apéndice 4*) pretende generar datos cualitativos de relevancia que permitan al profesor evaluar la marcha del curso y comprender mejor a sus alumnos.

Las dos preguntas de la primera página fueron un «experimento» en toda regla: ¿qué sucederá si planteo preguntas de esta envergadura a mis alumnos? ¿Me responderán? ¿En qué grado estarán dispuestos a confiarse conmigo? ¿Mostrarán recelo en las siguientes clases? ¿Obtendré respuestas reveladoras o tan sólo respuestas dentro de la norma, que me podría esperar sin necesidad de dirigirles un cuestionario?

Las respuestas al punto G del primer cuestionario me habían permitido observar dos cosas:

- que mis alumnos tendían a responder lo más escuetamente posible a las preguntas con respuesta abierta (¿por pereza?; ¿porque no conocen a quien les dirige las preguntas?);
- que muchos ni siquiera respondían (¿porque no sabían qué responder?; ¿porque les era indiferente responder o no?).

1) Pensé que parte del fracaso era debido a la forma en que estaba elaborado el cuestionario, y especialmente a cómo estaban redactadas las preguntas. Me dispuse a construir las nuevas preguntas con la intención de vencer la resistencia (natural) de mis informantes a expresarse. Para ello escribí lo siguiente, a propósito de una de las experiencias que debían relatar:

*Subraya el modo en que tú la has vivido. Cuéntamela bien, de manera articulada, con impresiones personales, como si fuera una redacción para la clase de italiano de al menos 5 líneas... (mira que si no te suspendo...).*

Este cuestionario era probablemente bastante distinto de los cuestionarios a que mis alumnos estaban acostumbrados, así que había que ayudarles: yo no quería información anónima, quería que me hablaran de sus experiencias implicándose personalmente en ello.

Las preguntas dejan intencionadamente el campo lo más abierto posible a las respuestas; nos hemos servido simplemente de dos categorías muy generales que permiten a los sentimientos o emociones guiar al alumno en las respuestas (y en sus recuerdos): lo que es vivido como positivo y como negativo. Hemos dejado la puerta abierta para que los informantes pudieran expresar todo lo que quisieran, evitando sugerir categorías para las respuestas.

En los cuestionarios «burocráticos» generalmente no hay un «interlocutor»: quien responde se dirige a una «entidad abstracta», no a una persona. Lo que yo presenté a mis alumnos se parecía a una entrevista en la que el interlocutor (yo) estaba bien definido y, además, era perfectamente consciente de la individualidad e identidad de los que respondían.

2) En segundo lugar atribuí el fracaso de la pregunta G del primer cuestionario a una cuestión de permiso o de facilitación del acceso por parte de los informantes. Como en la entrevista o en la observación participante, también en nuestros cuestionarios hay una «necesidad de establecer un sentimiento de confianza y relación» para obtener la información que deseamos, que entonces no se había creado. Woods (1987:78) se pregunta a quién estaríamos dispuestos a confesar nuestros secretos, y concluye que sólo a «una persona comprensiva, a la que yo supiera interesada en mí por mí mismo (y no por el proyecto) y que quisiera escuchar y apreciar mis opiniones sin juzgarlas». La relación entre investigador e informante, por tanto, debería ser «tal que trascendiera la investigación, que promoviera un vínculo de amistad, un sentimiento de solidaridad y unión en persecución de una misión común que planeara por encima del yo de cada cual» (ibid.). Creo que cuando se repartió el segundo cuestionario ya existía entre mis alumnos y yo, si no un vínculo de amistad, al menos sí un sentimiento de complicidad. A continuación presento un acontecimiento relatado en mi diario que considero relevante en la creación de este sentimiento: en una de las primeras clases, de manera espontánea, se invirtieron los papeles y fueron los alumnos quienes me hicieron a mí la entrevista:

*Hicimos entrevistas, entre ellos. No seguí ningún criterio especial para formar parejas y grupos de 4: simplemente impedí que se pusieran juntos los que ya se conocían (...). Al terminar hice que Federica (...) nos presentara a todos a Adolfo, quien también accedió. Después, no sabiendo cómo continuar, pregunté si estaban interesados en conocer algo de alguno de ellos (recurrí a un juego no demasiado limpio: esperaba que alguien metiera en el aprieto a un compañero con el que tuviera bastante confianza). Hubo un silencio. No fue particularmente embarazoso, pero percibí que ellos podían sentirse algo amenazados (le tocaba a uno de ellos... ¿a quién? ¿con qué derecho elegido...?). Tal vez no fue la mejor idea por mi parte. Gracias a Emilio el hielo se rompió: “Queremos saber cosas de ti”, dijo. Y me sometieron a un interrogatorio muy divertido. Fue ahí donde me puse colorada... Era exactamente lo que yo deseaba, una interacción así, muy motivadora, espontánea, verdadera. Había pensado en plantearles la creación de un cuestionario para saber todo lo posible de un chico/-a que les gustara y deseché la idea por no encontrar el modo de aplicarla a la clase: y automáticamente se produjo el milagro de hacerse sin mi intervención. Lo que hubiera deseado planificar y no pude surgir*

*espontáneamente. Se divirtieron y creo que me perdieron el “respeto” y la distancia por ser profesora (son adultos, me lo puedo permitir) y que gané en estima profesional. Surgieron muchas cuestiones formales de la lengua a las que pude responder y creo que fue muy interesante desde el punto de vista lingüístico (13/02).*

Creo sinceramente que de no haberse creado una relación entre profesor y alumnos como la que se creó, todo esfuerzo empleado en el diseño del cuestionario habría sido inútil.

3) El cuestionario se repartió aproximadamente un mes después del inicio de las clases. Se hizo al final de la lección y tras una breve explicación por mi parte. Para ello se eligió un día en que las cosas habían ido bien en clase y se había creado un buen ambiente (de hecho renuncié a distribuirlo en la clase anterior porque se había producido un percance que, creí, podía influir negativamente en la confianza que mis alumnos estarían dispuestos a depositar en mí). Dejé que mis alumnos se lo llevaran a casa para poder pensar con calma: sin duda iban a escribir cosas mucho más interesantes dejándoles madurar las respuestas. Y además en clase por lo general estaban demasiado cansados para pensar. La mayoría de ellos llegó con el cuestionario completado a la clase siguiente (lo cual me sorprendió bastante: no esperaba tal eficiencia visto que normalmente no se mostraban tan diligentes cuando se trataba de hacer las tareas de español en casa) y otros me lo entregaron el día sucesivo. Hubo algunas personas que no me lo entregaron nunca y un alumno (Giovanni) que lo trajo sólo al cabo de tres semanas. Sería interesante preguntarse por qué estos alumnos no respondieron. Algunos simplemente no lo hicieron por falta de tiempo o de empeño personal, algunos incluso estaban a punto de abandonar el curso. Otros, por algún tipo de desconfianza hacia mí: probablemente yo no inspiraba a todos la confianza necesaria para responder. Creemos que éste fue por ejemplo el caso de Stefania.

#### **4.5.3. Tercer cuestionario**

Para la elaboración de este cuestionario (ver el *apéndice 5*) seguí los mismos criterios que en los dos anteriores. En este caso deseaba saber de qué manera el curso había influido en mis alumnos, y si ellos eran conscientes de haber cambiado en algo. Deseaba saber qué habían aprendido. Conocía sus progresos en la lengua, pero yo esperaba que hubieran aprendido algo más aparte del español, y quería que me lo dijeran (si lo deseaban) y sobre todo que ellos mismos tuvieran oportunidad de reflexionar sobre ello.

Las preguntas 1 y 2 intentan proporcionar una ocasión para que los alumnos se autoevalúen y reflexionen sobre lo que han hecho y aprendido durante el curso. También la pregunta 6, pero lo hace de forma más holística.

Para mi investigación y para satisfacer mi curiosidad personal deseaba saber algo sobre el modo en que ellos habían vivido el curso. Por ello formulé la pregunta n° 5:

*¿Hay algún momento, experiencia personal o anécdota ligada al curso (en clase o fuera) especialmente significativo, que te apetezca escribir para mí, del que creas te vas a acordar en el futuro cuando pienses en este curso? (También puedes no escribir nada si no se te ocurre ninguna idea).*

Recordamos las cosas que más nos impactan, las que dejan una huella en nosotros, así que pensé que sus respuestas a estas preguntas me podrían dar pistas sobre aquello que más intensamente mis alumnos habían

vivido (tanto positiva como negativamente). Podía haber solicitado, como en el segundo cuestionario, que me relataran su mejor y su peor experiencia en mi curso..., pero dudaba que pudieran ser completamente sinceros, teniendo en cuenta que era su profesora quien iba a leer las respuestas.

Este cuestionario se repartió al principio de la penúltima clase –la clase anterior al examen–, se dejó tiempo suficiente y se recogió cuando los alumnos terminaron de responder.

#### **4.5.4. Diario**

Llevé regularmente el diario de clases. Siempre que me era posible escribía después de la clase, al volver a casa por la noche o bien a la mañana siguiente. Algunos días relataba con detalle las actividades que se habían hecho en clase y todos los incidentes; otros me limitaba a hacer comentarios más generales e interpretativos; a veces expreso (o las genero mientras escribo) mis teorías sobre la enseñanza o el aprendizaje de idiomas partiendo de algo que ha sucedido en clase y que hace surgir la reflexión; a veces también expreso mis sentimientos. Está lleno de comentarios subjetivos, no por ello de menor valor.

La escritura del diario tuvo valor muy positivo para mí. Me permitía hacerme ideas más claras de lo que había sucedido en la clase anterior y del por qué; me permitía recordar cosas y fijar objetivos, llegar más lejos en la comprensión de la clase como grupo y de los procesos que seguían algunos alumnos en particular. Además me permitía comprenderme mejor a mí misma como persona y como profesora, y esto era de gran valor a la hora de tomar decisiones sobre cómo actuar. El diario también tenía una función terapéutica importante: en él podía descargarme, expresar mis sentimientos de preocupación, rabia, entusiasmo..., me hacía sentir en compañía cuando no había nadie con quien compartir mis buenas experiencias, mis descubrimientos o mis frustraciones.

#### **4.6. Análisis de datos**

El análisis de datos en investigación cualitativa a menudo tiene lugar al mismo tiempo que la recogida, ya que el investigador no se limita a registrar datos cuando observa, sino que también especula e interpreta: es entonces cuando tiene lugar el «análisis especulativo *ad hoc*» del que habla Woods y del que dice se generan las aprehensiones más importantes. Lacey (1976:61) concibe la investigación como una «espiral de comprensión», que consiste en un «movimiento hacia atrás y hacia delante entre la observación y el análisis y la comprensión» (citado en Woods, 1987:135). Aunque en nuestra investigación tampoco fueron dos fases claramente separadas, aquí las presentamos separadamente.

##### **4.6.1. Primer cuestionario**

Los datos recogidos nos han proporcionado:

- a) un perfil general del grupo;
- b) datos sobre los alumnos considerados individualmente: estos datos son útiles en procesos de triangulación y confrontación con datos cualitativos obtenidos con otros medios.

Sin necesidad de proceder a un examen cuantitativo detallado, bastaría una ojeada a los cuestionarios para poder afirmar que la carga motivacional con la que se enfrenta el grupo al curso es muy alta, y que en ella es mucho más fuerte la motivación integradora que la de tipo instrumental. Tratándose de un curso voluntario y

no oficial (y no completamente gratuito) era lógico que la mayoría de las personas que se presentaran a él tuvieran un fuerte interés personal en aprender español.

Los motivos más señalados por los que estudiar español son los siguientes (entre paréntesis, el número de veces que aparece marcada la entrada):

D5- *Llegar a hablarlo para comunicarme con otras personas* (21)

A7- *Ir a un país de habla hispana* (17)

A6- *Poder hablar la lengua de los países en los que he estado* (13)

A8- *Estudiar español, porque me gusta y basta* (13)

A10- *Probar una nueva experiencia* (13)

D6- *Poder comprender mejor a las personas y a los pueblos que hablan esta lengua* (12)

B1- *Para mi trabajo actual en el campo de...* (8)

A2- *Conocer nuevos amigos en el curso* (7)

Hemos creado la siguiente clasificación de los motivos anteriores, sirviéndonos de los criterios adoptados por Clement y Kruidenier (1983) y de la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca:

- Motivación hacia las relaciones en el aula: A1, A2, A4
- Motivación hacia las relaciones con nativos (xenofílica): A3, A4, D5, D6
- Motivación hacia aspectos culturales de la sociedad de la lengua meta: A5, D1, D2, D3
- Motivación por viajar: A6, A7
- Motivación intrínseca (placer por aprender; amor hacia la lengua; curiosidad): A8, A9, A10
- Motivación instrumental (trabajo y estudios): B1, B2, C1, C2, C3

La distribución de los alumnos según el tipo de motivación es como sigue (entre paréntesis, el número de alumnos que selecciona al menos una de las respuestas clasificadas dentro de ese tipo de motivación):

- 1) Motivación hacia las relaciones con nativos (20) / Motivación por viajar (20)
- 2) Motivación intrínseca (16)
- 3) Motivación instrumental (8) / Motivación hacia las relaciones humanas en el aula (8)
- 4) Motivación hacia aspectos culturales de la sociedad de la lengua meta (4)

En cuanto a la repartición de las cuatro destrezas, observamos una preeminencia de la orientación hacia las destrezas orales sobre las escritas, y de las de expresión sobre las de comprensión.

- 1) Expresión oral (D5): 21
- 2) Expresión escrita (D4): 6
- 3) Comprensión auditiva (D1, D2): 4
- 4) Comprensión lectora (D3): 1

Sintetizando: en el grupo hay una clara prevalencia de las motivaciones de tipo integrador respecto a las de tipo instrumental –aunque un tercio de la clase espera utilizar el español en su situación laboral–; hay una fuerte presencia de la motivación intrínseca, un fuerte deseo de utilizar el español para comunicarse con nativos y para viajar, y un interés relativamente bajo por las producciones culturales de los pueblos hispanohablantes. Un tercio de la clase se muestra motivado también por las relaciones humanas que se van a crear en el aula. De acuerdo con los estudios sobre motivación este grupo tendrá muy buenas posibilidades de tener éxito en el aprendizaje.

En cuanto a la ansiedad generada por la situación de aprendizaje, en el cuestionario inicial la mayoría de los alumnos (un 73%) afirma sentirla en algún momento. Hay una persona, Antonio, que dice sentir ansiedad ante todas las situaciones presentadas. Otra, Federica, que escribe: *No estoy ansiosa. Estoy aquí para aprender.* Casi la mitad de la clase (12 personas) reconoce sentir ansiedad en relación con la expresión oral o la lectura en voz alta. A continuación presentamos, ordenados según el número de veces que han sido seleccionados (éste aparece entre paréntesis) los items relacionados con la ansiedad:

- J2- *Cuando tengo que hablar delante de la clase* (10)
- J4- *Cuando me encuentro delante de un texto con palabras desconocidas* (10)
- J1- *Cuando tengo que leer en voz alta* (7)
- J5- *Cuando en clase se hace comprensión oral* (3)
- J3- *Cuando el profesor explica la gramática y no la entiendo* (1)
- J6- *Cuando hablo o escribo, porque me da miedo hacer errores y que me juzguen* (1)

En cuanto a modos de aprender, la clase prefiere en primer lugar la actividades más tradicionales: escuchar al profesor y tomar apuntes y estudiar bien la gramática. Algunos alumnos aman también trabajar en grupo o aprender con juegos y canciones. El estilo sensorial visual es preferido al auditivo.

- H7- *Me gusta escuchar al profesor y tomar apuntes* (18)
- H1- *Necesito estudiar bien la gramática* (11)
- H3- *Tengo que ver escritas las palabras nuevas para aprenderlas bien* (11)
- H8- *Creo que es imprescindible trabajar también en casa: hacer los deberes, repasar...* (9)
- H6- *Me gusta trabajar en grupo o en parejas* (6)
- H9- *Me gusta organizarme por mi cuenta para aprender: leo, busco ocasiones para hablar con nativos...* (6)
- H5- *Me gusta aprender de oído* (5)
- H6- *Me gusta aprender con juegos, canciones...* (4)
- H2- *Me gusta aprender el vocabulario de manera sistemática* (1)

La pregunta F, en la que se pregunta al alumno qué idiomas conoce, fue respondida sólo por un 80% de los encuestados (cinco personas no responden). De los que responden, más de la mitad (el 60%) dice conocer más de una lengua extranjera, y dos personas afirman conocer tres.

En cuanto a la pregunta G, es significativo que sólo haya respondido un 58% de los informantes (las posibles causas de este hecho han sido ya analizadas en el punto 4.5.2). Las respuestas eran abiertas y las hemos clasificado como sigue:

G. *¿Estás satisfecho con tus conocimientos de estas lenguas? ... ¿Sabes por qué? Si me lo puedes decir en pocas palabras, por favor, dímelo*

- Sí / Bastante (8)
  - 1) puedo comunicarme / hacerme entender (4)
  - 2) me siento libre cuando voy al extranjero (1)

3) he ido a Londres y he hecho un curso (1)

4) lo hablo habitualmente por trabajo (1)

- No / Poco (7)

1) conocimiento a nivel escolar: no he vuelto a hablarlo y lo he olvidado (3)

2) he estudiado la gramática durante años pero soy incapaz de desenvolverme en situaciones reales (1)

2) el profesor no pretendía / exigía demasiado (1)

Como vemos, no hay diferencia numérica significativa entre los que dicen estar satisfechos y los insatisfechos. Los que están satisfechos dicen estarlo porque son capaces de comunicarse utilizando las lenguas extranjeras. Los que no están satisfechos hablan de un conocimiento que se limita a lo que aprendieron en la escuela, y dicen que no han vuelto a usarlo.

Estas respuestas ya nos sugieren algunas ideas que se manifestarán de forma más clara en el segundo cuestionario: cuando los alumnos consiguen comunicarse mediante los idiomas que aprenden experimentan emociones o sensaciones positivas (satisfacción, por ejemplo); además hay emociones negativas (aquí, la insatisfacción) que están relacionadas por lo general con experiencias de tipo académico.

#### **4.6.2. Segundo cuestionario**

Las respuestas a las dos primeras preguntas son el principal punto de partida de nuestras reflexiones. Aconsejamos consultar el *apéndice 6*, en el que se han copiado las respuestas completas a estas dos preguntas (en lengua original y traducidas).

Hemos generado siete categorías a partir de los datos recogidos, siguiendo un procedimiento de tipo inductivo. De acuerdo con Woods (1987:141) esta depuración ayuda a abarcar más material de una mirada, facilita la formación de conceptos y es un paso esencial hacia la creación de teorías. Hemos intentado que estas categorías se adaptaran lo mejor posible a los datos y reducir su número al mínimo.

En el *apéndice 7* exponemos una tabla que recoge las respuestas de manera ordenada y sintética: nos hemos servido de ella para la creación de las categorías. El siguiente cuadro recoge una distribución de las respuestas (escribimos sólo el nombre del autor de las mismas) de acuerdo con estas categorías. Hemos omitido las respuestas de Maria porque parece no haber comprendido el sentido de las preguntas (cree que se le está interrogando sobre sus experiencias previas en otros cursos extraescolares).



	<i>Lo selecciona como centro o causa de su mejor experiencia</i>	<i>Lo selecciona como centro o causa de su peor experiencia</i>
Percepción de la propia capacidad de aprender	Ernesto Silvia*	Ernesto* Paola
Profesor	Carolina Arturo Adolfo Filippo Enea	Federica Maudia Adolfo Giulia Elia
Programa o tipo de actividades*	Gaia* Emilio* Enea*	Gaia* Filippo*
Conversación ante el profesor		Silvia*
Compañero(s)	Carolina	
Comunicación	Emilio Ernesto Paola Federica Filippo Giovanni	Emilio Paola
<b>No hay experiencia</b>	Maudia*	Carolina Arturo Giovanni

\*: también está implicado el factor *profesor*, bien por haber sido mencionado explícitamente, bien porque lo consideramos presente de manera implícita.

Según el número de veces que aparecen, proponemos la siguiente clasificación de los factores:

Experiencia positiva:

- 1) Comunicación (33%)
- 2) Profesor (28%)
- 3) Programa y actividades (17%)
- 4) Capacidad de aprender (11%)
- 5) Compañeros (5%) / No la hay (5%)

Experiencia negativa:

- 1) Profesor (33%)
- 2) No la hay (20%)
- 3) Incapacidad de aprender (13%) / Incomunicación (13%) / Programa y actividades (13%)
- 4) Conversación ante el profesor (7%)

Añadiendo a la categoría *profesor* las respuestas marcadas con asterisco, y contando como doble la respuesta de Maudia, que considera responsables a sus profesores de no haber tenido ninguna experiencia positiva, tenemos:

Profesor:      *Experiencia positiva:* 50%

*Experiencia negativa:* 73%

Analizando los datos anteriores hemos hallado que:

1. Sea cual fuera el modo de contabilizar los datos, el profesor se revela siempre determinante en la calidad de las experiencias vividas por el alumno, tanto en las positivas como en las negativas.

2. El profesor aparece relacionado con más experiencias negativas que positivas. Éste puede incluso impedir que el alumno tenga buenas experiencias y quitarle las ganas de estudiar por mucho que ame el idioma:

- *No he tenido nunca experiencias felices con las lenguas extranjeras, porque la forma de explicar las cosas [del profesor], al menos desde mi punto de vista, era mediocre (Maudia).*

- (...) *El único precedente negativo fue en la escuela superior: en 4º y 5º<sup>15</sup> tuve una profesora de francés que me quitaba las ganas de estudiar su asignatura a pesar de que me había gustado siempre mucho (Elia).*

Algunas de las experiencias relatadas podrían calificarse de dramáticas. A veces se trata de experiencias de la infancia que el alumno recuerda con vividez, incluso muchos años después: ¿tendrán repercusiones en su forma de enfrentarse al aprendizaje hoy?

- *Mi peor experiencia duró todo un año, en tercero de escuela media<sup>16</sup> con la profesora de francés; había pasado de enseñar de la superior a la media, no sé por qué motivo, y esto la amargaba mucho y la hacía ser muy mala y poco paciente con nosotros, los chicos: nos hablaba siempre con rabia y nos castigaba aunque no hacíamos nada malo (precisamente por el miedo a sus reacciones) (Federica, 53 años).*

- *Mi peor experiencia fue a los 11 años, en primero de la escuela media, con la lengua francesa: era ya anciana, iba deprisa, nos llenaba de deberes, preguntaba cosas que no nos había explicado nunca, notas malísimas, controles sorpresa en clase a los dos días de empezar (Maudia).*

- (...) *tenía una auxiliar de francés del segundo tipo (severa y distante; y cuando la clase se encontraba en el laboratorio con los auriculares, donde ella por sorpresa podía escuchar a este o aquel alumno mientras que el pobrecillo intentaba balbucear algo, era terrible verla hacer muecas de desaprobación, cuanto terrible era el ansia de no saber si en un determinado momento te estaba controlando precisamente a ti) (Adolfo).*

3. Causadas o no por el profesor, las experiencias negativas relatadas están casi siempre relacionadas con el aula.

4. Las experiencias positivas, por el contrario, se reparten entre el aula y el mundo exterior. Los alumnos consideran como factores más determinantes tanto el hecho de tener un buen profesor como el de poder comunicarse con otras personas en la lengua meta.

5. Las experiencias de comunicación que se relatan por lo general trascienden lo lingüístico: el lenguaje es un instrumento que permite relacionarse con otras personas, y lo maravilloso de conocer una lengua extranjera es que ésta nos permite tener experiencias de comunicación a las que no podríamos acceder de otra manera.

- *Estudí el esperanto hace mucho tiempo y recuerdo que al final del primer año hubo en Roma un congreso internacional de esperantistas; el poder hablar con japoneses, suecos, brasileños, españoles, etc. en un idioma que no era de ningún país, fue para mí una emoción bellísima (Federica).*

Detrás del uso del lenguaje hay una voluntad o deseo de comunicarse. Cuando ésta entra en acción los alumnos viven experiencias hermosas; cuando falta en alguna de las partes implicadas, se crean malas experiencias. El éxito en la comunicación depende de esa voluntad, y si la hay es vivida con goce.

---

<sup>15</sup> Corresponden a los dos últimos años de bachillerato.

<sup>16</sup> En tercero de la escuela media los alumnos tienen entre 13 y 14 años.

- Estaba en América, sentada en un muro mientras miraba a unos chicos jugar al fútbol en la playa. A mi lado había un chico de origen griego, él también sabía hablar poco español, mejor que yo el inglés, pero me encontraba bien porque había ganas de comunicarse y de entenderse; así, de forma muy divertida saqué a la luz todo lo que sabía de idiomas (Paola).

- (...) la experiencia más terrible es cuando no consigues comunicarte ni siquiera con gestos con el otro porque no te quiere escuchar (...) (Emilio).

Podemos poner en relación estos datos con las respuestas a la pregunta G del primer cuestionario: los que no están satisfechos con las lenguas que han estudiado hablan de un conocimiento a nivel escolar y dicen que no han vuelto a usarlas desde entonces; en cambio, los que decían estar satisfechos aportaban como razones las experiencias de comunicación tenidas gracias a la lengua meta.

6. El hecho de sentirse capaz o incapaz, dotado o no dotado para el aprendizaje de idiomas influye también en la calidad de las experiencias de los alumnos. Quien no consigue seguir las explicaciones del profesor se siente inferior y sufre:

- (...) recuerdo bien cuando, en clase, no conseguía seguir lo que se nos explicaba (en inglés), me sentía incapaz respecto a los otros, pero al mismo tiempo no preguntaba y no comunicaba mis dificultades (Paola).

Por el contrario, sentir que uno llega a ejercer el control sobre la lengua extranjera es una experiencia muy placentera:

- (...) recuerdo una vez que la profesora me había dicho que me pusiera de pie para decir el verbo “ser” delante de toda la clase porque sostenía que sólo yo lo sabía. ¡Naturalmente, se trataba de las primeras clases! ¡Me sentí gratificada! (Silvia).

7. Los compañeros de clase son mencionados sólo una vez, como fuente de una experiencia positiva. Quien lo hace es Carolina y se refiere precisamente al curso de español que está realizando. Este dato será confrontado con otros: al terminar nuestro curso el grupo parecía dar mucha más importancia a este factor.

- La experiencia más feliz es precisamente la que estoy viviendo ahora estudiando español, porque es un curso que he elegido hacer voluntariamente, y como yo también otros compañeros, por eso se trabaja bien. El español es un idioma que me gusta mucho, Elisa (nuestra profesora) es muy simpática y sobre todo es el primer curso que hago junto a mi marido y nos divertimos mucho, también cuando hacemos los ejercicios en casa (Carolina).

8. El número de personas que dice no haber tenido experiencias negativas es superior al de los que no han tenido experiencias positivas. Probablemente ha habido una selección previa: no se matricularon en nuestro curso personas sin alguna experiencia previa positiva con los idiomas, a menos que no tuvieran un motivo muy importante para que hacerlo –como fue el caso de Maudia, que se disponía a adoptar a un niño hispanohablante–.

9. La relación con el profesor es un factor de extrema importancia en las vivencias de los alumnos, a juzgar por las respuestas. Uno de los encuestados responde así:

- La calidad de las experiencias que he vivido en anteriores cursos de idiomas está estrechamente ligada a la relación con el profesor.

Cuando el profesor es simpático y disponible la experiencia ha sido siempre positiva.

Por el contrario, si es demasiado severo y distante, el amor por la lengua se resiente (Adolfo).

10. De acuerdo con los datos recogidos. lo que hace que un profesor sea capaz de generar buenos recuerdos son:

a) sus cualidades personales y el tipo de relación que instaura con sus alumnos: *es simpático y disponible / es severo pero divertido;*

b) sus cualidades o estilo profesional: *está bien preparado / es bueno enseñando la estructura de la lengua / con él se hace conversación y juegos.*

11. En cambio el profesor puede generar recuerdos terribles en función de:

a) sus cualidades (o defectos) personales y el tipo de relación que instaura con sus alumnos: *es severo y distante / está amargado, descarga su rabia con los alumnos, los castiga sin motivo / deja de lado a los alumnos que saben menos / pregunta cosas que no ha explicado, hace controles sorpresa, pone malas notas / hace que los alumnos se sientan ridículos cuando los observa;*

b) sus defectos o su estilo profesional: *es muy dispersivo, poco metódico, usa poco la gramática / enseña gramática y literatura / va demasiado deprisa, pone demasiados deberes / forma de explicar mediocre.*

12. Un foco de emociones negativas lo representan aquellas situaciones en las que el alumno siente que *no tiene ningún control sobre lo que está sucediendo*: cuando la profesora castiga a sus alumnos sin motivo y descarga sobre ellos su amargura personal; cuando elige al azar a un alumno para observarlo y éste no sabe ni siquiera si está siendo observado; cuando pone exámenes sorpresa y pregunta cosas que no había explicado. Los alumnos sienten el desasosiego de no contar nada y de estar a la merced de un profesor hostil. En su mayor parte las experiencias de este tipo se relacionan con la infancia.

13. Algunas de las respuestas se centran más en las cualidades personales del profesor, otras en las profesionales, otros alumnos sin embargo parecen considerarlas inseparables unas de otras. Todos parecen coincidir a la hora de definir las características personales del profesor que les hace estar bien o mal; en cambio hay bastante discrepancia cuando se trata de definir su modo de dar clase: parece claro que para generar experiencias positivas el profesor debe «estar bien preparado», pero en cuanto a su estilo de enseñar hay importantes divergencias:

La mejor experiencia de Filippo: (...) *la tuve con el profesor de francés en el instituto, que era muy bueno enseñando la estructura de la lengua, mientras que la conversación se dejaba a una nativa (...).*

La mejor experiencia de Gaia: (...) *cuando estudié inglés en una escuela de Londres. Hacíamos mucha conversación y muchos juegos en clase.*

La peor experiencia de Filippo: (...) *fue en el extranjero, cuando estuve en Inglaterra estudiando inglés, porque en la escuela se estudiaba de forma poco metódica y haciendo poco uso de la gramática.*

La peor experiencia de Gaia: *En la escuela, cuando hacíamos los ejercicios en clase de inglés. Teníamos que aprender y conocer la gramática y la literatura inglesa. ¡Qué aburrimiento!*

#### **4.6.3. Tercer cuestionario**

Vamos a comentar los datos más relevantes obtenidos mediante este cuestionario. Desgraciadamente algunos alumnos cuyas respuestas me hubiera interesado conocer no estuvieron presentes el día en que se repartió.

1. De las 12 personas que responden a este cuestionario, 10 afirman que seguirán estudiando español una vez terminado el curso y 2 dicen que tal vez. Consideramos este resultado significativamente positivo.

2. El curso ha generado numerosos recuerdos positivos entre los participantes, que mencionan en la pregunta nº 5, en la que se les pregunta qué creen que recordarán del curso en un futuro. Es de notar que no incluyen recuerdos negativos. Como observadora de lo que ha sucedido durante el curso pienso que en línea general sus respuestas son sinceras; pero es cierto que si alguien se lleva un mal recuerdo del curso es difícil que lo exprese en un cuestionario que su profesora va a leer.

De las 9 personas que responden a esta pregunta, 6 hacen mención explícita de las relaciones humanas con los compañeros de clase; en las demás hay una alusión implícita a ellas. Se habla de «clima cordial y amigable durante las clases», «armonía», «simpatía» y «amistades». Tres de las respuestas mencionan a la profesora y dicen que es «alegre», «simpática», «con un carácter que me gusta». Como anécdotas y momentos especiales se mencionan: las cervezas después de la clase (2), la fiesta sorpresa para el cumpleaños de la profesora (2), las canciones en clase (2), el primer día de clase (1). Exponemos las respuestas a continuación:

- *Las relaciones humanas creadas tanto dentro como fuera del aula. Los momentos de diversión y de serias “charlas” (Ernesto).*

- *Lo recordaré por el clima muy cordial y amigable durante las clases (Elia).*

- *(...) Ha sido bonito en clase con todos los compañeros, pero recordaré con placer también la cerveza después de clase (Carolina).*

- *Me ha gustado mucho escuchar canciones en clase y hacer nuevas amistades (Maria).*

- *Habría que escribir un libro para este curso. Amigos nuevos, profe alegre, español lengua mítica y tantas risas (Emilio).*

- *Me ha gustado mucho escuchar las canciones españolas (algunas me las he bajado al ordenador) y me ha gustado mucho conversar con los otros alumnos del curso (Gaia).*

- *La simpatía de los compañeros y de la profesora; como momento me ha quedado grabado cuando celebramos tu cumpleaños, la armonía que había y la dulzura de los compañeros (Silvia).*

- *¡Tu cumpleaños! (Filippo).*

- *La primera clase me ha gustado mucho, aunque te hallabas en dificultad (creías que te encontrabas en un curso avanzado). Estuviste muy simpática; tu carácter me gusta mucho; las noches bebiendo cerveza, espero que continúen (Adolfo).*

3. La única respuesta crítica que observamos en el cuestionario la aporta Stefania (que además no responde a la pregunta del recuerdo; ¿será tal vez porque se va a llevar un mal recuerdo del curso y no lo quiere decir?).

- *Pensaba aprender (más); mejor dicho, mejor. Desde mi punto de vista algunos argumentos los hemos afrontado un poco corriendo. Hemos visto muchas cosas pero no me siento demasiado segura a veces de lo que digo (Stefania).*

4. En el cuestionario se hacen también algunos comentarios que tienen que ver con el desarrollo personal e interpersonal y que van más allá del aprendizaje del español:

- *Me he encontrado muy bien también con todos los compañeros más jóvenes que yo. Me han acogido en su grupo también después de las clases (Federica).*

- *Estoy más segura de mí misma respecto a cuando iba a la escuela, por lo tanto me relaciono con los otros de manera diversa (Carolina).*

5. Dicen estar satisfechos o bastante satisfechos con el curso que se termina 9 alumnos, mientras que 3 dicen no estar satisfechos o estar poco satisfechos. Las razones que aducen los que están satisfechos son: el haberse divertido mucho (2), el haberse esforzado también en casa (2), el amar más el español (1), el haber aprendido español (1), el poder viajar a España de ahora en adelante y entender a los hablantes (1), el poder entender las canciones en español (1), el hecho de que el profesor haya hecho que todos participaran en las clases (1). Las razones de insatisfacción que se apuntan son: el no haber tenido tiempo en casa para estudiar (2) y el que se hayan tratado en clase demasiadas cosas y esto haya causado inseguridad con la lengua (1).

6. Vistos los resultados de este cuestionario y la insistente aparición de los compañeros en los recuerdos y en las apreciaciones positivas del curso, pensamos que al finalizar el curso deberíamos modificar la lista de factores relacionados con las experiencias positivas de nuestros alumnos del apartado anterior y hacer ascender algunos puestos al factor «compañeros», que ocupaba el último lugar en la lista: este factor desbancaría al «profesor» del primer lugar en la clasificación. Nos preguntamos por qué ellos cuando respondieron al segundo cuestionario parecían no tener recuerdos significativamente positivos de los compañeros de otros cursos de idiomas –notemos que incluso la única vez que apareció mencionado este factor la alumna se estaba refiriendo al presente y no a un curso del pasado–. ¿Será porque con el tiempo los recuerdos se alteran y tal vez en un futuro ellos mismos asociarán las emociones más positivas de nuestro curso a otros factores? ¿Será tal vez porque en otros cursos realmente este factor no salió a relucir como algo importante? Hipotetizamos que existen modos de conducir el aula que favorece el que surjan y sean vividas como algo importante las relaciones interpersonales, mientras que otros las penalizan. Esta idea es sugerida por las respuestas de dos alumnos, que podemos triangular además con la apreciación de otro alumno (Emilio) en una entrevista informal:

- *Has sido hábil haciéndonos participar a todos, de manera que estuviéramos todos en el mismo nivel, y has hecho que en el curso estuviéramos todos unidos (Giovanni).*

- *Me ha gustado mucho el clima amigable que se ha creado en clase, en parte gracias a los ejercicios que se hacían juntos (Gaia).*

*Su teoría es que en nuestra clase todo funcionaba mejor por causa de la profesora (y el ambiente que permitía surgir); aunque tal vez podía ser porque en nuestro grupo la edad media de los participantes es más baja (diario del profesor, 3/05).*

#### **4.6.4. Prueba de evaluación del nivel de lengua**

Consideramos sus resultados muy satisfactorios: de las 12 personas que se examinaron, 6 consiguieron notable y 6 sobresaliente. Estuvieron ausentes el día del examen 4 personas: dos de ellas habrían obtenido sin duda una buena calificación, aunque tal vez no sería el caso de las dos restantes... Los progresos del grupo me habían sorprendido: mis alumnos habían aprendido lo que muchos estudiantes universitarios no consiguen hacer en un semestre de clases. Fueron especialmente buenos los resultados de las pruebas de expresión oral y de gramática.

#### **4.6.5. Diario del profesor y escritos en español de los alumnos**

El análisis que sigue es puramente cualitativo. Entramos en el aspecto de la etnografía que Woods dice parecerse al arte del novelista, el cual «es una cuestión de estilo, de percepción, de procesos interpretativos, de “sensibilidad”, (...), que implica la empatía con los demás» (Woods, 1987:20).

Nuestro punto de arranque va a ser Emilio. Se trata de un alumno muy extrovertido, de carácter amable y sociable. Su ausencia de inhibiciones y su gran deseo de participar le hicieron ofrecerse como voluntario desde el primer día en las actividades de clase y siempre que yo necesitara ayuda (por ejemplo, cuando hacían falta tizas en clase o cuando yo bajaba las escaleras cargada de libros). Estas circunstancias hicieron que, el día en que expliqué el uso de los posesivos, se me ocurriera usar el ejemplo siguiente: «Emilio es un alumno mío / Emilio es mi alumno preferido». A los demás les hizo gracia y Emilio se quedó con este apelativo.

Emilio reconoce tener un problema: la gramática. En el segundo cuestionario señala que cuando menos aprende en clase es con la gramática, ya que «disminuye mi atención porque no me gusta mucho». Curiosamente en el mismo cuestionario dice que desea aprender «más vocabulario y cuantos más verbos, mejor». No parece enfrentarse a su problema con miedo. También en el cuestionario del último día habla de la gramática. Dice estar satisfecho con el curso porque se ha divertido muchísimo y porque ahora ama el español más que el inglés, aunque precisa: «sólo tengo el problema de la gramática». Y en la pregunta 3 afirma bloquearse o sentirse nervioso «cuando el profesor explica la gramática y no la entiendo». Aunque añade a mano: «tanto lo entiende Carolina y me lo explica con palabras sencillas para mí». Al final del curso Emilio sigue teniendo el problema de la gramática. No ha sucedido ningún milagro durante el curso, pero pensamos que Emilio ha aprendido a convivir bastante bien con él (si no lo sabía hacer ya...).

Copio a continuación una simpática redacción que escribió Emilio en el mes de marzo (él mismo eligió el tema) y que nos puede dar una idea del tipo de relación que se estableció entre él y su profesora. La presentamos corregida:

#### MI PROFESORA

Mi profesora se llama Liz. Ella es española de Madrid, pero no es aficionada del mítico Real.

Ella toca el oboe y ahora vive en Asís.

Cada día de lección viene a Perugia.

Liz es muy simpática y creo que es tímida.

Tiene un problema, ella es desordenada, a menudo no encuentra las cosas, sobre todo la tiza, y yo que soy su alumno preferido voy abajo a tomarla. *Seguro que es muy buena enseñando, porque cuando estamos en clase nosotros lo entendemos todo, y después el español parece más fácil con ella. Liz asemeja a la actriz de la película "Amélie".*

Ahora termino este texto porque tengo dolor de panza, yo como mucho...

Me causó un gran placer recibir este escrito y me dio ocasión para reír de buena gana. Emilio me comunicaba, con sus limitados recursos de español y sin inhibiciones, la imagen que tenía de mí.

La frase que hemos señalado en cursiva se corresponde con la conciencia de la profesora, observable en el diario, de la necesidad de hacer accesibles las explicaciones a todos los alumnos, tratando para ello de no limitarse al uso de una terminología gramatical que no todos dominan:

*(...) en la explicación de “muy” / “mucho” noté que no podía satisfacer a todos: algunos no saben qué es un adjetivo y un adverbio... y yo en teoría sabría hacerles entender también a ellos cómo funciona la regla, pero hubiera necesitado más tiempo (1/03).*

Es consciente de que las cosas se pueden explicar o hacer entender de diferentes maneras, de que no hay sólo una vía, y de que en clase lo ideal sería que hubiera un espacio para todos. Es consciente además de las maneras distintas en que los alumnos se enfrentan a las explicaciones, a lo desconocido: sabe que algunos alumnos, como Stefania o Federica, son poco tolerantes a la ambigüedad, y que «experimentan recelo» cuando se introduce el uso de nuevas funciones o expresiones sin que hayan sido capaces previamente de escrutar todos sus secretos y de controlarlos; sabe que otros, como Filippo o Carolina, «gozan y se sienten realizados» cuando en clase el profesor introduce teorías abstractas y complejas explicaciones gramaticales, y que lo entienden todo; y sabe que otros, como Vincenzo o Giuseppe, «sufren» cuando las explicaciones se alejan del uso concreto de la lengua y se vuela por las altas esferas de las categorías gramaticales. Lo que sucede el 8 de marzo es muy interesante a este respecto. Lo copiamos a continuación:

*Se forman dos grupos: uno de hombres y otro de mujeres (...) y tenían que decir cómo son los del otro sexo (hombres / mujeres)... Muy divertido. (...) Fue muy simpático ver cómo se formaba el espíritu de grupo entre ellos... Es maravilloso: sin haberlo previsto y casi sin darnos cuenta hemos hecho el comparativo, por ejemplo, entre las chicas. Federica sabía que en lugar de “di” en español hay que escribir “que” delante del segundo término de las comparaciones, lo dijo y lo han aprendido así, por sí mismos, espontáneamente, sin necesidad de una CLASE que introdujera explícita y artificiosamente el “comparativo”. Se ha creado un ambiente muy bueno, todo ha sido muy relajante... (...)*

*Creo que entiendo un poco mejor a Filippo: a raíz de la lectura de su cuestionario y de mi conversación con Jean, sé que necesita hacer gramática y que su experiencia con las lenguas extranjeras está fundada en el estudio tradicional y sistemático. Lo contrario de Emilio... Cuando explico la gramática Emilio tiene una expresión perdida en su rostro y tengo la impresión de que se siente como un tonto (cómo la tengo no lo puedo explicar: lo intuyo). Su mujer Carolina está saliendo a la luz: es inteligentísima, de una manera muy profunda. Hoy mi relación con Filippo ha sido – lo he sentido – más satisfactoria para ambos: ahora le conozco un poquito mejor, intuyo cuáles son sus miedos, sé que se le da muy bien la gramática y que se encuentra cómodo cuando la explico o hacemos ejercicios... Le he hecho intervenir bastante y he dialogado en clase con él: ahora sé que es el primero que entiende las explicaciones más abstractas (...).*

*(...) luego hemos hecho algunos ejercicios. No todos lo han entendido todo o lo han seguido hasta el final: Giuseppe estaba cansado, me lo ha dicho, pero bastaba verle para darse cuenta (...); Emilio no gozaba con todo esto, pero se veía que era capaz de seguirlo bastante bien; Maria intervenía bastante; Federica estaba despierta y atenta... (...)*

*La clase intensiva de gramática ha sido, creo, muy útil: así contentamos a los que aman la gramática; por otra parte es útil para todos; había que hacerlo... Quienes no han podido seguirlo todo tendrán su segunda, tercera, cuarta... oportunidad en clase y fuera de ella para aprender como les dé la gana la manera de usar “hay” y “estar”, y los indefinidos... Los caminos del Señor son infinitos... (8/03)*



Observamos que la profesora es perfectamente consciente de la variedad de modos de enfrentarse al aprendizaje que tienen sus alumnos, y que su lectura de las respuestas al segundo cuestionario le ha permitido profundizar en ese conocimiento. Lo que es significativo es su comprensión de lo que la variedad de estilos significa a nivel emocional: una determinada actividad es afrontada con diferente predisposición emocional por sus singulares alumnos. Siendo consciente de esto, puede dar apoyo emocional a sus alumnos cuando se hallan en dificultad. Parece que este tipo de apoyo y comprensión por parte de la profesora son por sí mismos capaces de ahuyentar los bloqueos y mantener bajo control algunas emociones negativas:

*Emilio a menudo me sorprende por lo bien que comprende la gramática. No la entiende a la primera: por lo general su primera reacción es de desorientación, de dejarlo por imposible... pero con una sonrisa. Y si no sonrío le sonrío yo para que no se dé por vencido. Conozco esa mirada de Emilio en la que durante unos segundos se transforma en una persona necesitada de ayuda y completamente desamparada... (...) Después de unas horas la situación cambia, y es Emilio el que explica a los demás ese argumento de gramática, o el que se sabe de memoria el paradigma del tiempo verbal cuando los otros ya no se acuerdan (...) (3/05).*

*Mientras les explicaba todos los casos y comentaba las excepciones cuando aparecían, o respondía a sus preguntas (no dejan pasar nada...), me excusé un par de veces: “lo siento, es así... así de complicado”... cuando no hay una regla clara y única que sirva para explicar ciertos fenómenos. Creo que ellos se sienten mucho más cómodos cuando su profesora: 1) reconoce tener también sus lagunas y no se muestra infalible: aquí hay sitio para el error de todos, ¡incluida la profesora!; 2) hace VER a todos que es NORMAL que se sientan desbordados por la cantidad de datos descriptivo-explicativos de la gramática: es así, la cuestión no es clara, es así de enrevesada: y que quede claro que la explicación exhaustiva de ciertas cosas NO la hago para que la SEPAN perfectamente después, sino que es parte de un proceso mucho más complejo, largo, donde el conocimiento exclusivamente cognitivo DEBE estar entrelazado con otro tipo de conocimiento, operativo (saber usar lo que se está describiendo), y que ambos tipos de conocimiento interactúan, el uno ayuda al otro: y cada alumno hará, de acuerdo con su personal estilo de aprendizaje, mayor uso del uno o del otro, para llegar a un resultado o a otro... (19/04).*

A veces las explicaciones gramaticales funcionan, los alumnos lo entienden todo, las energías de la clase se mueven en armonía:

*Estaban preparados para captarlo: habíamos llegado a un punto en el que estos pronombres, sin combinar, habían sido usados numerosas veces en clase y el hacerse conscientes de ellos y encontrarse ante sus ojos con una tabla de todos los pronombres no les produjo demasiado desconcierto (sí, un poco; pero bastó demostrarles que era una simple abstracción de algo que en cierto modo ya conocían).*

*Me sorprendí de cómo resultó fácil para ellos la aceptación de las construcciones “se lo”, “se las”, y cómo fueron capaces allí y al momento de hacer correctamente los ejercicios que les presenté... Hubo un breve momento de recelo, en Federica principalmente, pero duró muy poco. Todas las veces que he explicado este argumento (...) ha sido, por lo general, un drama... y los resultados no fueron demasiado buenos. Pero esta vez no. Fue distinto. Era el momento justo. Había habido un proceso de maduración en su interior... (3/04).*

El profesor también «siente» la energía de la clase y está atento en la medida de lo posible a las reacciones de sus alumnos. En este caso, la introducción de un argumento gramatical nuevo no se afronta sólo en cuanto proceso cognitivo: sabe que algunos alumnos sienten «recelo» ante el nuevo contenido y que este recelo, puede impedir la captación del mismo por muy bien que se explique: por ello tiene en cuenta *ese recelo* y trata de reaccionar para reducirlo.

Retornemos a Emilio. Él dice que se siente a gusto con su profesora ¿Por qué? Él mismo nos da una explicación en la cervecería, el penúltimo día de clase. Antes de leerla, es preciso aclarar que en la clase contigua había otra profesora que llevaba otro curso de español a la misma hora, una mujer de apariencia severa, y que ya anteriormente Emilio y otros habían expresado su alegría porque estaban en nuestro grupo y no en el otro.

*Ha vuelto a decir que está muy contento de que les haya tocado yo y no la otra profesora (...) porque la otra le infunde terror... Hizo el gesto de los militares cuando se llevan la mano a la frente... (...) Creo que toda esta conversación partió de que Emilio se interesó por los idiomas que conozco, y me preguntó si no me confundía entre unos y otros (...). Le dije que mi alemán estaba muy echado a perder de usarlo tan poco, y que probablemente ahí sí que tendría interferencias con el inglés. Me propuso hablar en alemán con él. Y lo hice. Y viéndome en dificultad y mirando al techo mientras buscaba una palabra que me hacía falta, él rió y, alborozado, dijo, señalándome con el dedo: “¡mirad, mirad, qué bonito, verla a ella que se para a pensar, como nosotros...!”. Y dijo que para él era una cosa muy buena que la profesora fuera “alla mano” (sencilla, disponible) y no severa... Que no se podría permitir equivocarse al hablar con la otra profesora, pero conmigo sí. Yo le dije entonces que el error es una parte del proceso, que es algo necesario: cuando uno se pone a hacer una cosa nueva, por lo general no le sale bien a la primera; pero que el darse cuenta de esos errores es una parte constructiva del proceso... (...)*

*Emilio hizo entender que el problema que él tendría con la otra profesora era que ella lo habría tratado como a un inferior: ella lo sabía todo y él sólo era un pequeño ignorante. La había visto en acción en clase (...). Sin embargo yo, dijo, soy como ellos: y lo había demostrado tratando de hablar alemán y yendo con ellos a tomar una cerveza después de las clases. Y eso le daba motivación para estudiar y aprender.(...) Emilio recalcó que sólo aprendía aquello que le interesaba. Por ejemplo, en alemán sabe decir “ich bin” y “du bist”, pero no “ellos son”. Así que si el profesor no le gustaba era muy difícil que el aprendizaje funcionara...*

*Su teoría es que en nuestra clase todo funcionaba mejor por causa de la profesora (y el ambiente que permitía surgir); aunque tal vez podía ser porque en nuestro grupo la edad media de los participantes es más baja. Emilio habló mucho... Volviendo al coche a pie, bromeó sobre el hecho de que, al corregirle yo sus escritos en verde, no le causaba tanto horror como si fuera en rojo... (y me alegra ver que sea verdad: yo corrijo siempre que puedo en un color que no sea el rojo, y ésta es la prueba de que se produce el efecto esperado...) (3/05).*

Para Emilio lo que me hace preferible a la otra profesora (independientemente de que su juicio sobre ella sea fundado o no) es que:

a) *yo soy como ellos*. La prueba de ello es que yo también aprendo idiomas y tengo dificultades como ellos (con el alemán) y que me gusta ir a tomar una cerveza después de la clase. Este hecho tiene dos implicaciones:

- 1) le permite no tener miedo a equivocarse cuando se expresa en español
- 2) le da motivación para estudiar y aprender

b) *conmigo no se siente ignorante e inferior*

Estas revelaciones de la entrevista informal que mantuve con Emilio (fue curioso: él mismo decidió explicarme todo eso por su propia voluntad, sin que yo se lo pidiera) encuentran correlación con algunas observaciones en mi diario:

a) *me siento como ellos y evito situarme en un plano superior*

b) *estoy muy atenta a que el error tenga un lugar en la clase y sobre todo a evitar que mis alumnos se sientan estigmatizados por equivocarse*

En la segunda clase me doy cuenta de que, aunque lo desee, «no soy como ellos» automáticamente, yo soy la profesora y algunos alumnos se sorprenden cuando yo trato de mezclarme entre ellos:

*(...) tras presentarles y escribir fórmulas de presentación y los saludos básicos, les hice levantarse y saludarse entre ellos, y yo en medio... Fue una forma de romper el hielo. Fue un pequeño error que yo me presentara en medio y esperara ser una más. Yo me sentí incómoda, cohibida. En realidad no me conocían y yo era todavía su profesora, si bien jovial y “alla mano” (como dicen aquí). Deseé no estar allí cuando observé la incomodidad y timidez de un par de alumnos al chocar los cinco conmigo e intercambiar un par de palabras (...) (1/02).*

Este proceso que me lleva a «ser como ellos» se inicia con la entrevista de la que se habla en el apartado 4.5.2.2). A propósito de ésta, escribo:

*Me vi “humanizada” y “despojada de la imagen de Profesora” (...) por algunas cosas...:*

- *enrojeczo (hablé de ello con Nadia en el viaje de vuelta)*
- *me sometí a un interrogatorio por parte de mis alumnos (que era justo, visto que cada uno de ellos había tenido que exponerse y dar sus datos personales)*
- *así haciendo se crea un sentimiento de EMPATÍA (SIMPATÍA) o COMUNIDAD en el que yo también participo. Tenemos un objetivo común, todos... (13/02)*

«Ser como ellos» significa, en parte, que todos tenemos los mismos objetivos. El siguiente fragmento nos permite saber más al respecto:

*(...) gramaticalmente y lingüísticamente no iba a haber problemas, pero yo ahora quiero (para mi realización personal, porque lo deseo) y debo (porque estoy haciendo la memoria del máster) hacer que mis clases sean una prolongación desde el punto de vista humano de la vida de mis alumnos, que los incluya como personas, lo cual implica, entre otras cosas: que he de hacer que se encuentren motivados, cómodos, que aprendan... Para ello es IMPRESCINDIBLE que yo también esté cómoda, motivada y que aprenda. Creo que no he dicho algo banal (6/02).*

En cuanto a cómo tiene lugar la evitación de las emociones negativas –especialmente las que se generan cuando se cometen errores, aunque no únicamente– presentamos a continuación algunos ejemplos

extraídos de mi diario; creo que esta atención es fundamental para que Emilio pueda decir que no se siente *ignorante e inferior* cuando aprende español:

*Me di cuenta de que no convenía hacer lo que otras veces he hecho: hacer leer una palabra a cada uno, siguiendo el orden en que están sentados. Eso crea preocupación a algunas personas, que se bloquearán sin duda, y no conseguiré nada bueno de ellas. Ya me ha sucedido otras veces. Y especialmente después de haber leído en los cuestionarios que a algunas personas les causan ansiedad las intervenciones orales. (...) El riesgo es que se bloqueen, que prueben a pronunciar la maldita “j” u otra cosa y que no les salga bien, y que se sientan obligados a hacerlo bien la vez siguiente, para evitar el ridículo delante de la clase. Es demasiado pronto: evitando este riesgo podría obtener grandes beneficios. ¿Y si consigo esta vez que no haya personas que se bloqueen? Lo que hice fue leer yo primero las palabras, “como si fuera una casete”, les dije (y rieron), y ellos las repitieron a coro (así, creo yo, se sentían más seguros).*

*En la segunda parte de la clase les di una fotocopia con un texto que hablaba de razones para estudiar español. Pedí un voluntario para leerlas y... cómo no, Emilio se ofreció a leer. Bastante mal, por cierto. Incluso hubo otro alumno que le corrigió en ciertos puntos (se tapó la boca cuando le lancé una mirada de desaprobación). Yo le corregí en un par de cosas, no pude evitarlo, porque notaba que los demás se daban cuenta de que lo hacía mal y esperaban mi intervención... (...) Así que NO hice una corrección sistemática de sus errores en la lectura, pero sí intervine un par de veces para dejar claro (a los demás y a él) que estaba escuchando y que no se me escapaba nada. No creo que Emilio se hubiera traumatizado: no es ese tipo de persona. Por eso pedí un voluntario... La segunda parte la leyó otro alumno, su nombre empieza por F, creo que se llama Filippo. Fue más correcto en la pronunciación. Creo que acerté pidiendo voluntarios. Aún es demasiado pronto y los que no se atreven necesitan este período de adaptación... (1/02).*

*Hubo muchos errores, especialmente en las primeras personas (Antonia F. fue un desastre), pero yo me abstuve de corregirlos. Se darán cuenta por sí mismos... iban a oír 20 veces repetidas las mismas expresiones, así que tenían tiempo (...). En este ejercicio tuve consciencia de cómo podían sentirse enajenados de sí mismos al tener una limitadísima capacidad de expresión... Temo que tal vez no fue el ejercicio ideal... (6/02).*

*(...) Carolina y Emilio por primera vez tuvieron que separarse. Qué agradable es Emilio... Tuvo la desgracia de tocarle con Federica, que hoy estaba muy irascible, y creo que no fue una experiencia excesivamente agradable para Emilio. Lo siento... Federica es muy atenta y trabajadora y sus correcciones son útiles, pero sé que a Emilio no le ayudan si se le hacen sin tacto (...) (22/3).*

*Tuvieron que usar la capacidad deductiva (así lo decía el enunciado del ejercicio, por cierto) y me gustó cómo reaccionaron: no me pareció que hubiera “ansiedad” ante palabras desconocidas: el espíritu es muy bueno, prueban, yerran, y no sucede nada (15/03).*

A veces mis alumnos no aceptan o no comprenden la subversión de los papeles de profesor y alumnos que tiene lugar en nuestras clases, que mi deseo es hacerles participar lo más posible, también en la creación del conocimiento. En una ocasión Filippo respondió sin pensárselo a una pregunta de gramática que

uno de sus compañeros me había dirigido a mí y después se sintió incómodo (¿tal vez pensaba que me estaba ofendiendo?):

*Filippo me ha pedido perdón por haberse inmiscuido tratando de dar respuesta a preguntas de otros compañeros... Le he dicho que, por favor, siguiera ayudándome de esa manera, que era muy útil a todos. Espero que lo haya comprendido así y que pueda tener su preciosísima ayuda en el futuro... (13/03).*

Pero desgraciadamente no volvió a hacerlo.

Creo que el «ser como ellos» significa también que, al igual que ellos, cometo errores y tengo debilidades. Esto lo vio Emilio cuando intenté hablar en alemán; pero también se observa durante mis clases. Esto da a mis alumnos la posibilidad de ayudarme si me encuentro en dificultad y les ayuda también a aceptar sus propios errores (visto que la profesora no es infalible, ellos pueden equivocarse también):

*Una clase bastante distinta de lo que yo hubiera querido... Como de costumbre empecé con problemas de no encontrar lo que me hacía falta...(…), sí, esta vez era la maldita cinta, que la radio no funcionaba, así que... entonces pensé en pasar a otra actividad y también en esta tuve un problema: no encontraba las fotocopias que necesitaba... que estaban en algún lugar en medio del desastre... (y no es tanto un problema de orden, porque si las tuviera delante de mis narices soy capaz de no verlas, como me ha sucedido ya alguna otra vez). Así que me sentí un poco desesperada y dejé que pasara un poco de tiempo a lo tonto (lo que tal vez a algún alumno severo le hubiera parecido falta de seriedad; y a otros, en cambio, una oportunidad formidable para comunicarse libremente con sus compañeros), permitiendo a mis alumnos hablar entre sí, y dedicando más tiempo del deseable a hablar del examen, mientras yo trataba de organizarme (...).*

*Por suerte cuando me suceden estas cosas ya no es como al principio. Mis alumnos están acostumbrados, bromean, a veces incluso me ayudan (y su ayuda es muy útil a veces: ya me ha sucedido que alguno me encontrara las fotocopias que andaba buscando en medio del desorden de mi mesa y que no veía; o que me ayudara a resolver algún estúpido problema técnico con la radio, o...). Así que yo puedo sentirme más relajada... (26/04).*

El encontrarme en el mismo plano de mis alumnos también me hace las cosas difíciles a veces... Me quedo sin la seguridad de la cátedra; algunos alumnos esperan que su profesor les hable desde un plano más elevado, que les transmita la certeza de la autoridad, que no tenga dudas y que no se equivoque:

*Yo intento hacerlo todo más fácil cuando explico (...). Sé que si empleara una fuerte terminología técnica todos dirían “cuánto sabe” y yo quedaría en un plano muy superior al de ellos. A veces tengo la impresión de que ciertas personas (me vienen a la mente Filippo y Stefania, que son los únicos en los que percibo una actitud crítica) me miran mal porque me equivoco. Me equivoco porque trato de llegar con profundidad a las cuestiones... investigo, improviso, me pregunto... Podría limitarme a repetir las reglas que conozco (...). Las reglas no son conocimiento. El conocimiento es multifacético, tiene infinitos rostros y tiene la consistencia del barro fresco antes de pasar por el horno: su forma se adapta a la de las manos que lo manipulan y a la forma del espacio que lo contiene (3/05).*

A veces las cosas no van demasiado bien y siento que pierdo el control de la clase. En ella tiene lugar una compleja interacción de fuerzas en la que el profesor es pieza fundamental, y debe cuidar que éstas se muevan en armonía:

*Fue un desastre (...). Tengo la sensación de que las cosas se me escapan de las manos. Establecer el control de la situación es muy difícil. Es difícil cuando ese “control” se entiende como una adaptación perfecta de las necesidades de ellos y mis capacidades y deseos, cuando no se intenta imponer un patrón preestablecido a la circunstancia que uno se encuentra en el aula (15/02).*

*(...) Todo esto por querer dejar al alumno un lugar de protagonista. Pero yo soy el director de la orquesta, eso no lo puedo olvidar... y si no les doy el “la” ellos van a molestar unos a otros y a crear un gran desafío. (...) Odio pensar que estoy dando la imagen de profesora que pierde el tiempo con actividades estúpidas de grupo que no funcionan. Pienso que he defraudado a Ernesto, quien tan sutilmente me advirtió en su cuestionario de este riesgo (15/02).*

*Hubo un momento maravilloso: cuando hicimos el juego de adivinar el personaje, objeto, animal o planta que uno de nosotros pensaba... Sentí fluir la energía alta, a los alumnos participar de la comunidad... Corté la actividad en un cierto momento porque sentí que no estaban aprendiendo bastante... Tuve miedo de que si no estaba yo allí para controlarles y conducirles, la clase podía quedar reducida a un encuentro amistoso... y no era eso... Tuve miedo de que si se prolongaba demasiado alguien se daría cuenta de que no estaban aprendiendo más, o de que se hiciera aburrida a causa de la repetición de lo mismo siempre (...) soy la única capaz de mover los hilos de todos a la vez, de coordinarles, y si no lo hago yo (visto que son un grupo numeroso) la clase puede acabar siendo un fracaso... como aquel día... (27/02).*

Cuando me veo en dificultad o no me encuentro demasiado animada, recorro al libro, a las fotocopias, a más gramática. La gramática y los textos me dan seguridad, me devuelven el papel y la autoridad del «profesor»... Pero entonces no se crea esa «armonía» que otras veces menciono:

*El caso es que mi compañera me hizo llegar casi quince minutos tarde a mi clase, había subido las escaleras corriendo y me faltaba el aliento. Creo que empecé con mal pie: una pila de fotocopias desordenadas sobre la mesa donde no sabía dónde meter las manos, con sus miradas interrogantes y deseosas de respuesta. Repartí un par de fotocopias por persona: mi salvación. Sé que no es para nada lo mejor “tratar de huir” cuando me siento lejana e insegura: perder el contacto visual con ellos, refugiarme en el libro o las fotocopias o escribiendo en la pizarra. Se entra en un círculo vicioso en el que el alejamiento va a más... Esta vez no creció mucho, puedo decir que se quedó estable, lo cual es ya una buena cosa. Pero en esta clase mía faltó una comunicación personal verdadera. Algo falló. Fallé yo, creo... Falló mi programación de la clase (...); falló mi disposición anímica (6/02).*

*Hoy sé que mis alumnos esperaban establecer conmigo una relación cordial que yo no he sido capaz de llevar... Quería distancia, frialdad, esconder mi fragilidad tras mi máscara de profesora (Stevick), no podía dialogar con ellos de verdad, mirarles, hacerles frente, sentirles... por lo que modifiqué un poco mi programa de la clase. Hoy, más gramática. Traté de no exagerar y de combinarlo con ejercicios en los que ellos hablaran entre sí (20/03).*

Volvamos a Emilio. Vamos a ocuparnos de otra composición que me presentó hacia el final del curso. Partía de un ejercicio del mismo libro de texto (*Rápido, rápido*) que proponía al alumno identificarse con un marciano que viene a la tierra para observar a los humanos y debe escribir un informe explicando cómo son. Emilio lo interpretó a su modo... Para entender este escrito es preciso añadir que en clase mis alumnos habían tenido que responder, en otro ejercicio del libro, a un test para una selección de astronautas para ir a Marte, y que en función de las respuestas éstos habían tenido que decidir quiénes de entre ellos podían ir y quiénes no.

¡Ahora he entendido! Liz es nuestra extraterrestre. Ella se ha disfrazado de profesora y trata de descubrir cómo son los humanos.  
Pero tiene algunos problemas. Nosotros somos muy diversos. Hay gente muy extrovertida como Giovanni, Federica, Carmelo y Emilio, y otros un poquito cerrados como por ejemplo Elia, Gaia, Silvia y Carolina.  
Ernesto es más difícil de entender. Parece siempre que vive dentro de un mundo todo suyo y pienso que también él es un extraterrestre. Giovanni es inteligente pero es el único que votó (¿o ha votado?) a Berlusconi, por consiguiente es muy extra... terrestre. Para mí Federica ya ha estado en otro planeta, ella es la más mayor de nosotros, en cambio parece la más joven. Tiene siempre mucha "garra", creo que no tiene problemas para volver a otro planeta. Emilio es un misterio, sólo un milagro puede hacerle vivir sin fútbol. Le gusta viajar pero tiene miedo a volar, seguro que cuando llega a otro planeta empieza a construir un campo de fútbol. La quinta persona para llevar es Carolina, sólo ella que es una santa puede soportar a Emilio.  
Me olvidaba... Adolfo y Giuseppe, son perfectos para un nuevo mundo, uno es inteligente y altruista, el otro es guapo y quiere vivir en un mundo ecológico.

Vemos que Emilio es muy imaginativo y que además se lo pasa muy bien escribiendo en español. Emilio es consciente de las diversas formas de ser de sus compañeros, los conoce y los acepta (incluso al compañero que ha votado a Berlusconi), y hay una clara sensación de integración en el grupo de estas personas. Poco tiempo después Emilio me comentó lo siguiente:

*(...) que el hecho de tener amigos en el curso de español le estimulaba a estudiar: que cuando empezó a hacer el curso tenía ganas de entender a los españoles y que no había esperado que las relaciones con sus compañeros habrían sido tan importantes y un aliciente tan grande al estudio: y reconoció que LO ERAN (19/04).*

Emilio había partido con la idea de comunicarse con nativos españoles, pero se había dado cuenta de que las relaciones con sus compañeros se habían convertido para él en un estímulo importantísimo. A juzgar por las respuestas de sus compañeros en el tercer cuestionario, esto mismo le sucedió a gran parte de la clase.

## 5. Resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos en nuestra investigación, realizada sobre un grupo de estudiantes italianos en edad adulta, en un curso de español de carácter voluntario, los factores implicados en las experiencias de aprendizaje que con más intensidad recuerdan nuestros alumnos, según sus respuestas al segundo de los cuestionarios distribuidos, son los siguientes:

- *para los mejores recuerdos*: 1) las experiencias de comunicación en la lengua meta; 2) el profesor 3) el tipo de programa o actividades; 4) el sentirse capaces de aprender; 5) los compañeros;

- *para los peores recuerdos*: 1) el profesor; 2) el sentirse incapaces de aprender; las experiencias de comunicación fallidas en la lengua meta; el programa o tipo de actividades; 3) la conversación en la lengua meta ante el profesor.

La riqueza e interés que presentan los datos de los que hemos extraído la clasificación anterior nos indica que el procedimiento seguido en la recogida de datos ha funcionado con éxito. Creemos pues que es muy importante tener en cuenta la cuestión del acceso y seguir una estrategia que podríamos resumir como «ponerse en el lugar del informante» durante las fases de redacción y presentación del cuestionario. Hay que tener en cuenta que responder a un cuestionario es un acto de comunicación como otro cualquiera y que el emisor (la persona que responde), cuando debe elaborar su respuesta a las preguntas, se pregunta quién es el receptor y cuáles son sus intenciones y que, a falta de información sobre estos aspectos, la forma en que está redactada el mismo cuestionario le proporciona pistas sobre *quién* es el receptor o, si ya lo sabe, le dará indicios sobre *cómo* es y *por qué* o *para qué* quiere sus respuestas. El secreto de una comunicación fluida es que el receptor sea una persona bien identificada y que el emisor sienta que puede fiarse de ella y que además piense que sus respuestas van a ser tenidas en cuenta como algo de valor en sí, y no únicamente como un número para la estadística: a todos nos gusta ser reconocidos como individuos y si sabemos que vamos a contar tan sólo como un número estadístico *no nos vamos a esforzar de la misma manera en responder*.

Es significativa la importancia que se otorga al factor «profesor»: es indiscutiblemente el más mencionado en las experiencias negativas y el segundo en las positivas (o tal vez el primero si contamos también las respuestas referidas al tipo de programa o actividades). El tipo de relación que se instaura con los alumnos y lo que hace el profesor en clase parecen ser los elementos más decisivos a la hora de juzgar una experiencia de aprendizaje como buena o mala; es más, parece no tener rival cuando se trata de hacer que una experiencia de aprendizaje se convierta en una pesadilla y puede incluso impedir que el alumno sienta placer o amor hacia la lengua y por tanto impedir la motivación intrínseca.

Es también significativo que, mientras que las experiencias negativas relatadas se refieren casi exclusivamente a lo que sucede en el aula, en cambio gran parte de las positivas tengan lugar fuera de ésta. El aula es, pues, el lugar en el que se dan *casi siempre* las peores experiencias y el lugar en el que *a veces* se dan las mejores experiencias.

Las experiencias de comunicación fuera del aula trascienden lo meramente lingüístico: son experiencias vitales en las que el alumno participa completamente, en las que entra en contacto con otros seres humanos, con otra cultura, es capaz de viajar y de sentirse libre e independiente, etc. Cuando la lengua



no se ha integrado completamente en el individuo que aprende –y en esto es determinante el que se haya utilizado o no para comunicarse verdaderamente–, lo que queda es un mero aprendizaje escolar de palabras aisladas y de reglas memorizadas, un conocimiento sin sentido personal y que se olvida fácilmente: entonces nuestros alumnos se sienten insatisfechos con lo que han aprendido (ver la pregunta G del primer cuestionario). Creemos que este tipo de aprendizaje es el responsable de que nuestros alumnos tiendan a no asociar sus buenas experiencias con el aula.

También el hecho de sentirse capaces o incapaces de aprender, las experiencias de logro o fracaso, condiciona las mejores y peores experiencias de nuestros aprendientes.

Los compañeros como fuente de la mejor experiencia pasada (ver el segundo cuestionario) son mencionados sólo por una persona, y ésta precisamente se refiere no al pasado, sino al presente. En las respuestas al último cuestionario –y también en algunas preguntas del segundo– aparecen continuas alusiones a los compañeros como fuente de experiencias positivas en nuestro curso. En el último cuestionario, ante la pregunta que interroga sobre qué creen que recordarán del curso de español en el futuro, todas las respuestas aluden de una u otra manera a los compañeros: se habla de «amistades», «armonía», «clima cordial y amigable» y de anécdotas vividas juntos como la preparación de la fiesta sorpresa para el cumpleaños de la profesora.

Nos preguntamos a qué se debe el que las relaciones con los compañeros resultaran tan importantes en nuestro curso y al parecer no lo hubieran sido en cursos anteriores. ¿Tal vez se debe a que el nuestro es un curso voluntario, mientras que la mayoría de los encuestados sólo ha tenido experiencias de clases obligatorias en la escuela o en la universidad? Quienes se presentan a un curso voluntario lo hacen con expectativas distintas de quienes buscan conseguir un diploma: en el primer caso la motivación intrínseca es por lo general más fuerte y los alumnos desean divertirse y hacer amistades a la vez que aprenden.

Creemos sin embargo que la anterior explicación no es suficiente: muchos de nuestros aprendientes habían tenido ya experiencias de adultos en otros cursos de idiomas voluntarios, y sin embargo ninguno de ellos menciona a sus compañeros de esos cursos. Además Emilio nos dice, en una entrevista informal, que cuando se inscribió en nuestras clases lo que le interesaba era poder llegar a entender a los españoles y que no sospechaba que las relaciones con sus compañeros llegarían a ser tan importantes en cuanto alicentes al estudio. Por otra parte sólo un tercio del grupo seleccionó la motivación hacia las relaciones humanas en el aula al iniciar el curso.

¿Tal vez se debe a una coincidencia de personas particularmente afines en una misma clase? Puede ser también, pero nosotros proponemos una explicación diferente: como Giovanni y Emilio sugieren, la profesora de alguna manera ha hecho que todos estuvieran unidos en clase. Tal vez simplemente en los otros cursos la monopolización del control por el profesor no dejaba que salieran a la luz las fuerzas que actúan uniendo a los alumnos entre sí. Suponemos que hay un modo de conducir el aula que deja más espacio a las relaciones humanas y que permite que los participantes se sientan más unidos.

En cuanto a cómo son los profesores que facilitan experiencias positivas, las expresiones que aparecen en el conjunto de los datos recogidos son: *simpático, disponible, sencillo, severo pero divertido, bien preparado, que sea como ellos, que no les haga sentir como ignorantes e inferiores*. Los defectos que no debería tener, pues aparecen asociados a las malas experiencias, son: *severo y distante, amargado, deja*

*de lado a los alumnos que saben menos, va demasiado deprisa, pregunta cosas que no ha explicado, hace controles sorpresa, pone malas notas, hace que los alumnos se sientan ridículos, explica de forma mediocre.* Entrevemos un denominador común en las características del profesor que da origen a experiencias negativas: el alumno siente que no posee ningún control de la situación de aprendizaje y que se halla a la merced del profesor. Se trata de la figura tradicional del profesor como «juez» severo, que lo tiene todo bajo su control (pregunta eligiendo a sus víctimas al azar, pone exámenes sorpresa, se irrita, ridiculiza y hace sentir pequeños a sus alumnos). En el polo opuesto se halla el profesor como «facilitador», dispuesto a colaborar con los alumnos en su aprendizaje y a escucharlos.

Otro tipo de cualidades que se mencionan en los cuestionarios hace referencia al estilo de enseñanza del profesor, pero para ellas no hemos encontrado un criterio que fuera compartido por todos los alumnos, sino que lo que para algunos constituye una fuente de experiencias positivas puede serlo de experiencias negativas para otros y viceversa, en función del estilo de aprendizaje de cada uno.

También tenemos datos que hablan de la profesora de nuestro curso. Varios alumnos la consideran fuente de experiencias positivas y aparece mencionada tres veces explícitamente en el tercer cuestionario en cuanto tal. Emilio dice que su profesora es «alla mano» (lo que se puede traducir como *sencilla* o *campechana*) y que *es como ellos*; y que esto, en primer lugar, le permite aprender el español sin miedos (principalmente, sin miedo a equivocarse) y, en segundo lugar, le da motivación para asistir a clase. Hemos querido preguntarnos qué significa ese *ser como ellos* e investigando en el diario de la profesora hemos encontrado que ésta evita situarse en un plano que esté por encima del de sus alumnos, que intenta proporcionar explicaciones que sus alumnos puedan entender, que siempre que es posible deja que sean ellos quienes resuelvan los problemas, y que evita que se creen distancias innecesarias. Significa también que la profesora se equivoca y tiene debilidades humanas y que no trata de ocultarlas. Presta apoyo moral a sus alumnos pero a veces ella también lo necesita de ellos. Siente que tiene un objetivo común con sus alumnos, que participa de su comunidad, y que como ellos también necesita estar motivada cuando va a clase y aprender en ella.

En el último cuestionario, en los recuerdos del curso que nuestros alumnos consideran más significativos, se da más importancia al factor «compañeros» que al factor «profesor», y cuando se habla de la profesora, ésta aparece siempre mencionada al lado de los compañeros, como si uno y otro fueran inseparables, la cara y la cruz de una misma moneda. La profesora es presentada casi como una compañera más, en cuanto los alumnos parecen sentir que verdaderamente comparten sus experiencias más significativas con ella. Creemos que esta reducción de la distancia psicológica entre profesor y alumnos es lo que permite que se pongan en funcionamiento las fuerzas que han hecho nacer la cooperación y ese clima agradable y estimulante durante las clases que todos mencionan. Podríamos hablar de la existencia de un factor que comprende ambos, las relaciones con el profesor y con los compañeros, y que se presenta como la fuente de motivación más poderosa: *el clima afectivo* o *la armonía del aula*.

El hecho de que casi todos los alumnos digan que van a seguir estudiando español en el tercer cuestionario y que algunos se quejen de que el curso se termine tan pronto nos señala que la motivación es alta al terminar. Nos preguntamos si no habremos introducido *dentro del aula* las experiencias de comunicación *externas al aula* que nuestros alumnos habían mencionado como fuentes de experiencias positivas en el segundo cuestionario. Así parece ser. Nuestro «informante favorito» nos dice que cuando se

matriculó en el curso de español lo que quería era poder llegar a hablar con españoles y que ahora sin embargo lo que le motivaba al estudio era el conversar con sus compañeros de clase, cuando anteriormente no había pensado en esta posibilidad. Creemos que en nuestras clases entraron esas experiencias de comunicación del mundo real que trascienden lo puramente lingüístico y que tocan a los alumnos como personas, y que esto les hizo sentirse motivados.

## 6. Conclusiones

**6.1.** La presente investigación se sitúa dentro de una tradición de estudios que en las últimas décadas intentan promover una enseñanza que tenga en cuenta al alumno en toda su complejidad de ser humano, incluyendo sus aspectos cognitivos, físicos y afectivos. En ella me había propuesto observar, dentro de los límites en que esto me era posible, el papel de la afectividad en la dinámica de uno de mis cursos de español, orientándome principalmente a lo que sucedía en el interior de mis alumnos y sólo secundariamente a lo que sucedía entre ellos y en mí, en cuanto profesora del curso. Como instrumentos de recogida utilicé cuestionarios y mi diario de clases, además de ser observadora participante.

Los cuestionarios se han revelado ser validísimos medios para llegar a conocer informaciones importantes de los alumnos a las que difícilmente accederíamos de otra manera (y en tan breve tiempo) y por ello aconsejo su uso en el aula. Yo noté que mi comprensión de los fenómenos que tenían lugar en el aula había mejorado mucho gracias a mi lectura de las respuestas de mis alumnos; podía entender mejor las reacciones de algunos de ellos y además, conociéndolos mejor, llegaba a comprenderlos y a apreciarlos más. Evidentemente esto me permitía también tomar decisiones más adecuadas a las circunstancias personales de tal o cual alumno durante las clases. A veces me evitaba tener reacciones de ira o desconfianza hacia ciertos alumnos: los cuestionarios también tuvieron el efecto de alejar de mí algunas emociones negativas. Pero éste no fue el único efecto benéfico de los cuestionarios. Mis alumnos, por otra parte, por el simple hecho de acceder a responder de manera sincera a mis preguntas y de establecer un hilo de comunicación conmigo, demostraban que depositaban su confianza en mí y esto permitía que surgiera un tipo de relación más personal entre nosotros. Por último creo que, al ayudar a exorcizar incomprendiones y desconfianzas en el otro, los cuestionarios también tuvieron una parte en la creación de la armonía (movimiento consonante de las partes) y del ambiente amigable que caracterizó el curso y que fue una de las razones por las que la motivación no caló durante el mismo. El cuestionario se muestra así como un instrumento que ayuda a crear una relación entre profesor y alumnos facilitadora del aprendizaje.

La escritura y posterior lectura del diario para su análisis también tuvieron un enorme valor formativo para mí, en cuanto me han hecho posible realmente conocerme mejor personal y profesionalmente.

En cuanto al proceso de investigación en sí, sinceramente no sabía dónde me iba a llevar cuando lo comencé. Algunos de los resultados obtenidos eran esperables y otros no. La primera cosa que me causó una grata sorpresa fue la riqueza de los datos que recogí sobre las experiencias de aprendizaje pasadas de mis alumnos. En segundo lugar, imaginaba que el solo hecho de que el profesor se pusiera a prestar más atención a los procesos emotivos que tenían lugar en el aula revertiría en una mejora de las condiciones de aprendizaje y, por tanto, en el mismo aprendizaje, pero lo que no sospechaba es que pudiera existir un nexo entre mi manera de conducir el aula y el que las relaciones interpersonales hubieran ocupado un lugar tan importante y motivador en la dinámica del curso. De hecho esta idea no surgió de mí, sino que me fue sugerida por un alumno al analizar las respuestas a los cuestionarios. Lo que no he logrado aclarar sin embargo es qué había de específico en mi modo de conducir el aula que pudiera producir tal efecto. ¿Tal vez el hecho de seleccionar ciertas actividades para clase en lugar de otras, y el que hubiera dejado un espacio importante a

las tareas comunicativas que requieren su realización en parejas o grupos? ¿Tal vez mi forma de relacionarme con los alumnos, y la «reducción de la distancia psicológica» de la que hablamos anteriormente? ¿Algo que los alumnos percibieran en mí, como el entusiasmo o el hecho de sentirme feliz al presentarme en clase? ¿O se trataba algo más complejo y mucho más difícil de definir, resultado de la interacción de diversos factores...?

**6.2.** Al encontrarnos en el ámbito de la investigación naturalista, los resultados alcanzados en este estudio no buscan confirmar ninguna hipótesis. Son sin embargo un granito de arena más en favor de la idea de que una mayor atención del profesor a los procesos emotivos del aula tiene efectos beneficiosos en el aprendizaje. El valor principal de este estudio consiste en haber permitido una comprensión más profunda de lo que sucede durante mis clases de español. La generabilidad de los resultados como la entiende la ciencia experimental no es un objetivo primario de esta investigación:

Instead of claiming that whatever has been discovered must be true of people in general, a naturalistic enquirer will claim that whatever understanding has been gained by an in-depth study of a real-life classroom may illuminate issues for other people<sup>17</sup> (Allwright y Bailey, 1991:51).

Nuestros resultados pueden ser transferidos fácilmente a contextos similares al del estudio y pueden ayudar a otros profesores a comprender mejor sus propias situaciones de enseñanza. Y nada impide que puedan ser igualmente útiles para la comprensión de contextos muy diversos.

**6.3.** Sabemos que hay emociones «positivas», como la motivación, que favorecen el aprendizaje, y emociones «negativas», como la ansiedad, que lo inhiben. De acuerdo con el modelo que nos propone J. H. Schumann (2000) basándose en la neurobiología y en la psicología de la evaluación de estímulos, la motivación hacia el estudio de una lengua sería el resultado de una evaluación positiva de la situación de aprendizaje. Cada uno de los elementos de esta situación es objeto de evaluación: la lengua meta, los hablantes de la lengua meta, la cultura, el profesor, el programa, el libro de texto; y ésta se lleva a cabo de acuerdo con los siguientes parámetros: novedad/familiaridad; agrado/desagrado; adecuación a la meta; capacidad de afrontamiento; compatibilidad con la imagen social y el autoconcepto

Schumann explica que la evaluación es un proceso muy complejo y que los parámetros que intervienen en ella tienen un peso diverso en función del individuo que evalúa; así, en lo que es evaluado como «positivo» por una persona determinada, puede ser de fundamental importancia el parámetro de «agrado», mientras que el de «capacidad de afrontamiento» podría ser lo más determinante para otra persona.

Ahora bien, los resultados nuestra investigación nos sugieren que también los componentes de la situación de aprendizaje tienen pesos diferentes para las distintas personas, y que uno de estos componentes generalmente es más determinante que los demás a la hora de decidir si una situación es positiva o negativa para el individuo. Aún más, nuestros resultados nos indican que el orden de prioridad de estos elementos en la evaluación puede variar en una misma persona con el tiempo o al pasar de una situación de aprendizaje a otra distinta: de hecho hemos visto que al final del curso nuestros alumnos consideraban a sus compañeros

---

<sup>17</sup> «En lugar de afirmar que cualquier cosa que se haya descubierto deba ser verdadera para la gente en general, un investigador naturalista afirmará que cualquier comprensión que se haya conseguido mediante un estudio en profundidad de una clase real puede arrojar luz sobre otros casos.»

como factor decisivo a la hora de evaluar positivamente la experiencia, mientras que al principio éste era un factor al que no se prestaba demasiada importancia. En orden a los resultados obtenidos, completariamos además la somera lista de elementos que constituyen la situación de aprendizaje que Schumann enumera en su estudio (2000), añadiendo otros como el de «compañeros» o incluso el de «clima afectivo del aula».

La evaluación es un proceso muy complejo y que no depende de un solo factor, aunque sí es posible que un elemento de la situación de aprendizaje influya más que otros. Hemos visto que el profesor puede tener un gran peso a la hora de hacer que un alumno evalúe como negativa una experiencia de aprendizaje y que cuando esto es así, la evaluación positiva que haga de otros de sus elementos (la misma lengua, por ejemplo) pueda resultar irrelevante en la apreciación del conjunto. Una evaluación positiva o negativa lleva consigo la experimentación de un sentimiento positivo o negativo asociado a la experiencia de aprendizaje, lo cual implica el que el alumno se lleve un buen o un mal recuerdo de la misma y que, en consecuencia, desee continuar o interrumpir su actividad de aprendizaje.

A la hora de evaluar una nueva situación las experiencias precedentes proporcionan un sistema de evaluación que se aplica a la situación presente. Un hecho que tiene lugar en el aula puede ser importantísimo para un cierto alumno, en función de sus experiencias previas y de sus características personales, que determinan su singular sistema de evaluación. Lo que decide que una situación sea «positiva» o «negativa» no es un factor único o aislado, sino una serie de factores en compleja interacción. Por ello el profesor debe permanecer abierto y observar lo que sucede en su clase: un dato negativo cualquiera puede tener, para una persona determinada (no podemos saberlo a priori) un valor enorme en su evaluación y hacer que la balanza se incline hacia el lado negativo. De hecho los alumnos dan mucha importancia a cómo es el profesor, a anécdotas que tienen lugar en la clase, a recuerdos de lo que han vivido junto a sus compañeros...; en fin, a cosas que no tienen que ver únicamente con lo que «objetiva» y «universalmente» se considera una buena clase, como podría ser la precisión y claridad en la explicación del profesor o la calidad del libro de texto. Estos factores, aunque parezcan responder a designios caprichosos, están de hecho presentes e influyen en la marcha de las clases, por lo que el tenerlos en consideración hace que la enseñanza sea más eficaz: tanto en el aula como en la vida, atenerse a los principios de la «razón pura», como vimos a través de Damasio (1996), no es lo más razonable.

**6.4.** La crítica a la búsqueda de soluciones para la enseñanza en los métodos (Stevick, 1980; Van Lier, 1988) o en los consejos derivados de la investigación sobre cómo se comportan los buenos profesores (Williams y Burden, 1999) se ha visto apoyada por nuestra experiencia en la presente investigación. Los consejos para aumentar la motivación en el aula, para disminuir la ansiedad, sobre cómo comportarse en clases con alumnos con estilos de aprendizaje diferentes, etc., además de ser imposibles de llevar a la práctica por su numerosidad, son completamente inútiles hasta que el profesor no es capaz de entender perfectamente por qué hace lo que hace y de llegar por sí mismo a esas mismas conclusiones.

Los consejos se expresan como reglas «generales» y están referidos a alumnos «ideales» (en el sentido platónico), es decir, a abstracciones. Sólo cuando dirigimos la enseñanza a alumnos concretos y comprendemos su situación, sus motivaciones específicas y todas las circunstancias del contexto por nuestra experiencia directa, permaneciendo abiertos a captar todas sus “esfumaturas”, podemos crear las condiciones para que el aprendizaje sea efectivo realmente.

Tal vez esto no sea aplicable a los «alumnos ideales», pero el hecho es que los alumnos concretos sí tienen emociones, y éstas no siempre son predecibles. Estamos de acuerdo con Arnold y Brown (2000), Dufeu (en De Andrés, 2000) y Underhill (2000), entre otros, en la importancia de que el profesor tenga en cuenta la vida afectiva del aula para ayudar a crear un clima propicio al aprendizaje y evitar que se produzcan bloqueos de tipo afectivo. Ignorando la afectividad del alumno podemos permitir que surjan y crezcan fácilmente las emociones negativas, como nos advierte Dufeu (en De Andrés, 2000). Los datos recogidos en nuestra investigación ponen en evidencia que los profesores que tuvieron en el pasado nuestros alumnos han sido causa de desmotivación, de sentimientos de fracaso, de baja autoestima, de miedo y ansiedad ante el aprendizaje de idiomas.

De acuerdo con lo que hemos observado, el mismo hecho de que el profesor preste una atención explícita a la afectividad de sus alumnos lo sitúa ya más cerca de la figura del *Facilitador* (Underhill:2000). Como consecuencia de esta atención se produce una reducción de la distancia psicológica entre profesor y alumno (un *Lector* no se preocuparía jamás por saber qué sienten sus alumnos) y el profesor alcanza una consciencia de lo que sucede en el aula que le hace posible emplear sus energías en favorecer la comunicación, la curiosidad, la relación de grupo y el entendimiento, en lugar de tener que ocuparse de *controlar* la clase. Se trata de *jugar* con las fuerzas o energías de las personas que están en el aula para permitir que se muevan *en armonía*. La armonía, su presencia o su ausencia, el que las partes se muevan en consonancia o las unas contra las otras, es el secreto de que la clase funcione (Stevick, 1980).

Los resultados de nuestra investigación se relacionan también con el estudio de Dörnyei y Csizér (1998), en el que el comportamiento del profesor se revela como el factor más importante a la hora de establecer la motivación de los alumnos, seguido del clima establecido en el aula. En nuestro estudio estos dos factores aparecen también como puntos de referencia básicos. Pero hemos visto además que en determinados contextos, y cuando el profesor conduce el aula de una cierta manera, los compañeros pueden resultar incluso más motivadores que el profesor. Los alumnos de nuestro estudio eran al parecer perfectamente conscientes de que el clima del aula dependía tanto del profesor como de sus compañeros, por lo cual «profesor» y «clima del aula» aparecen como factores estrechamente relacionados. En realidad el «clima del aula» resulta de una interacción múltiple que tiene lugar entre los alumnos, por una parte, y entre los alumnos (como individuos y como grupo) y el profesor, por otra: es el resultado conjunto de las innumerables y complejas interacciones entre todas las personas que están dentro del aula. Cuando las fuerzas o intereses de esas personas se mueven en armonía, entonces se crea un clima que ayuda a que el aprendizaje tenga lugar de manera satisfactoria.

## **7. Sugerencias para futuras investigaciones y limitaciones del presente estudio**

Creemos que sería interesante profundizar en la cuestión abierta por el uso del cuestionario en esta investigación. Proponemos realizar un estudio con dos grupos, en el que un mismo profesor reparte al grupo experimental un cuestionario escrito de manera personal, mientras que al grupo de control se reparte otro cuestionario con los mismos contenidos pero redactado de manera impersonal, y observar si los datos recogidos presentan diferencias.

También sería interesante ampliar este estudio presentando nuestro segundo cuestionario –o bien sólo sus dos primeras preguntas–, haciendo en él las modificaciones oportunas, a aprendientes en edades diferentes, en situaciones de aprendizaje distintas (cursos voluntarios / obligatorios) y en contextos culturales diferentes (por ejemplo entre inmigrantes que estudian español en España o entre estudiantes de español en países orientales, anglosajones, etc.) y hacer un análisis comparativo de los resultados obtenidos.

En tercer lugar, siguiendo con las implicaciones del uso de cuestionarios «personalizados» en clase, creemos que sería de gran utilidad un estudio que profundizara en las consecuencias de su introducción en el aula, tanto para el profesor (por ejemplo, si sus actitudes hacia los alumnos cambian o de qué manera su forma de dirigirse a éstos se ve influenciada por su lectura de las respuestas) como para los alumnos (si sus actitudes hacia el profesor, hacia el aprendizaje, hacia la clase, hacia las experiencias del pasado que han narrado, cambian de alguna manera, si sus notas mejoran, etc.).

Los límites que presenta nuestra investigación derivan principalmente del hecho de que se trata de una investigación exploratoria y que por tanto se partió con un objetivo de observación muy amplio, que ha ido definiéndose a medida que la investigación procedía. De esta manera es posible que los instrumentos que hemos utilizado no hayan sido siempre los más idóneos (por ejemplo, en el último cuestionario podría haber dirigido más preguntas para sondear de manera más directa qué era lo que más les motivaba del estudio del español al finalizar el curso).

Siendo que en esta investigación la autora se ve fuertemente implicada de manera personal, podría ser que en algún momento el análisis haya podido pecar de una falta de objetividad no deseada. Esperamos que no haya sido así y confiamos en que proporcionamos materiales suficientes para que el lector pueda juzgar por sí mismo y corregir el error allí donde lo hubiera.



## 8. Bibliografía

- ALLWRIGHT, D. y K. M. BAILEY (1991): *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Nueva York: Cambridge University Press
- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- ARNOLD, J. (ed.) (2000) (trad.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. (2006): *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. [http://cvc.cervantes.es/obref/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/arnold.htm)
- ARNOLD, J. y H. D. BROWN (2000): "Mapa del terreno", en ARNOLD, J. (ed.): 19-47.
- ARZAMENDI, J.-BARROS, P.-GASSÓ, E.-HOCKLY, N.-PUEYO S.(2003) *Bases metodológicas*. Barcelona: Fundación Universitaria Iberoamericana.
- ASHER, J. (1977): *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions (2 ed., 1982)
- AUSUBEL, D. (Ed.) (1968): *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston
- ÁVILA, J. (1997), "La motivación en la lectura en una segunda lengua: Preferencias en los temas de lectura", *tesis doctoral no publicada*, Universidad de Sevilla.
- BANCROFT, W. J. (1972): "The psychology of suggestopedia or learning without stress." *The Educational Courier*, febrero, pp. 167-175.
- BRUNER, J. S. (1960): *Towards a Theory of instruction*. Massachusetts: Harvard University Press
- CANALE, M. y M. SWAIN (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1 (1): 1-47.
- CLÉMENT, R. y KRUIDENIER, B. G. (1983): "Orientations in second language acquisition: I. the effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence". *Language Learning* 33, 274-291.
- COHEN, L. y L. MANION (2000, 5ª ed.): *Research methods in education*. Londres: RoutledgeFalmer.
- COROMINAS, J. (1973, 3ª ed): *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- CROOKALL, D. y R. OXFORD (1991): "Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teacher Trainers", en HORWITZ, E. K. y D. J. YOUNG (eds.): 141-150.
- DAMASIO, A. R. (1994): *Descartes's error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Nueva York: Avon.
- DAMASIO, A. R. (1996) (trad.): *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- DE ANDRÉS, V. (2000): "La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas" en ARNOLD, J. (ed.): 105-120
- DÖRNYEI, Z. y CSIKER, K. (1998) "Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study". *Language Teaching Research*, vol. 2, págs. 203-229.
- DOUGLAS, J. D. (1973): *Understanding Everyday Life*. London: Routledge and Kegan Paul.

- DULAY, H., M. BURT y S. KRASHEN (1982): *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- EHRAMAN, M. E. (1996): *Understanding Second Language Learning Difficulties*, Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- ELLIS, R. (1984): *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon
- FEYERABEND, P. y G. PESSIS-PASTERNAK (1991): "Paul Feyerabend: un anarquista en la ciencia", en PESSIS-PASTERNAK, G.: 93-103.
- FONSECA MORA, M. C. (ed.) (2002): *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla: Mergablum
- FONT, J. (1998): "Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras", en A. MENDOZA (ed.)
- GARDNER, H. (1999): *Intelligences reframed*. Nueva York: Basic Books
- GARDNER, R. y LAMBERT, W. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- GOLEMAN, D. (1995): *Emotional Intelligence*. Londres: Bloomsbury
- GUIORA, A., R. BRANNON y C. DULL (1972): "Empathy and second language learning", *Language Learning*, 22: 111-130.
- HAMILTON, V. (1983): *The Cognitive Structures and Processes of Human Motivation and Personality*, Chichester: John Wiley and Sons.
- HAMMERSLEY, M. y P. WOODS (eds.) (1976): *The Process of Schooling*. Londres: Methuen.
- HORWITZ, E. K. y D. J. YOUNG (eds.) (1991): *Language anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- HORWITZ, E., M. HORWITZ y J. COPE (1991): "Foreign Language Classroom Anxiety", en HORWITZ, E. K. y D. J. YOUNG (eds.): 27-36.
- JERSILD, A. J. (1953): *In Search of Self: Exploration of the Role of the School in Promoting Self-Understanding*. Nueva York: Teachers College Press.
- KRASHEN, S. D. y T. D. TERRELL (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- LACEY, C (1976): "Problems of sociological fieldwork: A review of the methodology of «Hightown Grammar»" en HAMMERSLEY y WOODS (eds.).
- LA FORGE, P. G. (1983): *Counseling and Culture in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LEDOUX, J. (1999) (trad.): *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- LINDSTROMBERG, S. (ed.) (1990): *The recipe book*. Harlow y Canterbury: Pilgrims/Longman.
- MACINTYRE, P., CLÉMENT, R., DÖRNYEI, Z. y NOELS, K.A. (1998) «Conceptualizing willingness to communicate in L2: A situational model of L2 confidence and affiliation». *The Modern Language Journal*, vol. 82, n.º 4: 545-562.
- MAGNAN, S. S. (1991) (ed.), *Challenges in the 1990s for college foreign language programs*. Boston: Heinle & Heinle.
- MENDOZA, A. (1998) (ed.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. SEDLL ICE

Universitat de Barcelona: Horsori.

MIQUEL, L. y N. SANS (2002): *Rápido, rápido. Curso intensivo de español*. Barcelona: Difusión

MOSKOWITZ, G. (1978), *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A sourcebook on Humanistic Techniques*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.

MOSKOWITZ, G. (2000): “La mejora del desarrollo personal: trabajando con actividades humanísticas”, en ARNOLD, J. (ed.) (2000): 197-212

OXFORD, R. L.: “«Style Wars» as a Source of Anxiety in Language Classrooms”, en YOUNG, D. J. (ed.): 216-246.

OXFORD, R. L., M. E. EHRMAN y R. L. LAVINE (1991): “Style Wars: Teacher-student style conflicts in the language classroom”, en MAGNAN, S. S. (ed.): 1-25 .

PESSIS-PASTERNAK, G. (entrev.) (1991): *Faut-il brûler Descartes? Du chaos à l'intelligence artificielle: quand les scientifiques s'interrogent*. Paris: La Découverte.

REVELL y NORMAN (1997): *In your hands - NLP in ELT*. Londres: Saffire Press

RICHARDS, J. C. Y C. Lockhart (1998) (trad.) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press

RICHARDS, J. C. y T. RODGERS (2003, 2ª ed.) (trad.): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press

RINVOLUCRI (2000): “El ejercicio humanístico”, en ARNOLD, J. (ed.): 213-228

ROBLES, A. (2002): “La inteligencia emocional en el aula de inglés”, en FONSECA MORA, M. C. (ed.) (2002): 69-93

ROGERS, C. R. (1969): *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles Merrill

SCHUMANN, J. H. (1978), *The Pidginisation Process: A Model for Second Language Acquisition*, Rowley MA, Newbury House

SCHUMANN, J. H. (2000): “Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas”, en ARNOLD, J. (ed.): 63-76

SCHUMANN, F. M. y J. H. SCHUMANN (1977) "Diary of a language learner: an introspective study of second language learning." In H. D. Brown, C. Yorio, and R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington: TESOL, pp. 241-249.

SKINNER, B. F. (1957): *Verbal behaviour*. Nueva York: Appleton

STEVICK, E. W. (1976): *Memory, meaning and method*. Rowley, Massachusetts: Newbury House

STEVICK, E. W. (1980): *Teaching Languages: a Way and Ways*. Rowley, Massachusetts: Newbury House

STEVICK, E. W. (2000): “La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química”, en ARNOLD, J. (ed.) (2000): 63-76

UNDERHILL, A. (2000): “La facilitación en la enseñanza de idiomas”, en ARNOLD, J. (ed.): 143-157

VAN LIER, L. (1988): *The classroom and the language learner: ethnography and second-language classroom research*. Londres: Longman

V.V.A.A. (2002) (trad.): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_05.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_05.htm)

YOUNG, D. J. (1999a): "A Perspective on Foreign Language Learning: From Body to Mind to Emotions", en YOUNG, D. J. (ed.): 13-23

YOUNG, D. J. (ed.) (1999b): *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: a Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere*. Nueva York: Mc Graw Hill

WILLIAMS, M. y R. L. BURDEN (1999) (trad.): *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press

WOODS, P. (1987) (trad.): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós

ZAJONC, R. B. (1968): "Attitudinal effects of mere exposure". *Journal of Personality and Social Psychology*, 9(2), 1-27.

## 9. APÉNDICES

### **APÉNDICE 1 - PRIMER CUESTIONARIO: PRIMERA VERSIÓN**

Nome e cognome: .....

#### **1. Perché hai deciso di iscriverti al corso di spagnolo?**

- a) Perché non mi hanno preso al corso di inglese / informatica / ..... e mi andava anche bene.
- b) Perché era il corso il cui orario mi risultava più comodo.
- c) Perché avevo voglia di riprendere a studiare / volevo fare qualcosa di nuovo.
- d) Perché mi piaceva l'idea di farlo insieme a una persona cara: un mio amico / il vicino di casa / mia moglie / .....
- e) Perché ho una persona cara che abita in un paese ispanofono (un figlio / un amico / .....).
- f) Perché, non si sa mai, forse trovo l'uomo / donna della mia vita al corso... (se è così, in bocca al lupo!).
- g) Perché ammiro molto un personaggio famoso di madrelingua spagnola (se si può sapere, chi è? .....).
- h) Perché ho visitato la Spagna / Argentina / Cuba / ..... e mi è piaciuta molto.
- i) Perché mi piace molto la lingua.
- j) Perché mi piace l'idea di conoscere persone nuove al corso.
- k) Perché amo molto: i film in spagnolo / la letteratura in spagnolo / la musica spagnola o latinoamericana / l'arte / la danza .....
- l) Perché conosco qualcuno che ha già fatto questo corso l'anno scorso e me ne ha parlato bene (e io mi fido di questa persona).
- m) Perché una delle attività che più amo in genere è imparare le lingue straniere.
- n) Perché mi piace dedicare il mio tempo libero a imparare nuove cose.
- o) Perché mi piace molto il modo di essere e di vivere dei popoli dove si parla lo spagnolo.
- p) Perché vorrei capire i film e / o le canzoni in spagnolo.
- q) Perché mi servirà per il lavoro.
- r) Per i miei studi: per leggere bibliografia in spagnolo / per superare l'esame di spagnolo.
- s) Perché lo spagnolo è di moda.
- t) Per viaggiare in un paese dove si parla spagnolo.
- u) Per fare conoscenza di persone di altri paesi o per potere comunicare meglio con qualcuno che già conosco e che parla lo spagnolo.
- v) Per potere dire che parlo lo spagnolo.
- w) Perché vorrei leggere dei libri in spagnolo (qualche preferenza?.....).
- x) Per potere mantenere corrispondenza con qualcuno in spagnolo / chattare.

y) .....

z) .....

**2. Rispondi:**

a) Hai già fatto altri corsi in questa scuola? ..... Quali? .....

b) Hai studiato altre lingue straniere? ..... Quali? .....

c) Pensi di essere bravo ad imparare le lingue? (Rispondi con un numero da 0 a 5, dove "0" vuol dire "sono negato" e "5" vuol dire "sono bravissimo") .....

d) C'è qualcosa che *vorresti* specialmente fare al corso?  
.....

e) C'è qualcosa che *non vorresti* fare o qualche situazione che non vorresti trovare?.....

f) Quanto è per te importante la grammatica? (da 0 a 5) .....

g) Quanto è per te importante fare conversazione? (da 0 a 5) .....

h) A lezione, ti piace lavorare da solo? ..... In gruppo? ..... A coppie?..... ..

j) Che speri del professore?

Nombre y apellidos: .....

**1. ¿Por qué has decidido matricularte en el curso de español?**

- a) Porque no me han cogido en el curso de inglés / informática / ..... y también me parecía bien.
- b) Porque era el curso cuyo horario me resultaba más cómodo.
- c) Porque tenía ganas de volver a estudiar algo / quería hacer algo nuevo.
- d) Porque me gustaba la idea de hacerlo junto a un ser querido: un amigo mío / la vecina de casa / mi mujer / .....
- e) Porque tengo un ser querido que vive en un país hispanohablante (un hijo / un amigo / .....).
- f) Porque, nunca se sabe, a lo mejor encuentro al hombre / mujer de mi vida en el curso... (si es así, ¡que tengas suerte!).
- g) Porque admiro mucho a un personaje famoso que habla español (si se puede saber, ¿quién es? .....).
- h) Porque he visitado España / Argentina / Cuba / ..... y me ha gustado mucho.
- i) Porque me gusta mucho este idioma.
- j) Porque me atrae la idea de conocer a personas nuevas en el curso.
- k) Porque me gustan mucho: las películas en español / la literatura en español / la música española o latinoamericana / el arte / el baile .....
- l) Porque conozco a alguien que ya ha hecho este curso el año pasado y me ha hablado bien de él (y yo me fío de esta persona).
- m) Porque una de las actividades que más me gustan en general es aprender idiomas.
- n) Porque me gusta dedicar mi tiempo libre a aprender cosas nuevas.
- o) Porque me gusta mucho la manera de ser y de vivir de los pueblos que hablan español.
- p) Porque me gustaría entender las películas / las canciones en español.
- q) Porque me va a servir en el trabajo.
- r) Por mis estudios: para leer bibliografía en español / para aprobar el examen de español.
- s) Porque el español está de moda.
- t) Para viajar a un país hispanohablante.
- u) Para conocer a gente de otros países o para poder comunicarme mejor con alguien que ya conozco y que habla español.
- v) Para poder decir que sé hablar español.
- w) Porque desearía leer libros en español (¿cuáles prefieres?.....).
- x) Para poder mantener correspondencia con alguien en español /chatear.
- y) .....
- z) .....

**2. Responde:**

- a) ¿Has hecho ya otros cursos en esta escuela? ..... ¿Cuáles? .....
- b) ¿Has estudiado otras lenguas extranjeras? ..... ¿Cuáles? .....
- c) ¿Piensas que se te da bien aprender idiomas? (Responde con un número del 0 al 5, donde "0" quiere decir "soy negado" y "5" quiere decir "se me da muy bien") .....
- d) ¿Hay algo que *te gustaría* hacer de manera especial en este curso? .....

.....  
.....  
.....  
e) ¿Hay algo que *no te gustaría* hacer o alguna situación con la que no te gustaría encontrarte? .....  
.....  
.....  
f) ¿Cómo es de importante para ti la gramática? (de 0 a 5)  
.....  
g) ¿Cómo es de importante para ti hacer conversación? (de 0 a 5)  
.....  
h) En clase, ¿te gusta trabajar solo? ..... ¿En grupo? ..... ¿Por parejas? .....

j) ¿Qué esperas del profesor? .....  
.....

.....



**SPAGNOLO II**

*Ciao, come stai? Mi chiamo Elisa María Fernández Tonón, e sono la tua "PROFE DE ESPAÑOL". Ci siamo appena presentati. Vorrei iniziare a conoscerti un po' meglio per potere impostare il corso sin dall'inizio in modo che serva il più possibile a TE. Per aiutarmi, ti chiedo la tua collaborazione compilando questa scheda in modo sincero.*

*Sei libero di modificarla: aggiungere risposte, completare quelle che ci sono già, o semplicemente dire tutto ciò che vorresti dire e che esce dallo schema. Puoi anche astenerti di rispondere. Se hai bisogno, chiamami. Sono qui.*

*Elisa.*

*Voglio studiare lo spagnolo per...*

*Per il mio tempo libero, vorrei*

- 1- fare qualcosa la sera con vecchi amici / famiglia / ...
- 2- conoscere nuovi amici al corso
- 3- dialogare con una persona cara in lingua spagnola (cognata spagnola, .....)
- 4- trovare il compagno della mia vita
- 5- sapere tutto di... Antonio Banderas / Vanessa Incontrada / Don Chisciotte .....
- 6- poter parlare la lingua dei paesi dove sono stato (Spagna, Mexico, Cuba .....)
- 7- andare in un paese di lingua spagnola (.....)
- 8- studiare lo spagnolo, perché mi piace e basta
- 9- riprendere a studiare
- 10- provare una nuova esperienza
- .....
- .....

*Il mio lavoro*

- 1- Il mio attuale lavoro nel campo di .....
- 2- Un possibile lavoro nel futuro (nel campo di .....
- .....

*C. I miei studi*

- 1- Ho un esame di spagnolo che vorrei superare**
- 2- Mi serve conoscere la lingua spagnola per leggere bibliografia ...
- 3- Vorrei andare a studiare in .....
- .....

*D. Con lo spagnolo, vorrei*

- 1- guardare un film di Almodóvar, o .....
- 2- ascoltare canzoni di Shakira, o .....
- 3- leggere un libro di Isabel Allende, o .....
- 4- scrivere lettere o e-mails
- 5- riuscire a parlarlo per comunicare con altre persone
- 6- potere capire meglio le persone e i popoli che parlano questa lingua
- .....
- .....

**Come imparo le lingue?**

*E. Ho imparato lo spagnolo che so...*

- 1- Studiandolo a scuola / all'università / in un corso serale / ...
- 2- Studiandolo per conto mio (viaggi, letture, ecc.)
- .....

*F. Oltre che lo spagnolo, ho anche studiato le lingue:*

.....

*G. Sei soddisfatto delle tue conoscenze di queste lingue?*

...

*Sai perché? Se me lo puoi dire in poche parole, dimmelo per favore.*

- ...
- ...
- ...
- ...
- ...

*H. Quando imparo una lingua.....*

- 1- Ho bisogno di studiare bene la grammatica
- 2- Mi piace imparare il vocabolario in maniera sistematica
- 3- Devo vedere scritte le parole nuove per impararle bene
- 4- Mi piace imparare ad orecchio
- 5- Mi piace imparare con giochi, canzoni, ...
- 6- Mi piace lavorare in gruppo o a copie
- 7- Mi piace ascoltare l'insegnante e prendere appunti
- 8- Credo sia imprescindibile lavorare anche a casa: fare i compiti, ripassare, ...
- 9- Mi piace organizzarmi da solo per imparare: leggo, cerco occasioni per parlare con persone di madrelingua, ...
- .....
- .....

*I. Credo...*

- 1- ... di avere abbastanza facilità per imparare le lingue straniere in genere
- 2- ... che potrei riuscire a parlare bene lo spagnolo in un futuro se mi impegno sufficientemente

*J. Mi sento ansioso quando...*

- 1- ...devo leggere ad alta voce davanti alla classe
- 2- ...devo parlare davanti alla classe
- 3- ...il professore spiega la grammatica ed io non capisco
- 4- ...mi trovo davanti a un testo con molte parole sconosciute
- 5- ...a lezione si fa comprensione orale.
- 6- ...parlo o scrivo, perché ho paura di fare degli errori ed di essere giudicato

*K. Fra i miei hobbies e/o interessi principali si trovano:*

- ...
- ...

Nome:.....  
Occupazione: .....  
Data di nascita: .....  
Telefono: .....

**Grazie mille della tua collaborazione**



## APÉNDICE 3 - PRIMER CUESTIONARIO: TERCERA VERSIÓN

### SPAGNOLO I

Ciao, come stai? Mi chiamo Elisa María Fernández Tonón, e sono la tua "PROFE DE ESPAÑOL". Ci siamo appena presentati. Vorrei iniziare a conoscerti un po' meglio per potere impostare il corso sin dall'inizio in modo che serva il più possibile a TE. Per aiutarmi, ti chiedo la tua collaborazione compilando questa scheda in modo sincero.

Sei libero di modificarla: aggiungere risposte, completare quelle che ci sono già, o semplicemente dire tutto ciò che vorresti dire e che esce dallo schema. Puoi anche astenerarti di rispondere. Se hai bisogno, chiamami. Sono qui.

Elisa.

Voglio studiare lo spagnolo per...

Per il mio tempo libero. Vorrei...

1- fare qualcosa la sera con vecchi amici / famiglia / ...

2- conoscere nuovi amici al corso

3- dialogare con una persona cara in lingua spagnola (cognata spagnola, .....)

4- trovare il compagno della mia vita

5- sapere tutto di... Antonio Banderas / Vanessa

Incontrada / Don Chisciotte .....

6- poter parlare la lingua dei paesi dove sono stato (Spagna, Mexico, Cuba

.....)

7- andare in un paese di lingua spagnola (.....)

8- studiare lo spagnolo, perché mi piace e basta

9- riprendere a studiare

10- provare una nuova esperienza

- .....

- .....

Per il mio lavoro

1- Il mio attuale lavoro nel campo di .....

2- Un possibile lavoro nel futuro (nel campo di .....

- .....

C. Per i miei studi

1- Ho un esame di spagnolo che vorrei superare

2- Mi serve conoscere la lingua spagnola per leggere bibliografia ...

3- Vorrei andare a studiare in .....

- .....

D. Con lo spagnolo, vorrei...

1- guardare un film di Almodóvar, o di .....

2- ascoltare canzoni di Shakira, o di .....

3- leggere un libro di Isabel Allende, o di .....

4- scrivere lettere o e-mails o .....

5- riuscire a parlarlo per comunicare con altre persone

6- potere capire meglio le persone e i popoli che parlano questa lingua

- .....

- .....

**Come imparo le lingue?**

E. Prima dello spagnolo, ho studiato le seguenti lingue: .....

F. Sei soddisfatto delle tue conoscenze di queste lingue?

...

*Sai perché? Se me lo puoi dire in poche parole, dimmelo per favore*

...

...

...

...

G. Quando imparo una lingua.....

1- Ho bisogno di studiare bene la grammatica

2- Mi piace imparare il vocabolario in maniera sistematica

3- Devo vedere scritte le parole nuove per impararle bene

4- Mi piace imparare ad orecchio

5- Mi piace imparare con giochi, canzoni, ...

6- Mi piace lavorare in gruppo o a copie

7- Mi piace ascoltare l'insegnante e prendere appunti

8- Credo sia imprescindibile lavorare anche a casa: fare i compiti, ripassare, ...

9- Mi piace organizzarmi da solo per imparare: leggo, cerco occasioni per parlare con persone di madrelingua,

...

- .....

- .....

H. Credo...

1- ... di avere abbastanza facilità per imparare le lingue straniere in genere

2- ... che potrei riuscire a parlare bene lo spagnolo in un futuro se mi impegno sufficientemente

3- ... che non sono dotato/-a per le lingue

I. Mi blocco o mi sento ansioso/-a quando...

1- ...devo leggere ad alta voce davanti alla classe

2- ...devo parlare davanti alla classe

3- ...il professore spiega la grammatica ed io non capisco

4- ...mi trovo davanti a un testo con molte parole sconosciute

5- ...a lezione si fa comprensione orale.

6- ...parlo o scrivo, perché ho paura di fare degli errori ed di essere giudicato

7. Non mi blocco mai

J. Fra i miei hobbies e/o interessi principali si trovano:

...

...

...

...

Nome: .....

Studi (compiuti e non): .....

.....

Occupazione: .....

Data di nascita: .....

Telefono: .....

.....

**Grazie mille della tua collaborazione**

## ESPAÑOL I

Hola, ¿cómo estás? Me llamo Elisa María Fernández Tonón, y soy tu "PROFE DE ESPAÑOL". Acabamos de presentarnos. Me gustaría empezar a conocerte un poco mejor para poder impostar el curso desde el principio de manera que pueda servirte lo más posible a TI. Para ayudarme, te pido que colabores rellenando esta ficha de forma sincera. Eres libre de modificarlo: añadir respuestas, completar las que ya están ahí, o simplemente decir todo aquello que te gustaría decir y que se sale del esquema. También puedes abstenerte de responder. Si lo necesitas, ¡llámame! Estoy aquí. Elisa.

Quiero estudiar español para...

### A. Para mi tiempo libre. Me gustaría...

- 1- hacer algo por la noche con viejos amigos/ familia / ...
- 2- conocer nuevos amigos en el curso
- 3- dialogar con una persona querida en español (cuñada española, .....)
- 4- encontrar al compañero de mi vida
- 5- saber todo de... Antonio Banderas / Vanessa Incontrada / Don Quijote  
.....
- 6- poder hablar la lengua de los países en los que he estado (España, México, Cuba .....)
- 7- ir a un país de habla hispana (.....)
- 8- estudiar español, porque me gusta y basta
- 9- volver a estudiar algo
- 10- probar una nueva experiencia
- .....
- .....

### B. Para mi trabajo

- 1- Mi actual trabajo en el campo de .....
- 2- Un posible trabajo en el futuro (en el campo de .....)
- .....

### C. Para mis estudios

- 1- Tengo un examen de español que desearía aprobar
- 2- Necesito conocer la lengua española para leer bibliografía ...
- 3- Me gustaría ir a estudiar a  
.....
- .....

### D. Con el español, me gustaría

- 1- ver una película de Almodóvar, o de .....
- 2- escuchar canciones de Shakira, o de.....
- 3- leer un libro de Isabel Allende, o de.....
- 4- escribir cartas o e-mails o .....
- 5- llegar a hablarlo para comunicarme con otras personas
- 6- poder comprender mejor a las personas y a los pueblos que hablan esta lengua
- .....
- .....

### ¿Cómo aprendo idiomas?

E. Antes del español he estudiado los siguientes idiomas: .....

### F. ¿Estás satisfecho con tus conocimientos de estas lenguas? ...

¿Sabes por qué? Si me lo puedes decir en pocas palabras, por favor, dímelo

...  
...  
...  
...

### G. Cuando aprendo un idioma.....

- 1- Necesito estudiar bien la gramática
- 2- Me gusta aprender el vocabulario de manera sistemática
- 3- Tengo que ver escritas las palabras nuevas para aprenderlas bien
- 4- Me gusta aprender de oído
- 5- Me gusta aprender con juegos, canciones, ...
- 6- Me gusta trabajar en grupo o en parejas
- 7- Me gusta escuchar al profesor y tomar apuntes
- 8- Creo que es imprescindible trabajar también en casa: hacer los deberes, repasar, ...
- 9- Me gusta organizarme por mi cuenta para aprender: leo, busco ocasiones para hablar con nativos, ...
- .....
- .....

### H. Creo...

- 1- ... que tengo bastante facilidad para aprender idiomas en general
- 2- ... que podría llegar a hablar bien español en un futuro si me empeño lo suficiente
- 3- ... que no se me dan bien los idiomas

### I. Me bloqueo o me siento ansioso/-a cuando...

- 1- ...tengo que leer en voz alta delante de la clase
- 2- ...tengo que hablar delante de la clase
- 3- ...el profesor explica gramática y yo no la entiendo
- 4- ...me encuentro delante de un texto con muchas palabras desconocidas
- 5- ...en clase se hace comprensión oral
- 6- ...hablo o escribo, porque me da miedo hacer errores y que me juzguen
- 7- No me bloqueo nunca

### J. Entre mis hobbies y/o intereses principales se encuentran:

...

Nombre:.....
Estudios (terminados y sin terminar):.....
Ocupación: .....
Fecha de nacimiento: .....
Teléfono: .....

Muchas gracias por tu colaboración

## APÉNDICE 4 - SEGUNDO CUESTIONARIO

### SPAGNOLO I

*Ciao! Ormai ci conosciamo, quindi ti posso fare domande più personali (e tu sai che le puoi fare anche a me, vero?).*

*Il più bravo medico del mondo non può curare un paziente che non si confidi.*

*NON posso migliorare il NOSTRO corso senza il TUO aiuto. Conto su di te, Elisa.*

Ti ricordi di avere vissuto **esperienze brutte**, a proposito dell'apprendimento di una lingua straniera? Raccontami almeno **la più brutta esperienza che ricordi**, se ci riesci...

Sottolinea il modo in cui **tu** l'hai vissuta. Raccontami bene, in modo articolato, con impressioni personali, come fosse un compito d'italiano in almeno 5 righe... (guarda che ti boccio...).

Ti ricordi di avere vissuto **esperienze particolarmente felici**, a proposito dell'apprendimento di una lingua straniera? Raccontami almeno **la più bella esperienza che ricordi**, se ti riesce...

Sottolinea il modo in cui **tu** l'hai vissuta. Raccontami bene, in modo articolato, con impressioni personali, come fosse un compito d'italiano in almeno 5 righe... (guarda che ti picchio...).

Al retro...

In questo nostro corso,

- in che momento o con che attività hai sentito che imparavi di più? O di meno?

- in che momento o con che attività hai sentito che ti divertivi di più? O di meno?

- Più in generale, ricordi un momento o una attività che corrispondeva di più, o di meno, ai motivi per cui stai facendo questo corso? Dimmelo con la massima attenzione, ricordando questi motivi.

- Inoltre, avresti voluto dirmi, chiedermi, o fare qualcosa? Puoi approfittarne adesso.

- Durante il corso, faremmo attività in base agli interessi personali. Anche se hai già risposto nella scheda del primo giorno, mi puoi dire quali sono i tuoi interessi così che ne possa tenere conto? Tutto vale.

NOME E COGNOME:

*Grazie mille della tua collaborazione,*

Liz

# ESPAÑOL I

*¡Hola! Ya nos conocemos, por lo tanto te puedo hacer preguntas más personales (y tú sabes que me las puedes hacer a mí, ¿verdad?).*

*El mejor médico del mundo no puede curar a un paciente que no se confíe.*

*NO puedo mejorar NUESTRO curso sin TU ayuda. Cuento contigo,  
Elisa.*

¿Recuerdas haber vivido malas experiencias, a propósito del aprendizaje de una lengua extranjera? Cuéntame por lo menos la peor que recuerdes, si puedes...

Subraya el modo en que tú la has vivido. Cuéntamela bien, de manera articulada, con impresiones personales, como si fuera una redacción para la clase de italiano de al menos 5 líneas... (mira que si no te suspendo...).

¿Recuerdas haber vivido experiencias especialmente felices, a propósito del aprendizaje de una lengua extranjera? Cuéntame por lo menos la mejor que recuerdes, si puedes...

Subraya el modo en que tú la has vivido. Cuéntamela bien, de manera articulada, con impresiones personales, como si fuera una redacción para la clase de italiano de al menos 5 líneas... (mira que si no te pego...).

Por detrás...

**En nuestro curso,**

- ¿En qué momento o con qué actividades has sentido que aprendías más? ¿O menos?

- ¿En qué momento o con qué actividades has sentido que te divertías más? ¿O menos?

- Más en general, ¿recuerdas un momento o una actividad que correspondiera de forma mayor, o menor, a los motivos por los que estás haciendo este curso? Dímelo con la máxima atención, recordando estos motivos.

- Por otra parte, ¿habrías querido decirme, preguntarme o hacer algo? Puedes aprovechar ahora.

- Durante el curso, haremos actividades según los intereses personales. Aunque ya respondiste en el cuestionario del primer día, ¿me puedes decir cuáles son tus intereses, de modo que pueda tenerlos en cuenta? Todo vale.

NOMBRE Y APELLIDO:

*Muchas gracias por tu colaboración,*

Liz

## APÉNDICE 5 – TERCER CUESTIONARIO

*Sta finendo il corso... Vi voglio ringraziare a tutti e a ognuno di voi in particolare per essere stati presenti alle mie lezioni, per avere mostrato entusiasmo, per avere lavorato tanto (alcuni un po' di meno, ma va bene...), per avermi appoggiata moralmente... Avete fatto possibile che il mio lavoro sia stato un vero piacere e vedo con soddisfazione che adesso siete capaci di parlare la mia lingua... non perfettamente ma mica male, tenendo conto che partivate da zero!*

*Mi piacerebbe sapere come è andata per te... E forse potresti anche approfittarne per riflettere su ciò che hai fatto e scoprire qualcosa di utile per te stesso...*

*Ma come al solito non sei obbligato a rispondere tutto...*

**1-** Anche se te lo avevo già chiesto... Credi di avere una buona capacità per le lingue straniere?.....  
Hai cambiato parere a questo rispetto durante il corso? ..... (forse hai scoperto di poter fare delle cose che non pensavi di riuscire a fare; o forse ti sei trovato davanti ai tuoi limiti o...) Se sì, in che modo?

.....  
.....

**2-** Sei soddisfatto di quello che sei riuscito ad imparare di spagnolo? ..... (puoi aggiungere commenti: è poco, molto, giusto, il massimo che si poteva, si potrebbe avere fatto meglio se..., avrei preferito...) .....  
..... Tanto se sei soddisfatto dei risultati come se non lo sei, scrivi se ci riesci i motivi per cui, secondo te, le cose sono andate nel modo in cui sono andate.

.....  
.....

**3-** Ti ripropongo una domanda del test iniziale: puoi segnare con una crocetta tutte le risposte che vuoi.

A lezione, mi blocco o innervosisco quando...

1- devo leggere ad alta voce davanti alla classe

2- devo parlare davanti alla classe

3- il professore spiega la grammatica e non capisco

4- mi trovo davanti a un testo con molte parole sconosciute

5- a lezione si fa comprensione orale.

6- parlo o scrivo, perché ho paura di fare degli errori e di essere giudicato

7- non mi blocco mai

-.....

**4-** Pensi che continuerai a imparare lo spagnolo una volta finito questo corso?..... Se sì, in che modo?.....

.....

**5-** C'è qualche momento, esperienza personale o aneddoto legato al corso (a lezione oppure fuori) specialmente significativo, che ti vada di scrivere per me, che pensi ricorderai in un futuro quando penserai al corso? (Puoi anche non scrivere niente se non ti viene in mente nessuna idea).

.....

.....

.....

**6-** Immagino che avrai imparato durante il corso anche altre cose, oltre che la lingua: cose relazionate con il modo in cui studi o fai uso delle tue potenzialità; con il rapporto con te stesso e con i compagni, ecc... Ti viene in mente qualcosa di particolare?.....

.....

.....

**7-** Ed ecco uno spazio per commenti liberi e a piacere:

.....

.....

.....

*Hasta siempre,  
Elisa*

NOME E COGNOME: .....

*Se está acabando el curso... Os quiero dar las gracias a todos y a cada uno de vosotros por haber estado presentes en mis clases, por haber mostrado entusiasmo, por haber trabajado tanto (algunos un poco menos, pero bueno...), por haberme apoyado moralmente... Habéis hecho posible que mi trabajo haya sido un verdadero placer y veo con satisfacción que ahora sois capaces de hablar mi lengua... no perfectamente pero para nada mal, ¡teniendo en cuenta que partíais de cero!*

*Me gustaría saber cómo te ha ido a ti... Y tal vez podrías también aprovechar para reflexionar sobre lo que has hecho y descubrir algo útil para ti mismo...*

*Pero como de costumbre no estás obligado a responder a todo...*

**1-** Aunque ya te lo había preguntado... ¿Crees que tienes una buena capacidad para los idiomas?.....  
¿Has cambiado de opinión al respecto durante el curso? ..... (a lo mejor has descubierto que puedes hacer cosas que no pensabas poder conseguir; o a lo mejor te has topado con tus límites, o...) Si es que sí, ¿en qué modo?

.....  
.....

**2-** ¿Estás satisfecho con lo que has conseguido aprender de español? ..... (puedes añadir comentarios: es poco mucho, justo, lo máximo que se podía, se podría haber hecho mejor si..., hubiera preferido...) .....  
..... Tanto si estás satisfecho con los resultados como si no, escribe si puedes los motivos por los que, según tú, las cosas han ido como han ido.

.....  
.....  
.....

**3-** Te propongo de nuevo una pregunta del test inicial: puedes señalar con una cruz las respuestas que quieras.

En clase, me bloqueo o me pongo nervioso cuando...

- 1- tengo que leer en voz alta delante de la clase
- 2- tengo que hablar delante de la clase
- 3- el profesor explica la gramática y no entiendo
- 4- me encuentro delante de un texto con muchas palabras desconocidas

- 5- en clase se hace comprensión oral
- 6- hablo o escribo, porque tengo miedo de hacer errores y de que me juzguen
- 7- no me bloqueo nunca
- .....

**4-** ¿Piensas seguir aprendiendo español una vez que termine este curso?..... Si es que sí, ¿de qué manera?.....

.....

**5-** ¿Hay algún momento, experiencia personal o anécdota ligada al curso (en clase o fuera) especialmente significativo, que te apetezca escribir para mí, que creas recordarás en un futuro cuando pienses en este curso? (También puedes no escribir nada si no se te ocurre ninguna idea).

.....  
.....  
.....

**6-** Imagino que habrás aprendido durante el curso también otras cosas, además de la lengua: cosas relacionadas con el modo en que estudias o haces uso de tus potencialidades; con la relación contigo mismo y con los compañeros, etc... ¿Se te ocurre algo en particular?.....

.....  
.....  
.....

**7-** Y he aquí un espacio para comentarios libres:

.....  
.....  
.....

*Hasta siempre,  
Elisa*

*NOMBRE Y APELLIDOS: .....*



## APÉNDICE 6: RESPUESTAS AL SEGUNDO CUESTIONARIO

1) ¿Recuerdas haber vivido **malas experiencias**, a propósito del aprendizaje de una lengua extranjera? Cuéntame por lo menos **la peor que recuerdes**, si puedes...

Subraya el modo en que **tú** la has vivido. Cuéntamela bien, de manera articulada, con impresiones personales, como si fuera una redacción para la clase de lengua de al menos 5 líneas... (mira que si no te suspendo...).

*1. In particolare nessuna, ma la costante comparazione con mia sorella (abbiamo avuto la stessa prof. di inglese), studente modello, con uno meno diligente e negato per le lingue. Con questa insegnante chi non era di livello medio veniva trascurato e negato il diritto al recupero. Ma sono sopravvissuto (Ernesto).*

*- Ninguna en particular, sino la continua comparación con mi hermana (tuvimos la misma profesora de inglés), estudiante modelo, con uno menos aplicado y negado para los idiomas. Con este profesor, los que no tenían un nivel medio eran dejados de lado y se les negaba el derecho a recuperar. Pero he sobrevivido.*

*2. La mia esperienza brutta è stata lunga tutto un anno in terza media con la professoressa di francese, era passata dall'insegnamento alle superiori a quello alle medie, non so per quale motivo e questo l'amareggiava molto e la rendeva molto cattiva e poco paziente con noi ragazzi, ci parlava sempre con rabbia e ci puniva anche se non facevamo niente di male (proprio per la paura delle sue reazioni) (Federica).*

*- Mi peor experiencia duró todo un año, en tercero de escuela media con la profesora de francés; había pasado de enseñar de la superior a la media, no sé por qué motivo, y esto la amargaba mucho y la hacía ser muy mala y poco paciente con nosotros, los chicos; nos hablaba siempre con rabia y nos castigaba aunque no hacíamos nada malo (precisamente por el miedo a sus reacciones).*

*3. La più brutta è imparare il cinese... Scherzo, ma l'esperienza più brutta è quando non riesci a comunicare neanche a gesti con l'altro perché lui non vuole ascoltarti*

*5. rigo ma io ci provo lo stesso... (Emilio).*

*- La peor es aprender chino... Es broma, pero la experiencia más terrible es cuando no consigues comunicarte ni siquiera con gestos con el otro porque no te quiere escuchar.*

*5ª línea, pero de todas formas lo intento...*

*4. Io non ho mai avuto esperienze brutte. Ho studiato solo l'inglese a scuola e mi è sempre piaciuto. Perciò passo alla prossima domanda (Carolina).*

*- Yo no he tenido nunca malas experiencias. He estudiado sólo inglés en el colegio y me ha gustado siempre. Por eso paso a la siguiente pregunta.*

5. *Non ho mai avuto esperienze brutte perché questo è il primo corso che frequento (Sia di lingue straniere sia di altro) (Maria).*

*- No he tenido nunca malas experiencias porque éste es el primer curso al que asisto (tanto de lenguas extranjeras como de otras cosas).*

6. *Non ho vissuto esperienze particolarmente brutte, però ricordo bene quando, in classe, non riuscivo a seguire ciò che veniva spiegato (in inglese), mi sentivo incapace rispetto agli altri, ma nello stesso tempo non chiedevo e non comunicavo le mie difficoltà (Barbara).*

*- No he vivido experiencias especialmente malas, pero recuerdo bien cuando, en clase, no conseguía seguir lo que se nos explicaba (en inglés), me sentía incapaz respecto a los otros, pero al mismo tiempo no preguntaba y no comunicaba mis dificultades.*

7. *Non ho mai vissuto brutte esperienze con la lingua straniera. A scuola non amavo studiare le lingue; prendevo brutti voti ma li meritavo. Il professore era molto severo ma anche molto bravo e preparato (Arturo).*

*- No he vivido nunca malas experiencias con las lenguas extranjeras. En el colegio no me gustaba estudiar idiomas; sacaba malas notas pero me las merecía. El profesor era muy severo pero también muy bueno y bien preparado.*

8. *La mia esperienza più brutta è stata all'età di 11 anni, in prima media con la lingua di francese, [la professoressa] era già anziana, andava veloce, riempiva di compiti, interrogava su cose che non aveva mai spiegato, bruttissimi voti, compiti in classe a sorpresa dopo 2 giorni che era iniziata la scuola (Maudia).*

*- Mi peor experiencia fue a los 11 años, en primero de la escuela media, con la lengua francesa: [la profesora] era ya anciana, iba deprisa, nos llenaba de deberes, preguntaba cosas que no nos había explicado nunca, notas malísimas, controles sorpresa en clase a los dos días de empezar.*

9. *La qualità delle esperienze che ho vissuto in precedenti corsi di lingue, è strettamente legata al rapporto con il professore.*

*Quando l'insegnante è simpatico e disponibile l'esperienza è sempre stata positiva.*

*Al contrario se è troppo severo e distaccato l'amore per la lingua ne risente.*

*Per esempio avevo un'assistente di francese del secondo tipo (severa e distaccata e quando la classe si trovava in laboratorio con le cuffie, dove lei a sorpresa poteva ascoltare questo o quell'alunno mentre il poveretto biascicava qualcosa, era terribile vederla fare smorfie di disapprovazione, come terribile era l'ansia di non sapere se in un dato momento stava controllando proprio te (Adolfo).*

*- La calidad de las experiencias que he vivido en anteriores cursos de idiomas está estrechamente ligada a la relación con el profesor.*

*Cuando el profesor es simpático y disponible la experiencia ha sido siempre positiva.*

*Por el contrario, si es demasiado severo y distante, el amor por la lengua se resiente.*

*Por ejemplo tenía una auxiliar de francés del segundo tipo (severa y distante; y cuando la clase se encontraba en el laboratorio con los auriculares, donde ella por sorpresa podía escuchar a este o a aquel alumno mientras que el pobrecillo intentaba balbucear algo, era terrible verla hacer muecas de desaprobación, cuanto terrible era el ansia de no saber si en un determinado momento te estaba controlando precisamente a ti).*

*10. La più brutta è stata nel 2003 quando per la prima volta ho studiato tedesco base. L'insegnante è stato molto dispersivo e spesso e volentieri non si ricordava a che punto della lezione era arrivato. Un fallimento! (Giulia).*

*- La peor ha sido en el 2003, cuando por primera vez estudié alemán básico. El profesor era muy dispersivo y a menudo y de buena gana no recordaba en qué punto de la clase se encontraba. ¡Un fracaso!*

*11. Non ho avuto nessuna brutta esperienza nell'apprendimento di lingue straniere; l'unico precedente negativo l'ho avuto durante la scuola superiore: in 4° e 5° ho avuto una professoressa di francese che mi toglieva voglia di studiare la sua materia nonostante mi fosse sempre piaciuto tanto il francese (Elia)*

*- No he tenido ninguna mala experiencia en el aprendizaje de idiomas; el único precedente negativo fue en la escuela superior: en 4° y 5° tuve una profesora de francés que me quitaba las ganas de estudiar su asignatura a pesar de que me había gustado siempre mucho.*

*12. Le mie esperienze con le lingue straniere (inglese, francese) sono prettamente scolastiche; sono di 3 anni per inglese e 2 anni per francese. La peggiore esperienza, o meglio la meno costruttiva è stata durante la 2° superiore relativa all'inglese: nello stesso anno hanno cambiato almeno 3 insegnanti diversi ed ognuno, all'arrivo, ricominciava il programma a modo suo (Enea).*

*- Mis experiencias con las lenguas extranjeras (inglés, francés) son exclusivamente de ámbito escolar; son de 3 años para el inglés y de 2 años para el francés. La peor experiencia, o mejor la menos constructiva, fue durante el 2° año de la escuela superior, con el inglés: durante el mismo año nos cambiaron de profesor como mínimo tres veces y cada uno, al llegar, volvía a empezar con el programa a su manera.*

*13. A scuola, quando facevamo i compiti in classe di inglese. Dovevamo imparare e sapere la grammatica e la letteratura inglese.*

*Che noia! (Gaia).*

*- En la escuela, cuando hacíamos los ejercicios en clase de inglés. Teníamos que aprender y conocer la gramática y la literatura inglesa.*

*¡Qué aburrimiento!*

14. *Non ricordo di avere avuto esperienze particolarmente brutte per quanto riguarda l'apprendimento di una lingua straniera. Forse quando in classe, nelle scuole medie superiori e inferiori dovevo dialogare nella lingua straniera con i miei compagni davanti alla professoressa che m'interroga (Silvia).*  
- *No recuerdo haber tenido experiencias especialmente malas en cuanto al aprendizaje de un idioma. Tal vez cuando en clase, en la escuela media y superior, tenía que dialogar en la lengua extranjera con mis compañeros delante de la profesora que me estaba preguntando.*

15. *Ho frequentato un liceo linguistico e ho solo esperienze positive sull'apprendimento delle lingue che ho studiato (inglese, tedesco, francese). La peggiore esperienza è stata all'estero, quando sono stato in Inghilterra a studiare inglese, perché a scuola si studiava in modo poco metodico e facendo poco uso della grammatica (Filippo).*

- *He hecho la escuela superior lingüística y tengo sólo experiencias positivas en cuanto al aprendizaje de las lenguas que he estudiado (inglés, alemán, francés). La peor experiencia fue en el extranjero, cuando estuve en Inglaterra estudiando inglés, porque en la escuela se estudiaba de forma poco metódica y haciendo poco uso de la gramática.*

16. *Yo no tengo malos recuerdos en aprender idiomas porque me gusta mucho estudiar y vivir en el extranjero (Giovanni).*

2) ¿Recuerdas haber vivido **experiencias particularmente felices**, a propósito del aprendizaje de una lengua extranjera? Cuéntame por lo menos **la mejor que recuerdes**, si puedes...

Subraya el modo en que **tú** la has vivido. Cuéntamela bien, de manera articulada, con impresiones personales, como si fuera **una redacción para la clase de lengua de al menos 5 líneas**... (mira que si no te pego...).

1. *“Felice” è una grossa parola, ma al passaggio alla scuola superiore (nella prima risposta mi riferivo alle medie inf.) riuscire ad avere buoni risultati, inaspettati, e costanza. Inoltre viaggiando, riuscire a dialogare e conoscere, poco alla volta, nuove espressioni e vocaboli con persone del luogo. Naturalmente scordate al rientro in Italia (Ernesto).*

- *“Feliz” es una palabra muy seria, pero el paso a la escuela superior (en la primera respuesta me refería a la media) el conseguir buenos resultados, inesperados, y la constancia. Además, viajando, el conseguir dialogar y aprender, poco a poco, nuevas expresiones y vocabulario con personas del lugar. Naturalmente olvidadas al volver a Italia.*

2. *Ho studiato tanto tempo fa l'esperanto e mi ricordo che alla fine del primo anno si è tenuto a Roma un congresso internazionale di esperantisti; poter parlare con giapponesi, svedesi, brasiliani, spagnoli, ecc con una lingua che non era di nessun paese, è stata per me una emozione bellissima (Federica).*

- *Estudié el esperanto hace mucho tiempo y recuerdo que al final del primer año hubo en Roma un congreso internacional de esperantistas; el poder hablar con japoneses, suecos, brasileños, españoles, etc. en un idioma que no era de ningún país, fue para mí una emoción bellísima.*

3. *Ho imparato l'inglese a scuola media e per me era un gioco, mi piaceva molto e ero attento in classe, i compiti erano un passatempo.*

*Il tedesco che conosco poche parole perché l'ho imparato con il mio lavoro convincendo i tedeschi a comprare i miei quadri, così vale per il francese e il greco, quest'ultimo conosco il necessario per parlare del più e del meno essendo stato per un po' in Grecia dove trovo problemi e l'italiano... (Emilio).*

- *Aprendí inglés en la escuela media y para mí era un juego, me gustaba mucho y estaba atento en clase, los ejercicios eran un pasatiempo.*

*De alemán conozco sólo pocas palabras porque lo he aprendido con mi trabajo, convenciendo a los alemanes a comprar mis cuadros; así vale también para el francés y el griego, de este último conozco lo necesario para hablar de lo que necesito, al haber estado en Grecia y haber tenido problemas, y el italiano...*

4. *L'esperienza più felice è proprio quella che sto vivendo adesso studiando lo spagnolo, perché è un corso che ho scelto di fare volontariamente, e come me anche gli altri compagni, quindi si lavora bene. Lo spagnolo è una lingua che mi piace molto, Elisa (la nostra professoressa) è molto simpatica e soprattutto è il primo corso che faccio insieme a mio marito e ci divertiamo molto anche a far gli esercizi a casa (Carolina).*

- *La experiencia más feliz es precisamente la que estoy viviendo ahora estudiando español, porque es un curso que he elegido hacer voluntariamente, y como yo también otros compañeros, por eso se trabaja bien. El español es un idioma que me gusta mucho, Elisa (nuestra profesora) es muy simpática y sobre todo es el primer curso que hago junto a mi marido y nos divertimos mucho, también cuando hacemos los ejercicios en casa.*

5. *Stessa cosa (Maria).*

- *Lo mismo.*

6. *Ero in America, seduta su un muretto mentre guardavo dei ragazzi giocare a calcio sulla spiaggia, al mio fianco c'era un ragazzo di origine greca, anche lui sapeva parlare poco lo spagnolo, meglio di me l'inglese, però stavo bene perché c'era la voglia di comunicare e capirsi, così in maniera molto divertente ho tirato fuori tutto quello che conoscevo delle lingue (Barbara).*

- *Estaba en América, sentada en un muro mientras miraba a unos chicos jugar al fútbol en la playa. A mi lado había un chico de origen griego, él también sabía hablar poco español, mejor que yo el inglés, pero me encontraba bien porque había ganas de comunicarse y de entenderse; así, de forma muy divertida, saqué a la luz todo lo que sabía de idiomas.*

7. *In classe avevamo un professore (di inglese) molto severo ma allo stesso tempo un grandissimo intrattenitore. Si rideva spesso alle sue battute.*

*Era solito dire questa frase, per indicare il nostro grado di preparazione: “voi vi muovete nell’inglese con la delicatezza di un elefante in un negozio di porcellane” (Arturo).*

*- En clase teníamos un profesor (de inglés) muy severo, pero al mismo tiempo era un entretenedor fabuloso. Nos reíamos a menudo con sus chistes.*

*Acostumbraba decir esta frase, para indicar nuestro grado de preparación: “vosotros os movéis en el inglés con la delicadeza de un elefante en una tienda de porcelanas”.*

8. *Non ho mai avuto esperienze felici con le lingue straniere, perché il modo di spiegare le cose, almeno sotto il mio punto di vista, era mediocre (Maudia).*

*- No he tenido nunca experiencias felices con las lenguas extranjeras, porque la forma de explicar las cosas, al menos desde mi punto de vista, era mediocre.*

9. *Invece con le insegnanti d’inglese ho sempre avuto un buon rapporto, e non saprei indicare una esperienza migliore di altre... (non mi picchiare :>) (Adolfo).*

*- Por el contrario con las profesoras de inglés siempre he tenido buenas relaciones, y no sabría indicar una experiencia mejor que otras... (no me pegues :>).*

10. [Giulia no escribe nada]

11. *L’unica esperienza positiva è stato un gemellaggio con dei ragazzi francesi che ho fatto in 3° media. Ho vissuto in casa d’un ragazzo francese per 10 giorni, è stata un’esperienza positivissima e mi ha aiutato a imparare il francese e a parlarlo correntemente con la popolazione francese (Elia).*

*- La única experiencia positiva fue en un intercambio con chicos franceses, que hice en 3° de la escuela media.*

*Viví en casa de un chico francés 10 días, fue una experiencia extremadamente positiva y me ha ayudado a aprender el francés y a hablarlo correctamente con el pueblo francés.*

12. *Contrariamente all’esperienza precedente, nei 2 anni che ho studiato francese (1° y 2° superiore), ho avuto la fortuna di incontrare un insegnante veramente bravo e preparato. In 2 anni ho imparato la lingua francese come in 3-4 anni la lingua inglese (Enea).*

*- Al contrario de la experiencia anterior, en los 2 años que estudié francés (1° y 2° de la escuela superior) tuve la fortuna de encontrarme con un profesor verdaderamente bueno y bien preparado. En 2 años aprendí la lengua francesa como en 3-4 años la inglesa.*

13. *Si, quando ho studiato inglese in una scuola di Londra. Facevamo molta conversazione e parecchi giochi in classe (Gaia).*

- *Sí, cuando estudié inglés en una escuela de Londres. Hacíamos mucha conversación y muchos juegos en clase.*

14. *Per quanto riguarda l'esperienze felici in fase di apprendimento della lingua straniera, ricordo quando la professoressa mi aveva detto di alzarmi in piedi per dire il verbo "essere" davanti a tutta la classe perché sosteneva che solo io lo sapessi. Naturalmente erano le prime lezioni! Mi sono sentita gratificata! (Silvia).*

- *Por lo que respecta a la experiencia feliz en el aprendizaje de una lengua extranjera, recuerdo una vez que la profesora me había dicho que me pusiera de pie para decir el verbo "ser" delante de toda la clase porque sostenía que sólo yo lo sabía. ¡Naturalmente, se trataba de las primeras clases! ¡Me sentí gratificada!*

15. *L'esperienza più positiva l'ho avuta con l'insegnante di inglese del liceo, che era molto bravo a insegnare la struttura della lingua, mentre la conversazione era lasciata a una madrelingua. Penso che sia più importante conoscere prima la struttura di una lingua e poi esercitarla con conversazione, musica, film, etc. (Filippo).*

- *La experiencia más positiva la tuve con el profesor de francés en el instituto, que era muy bueno enseñando la estructura de la lengua, mientras que la conversación se dejaba a una nativa. Pienso que es más importante conocer antes la estructura de una lengua y después practicarla con conversación, música, películas, etc.*

16. *Yo he estado en muchos países de Europa cuando era estudiante. Fui a España, Alemania, Francia, Reino Unido y otros. Viajando por el mundo había aprendido las costumbres de los distintos pueblos del mundo y he vivido como ellos (Giovanni).*

**APÉNDICE 7: TABLA CON LAS RESPUESTAS DEL SEGUNDO CUESTIONARIO**

	<i>1. Peor experiencia vivida</i>	<i>2. Mejor experiencia vivida</i>
1. Ernesto	CAP-: comparación con mi hermana, estudiante modelo, con uno menos aplicado y negado; el profesor deja de lado a los alumnos con dificultades	CAP+ // COM+: al pasar a la escuela superior conseguí buenos resultados. Viajando pude dialogar y aprender
2. Federica	PROF-: Amargada por motivos profesionales, era muy mala y poco paciente, hablaba con rabia a los chicos y los castigaba aun cuando no había motivo	COM+: en mi ciudad, pude hablar en esperanto con gente de todo el mundo en un idioma que no era de ningún país, fue una emoción bellísima
3. Emilio	COM-: Aprender chino (es broma). En serio, cuando no consigues comunicarte ni con gestos porque el otro no quiere escucharte	PROG+ // COM+: aprendí inglés en el colegio, para mí era un juego, me gustaba mucho. El alemán, francés y griego los aprendí intentando vender mis cuadros
4. Carolina	NO-: he estudiado inglés en el colegio y me ha gustado siempre	COMP+ // PROF+: todos los compañeros hacen voluntariamente el curso, se trabaja bien. Hago el curso con mi marido, nos divertimos mucho. La profesora es muy simpática
5. Maria	NO-	NO+
6. Paola	CAP- // COM-: en clase cuando no conseguía seguir las explicaciones en inglés, me sentía incapaz respecto a los otros y no comunicaba sus dificultades	COM+: en el extranjero, con un chico griego, a pesar de las dificultades lingüísticas me encontré muy bien porque había ganas de comunicarse y de entenderse
7. Arturo	NO- // Prof+: me gustaba estudiar idiomas en el colegio. Sacaba malas notas pero las merecía. El profesor era muy severo pero a la vez estaba muy bien preparado	PROF+: el profesor de inglés era muy severo y a la vez un gran entretenedor, nos reíamos a menudo con sus chistes
8. Maudia	PROF-: yo tenía 11 años, la profesora de inglés era anciana, iba deprisa, ponía muchos deberes, hacía controles sorpresa, uno a los dos días de empezar, ponía muy malas notas	NO+ // PROF-: los profesores explicaban de manera mediocre
9. Adolfo	PROF-: mala relación con el profesor, severo y distante. La profesora de francés te podía escuchar por sorpresa en el laboratorio, hacía muecas, causaba ansia el saber que te podía estar controlando a ti	PROF+: buena relación con los profesores de inglés, eran simpáticos y disponibles (¡no me pegues!)



10. Giulia	PROF-: en un curso de alemán en 2003, el profesor era muy dispersivo y a menudo no se acordaba de lo que estaba haciendo	----
11. Elia	PROF-: en los dos últimos años de instituto la profesora me quitó las ganas de estudiar francés a pesar de que siempre me había gustado mucho	COM+: en un intercambio con un chico francés. Estuve en su casa y aprendí a hablar francés con las personas de allí
12. Enea	PROG-: en el instituto nos cambiaron tres veces de profesor y cada uno empezaba con el programa desde cero	PROF+: tuve un profesor de francés muy bueno y bien preparado, y en dos años aprendí tanto francés como en 4-3 de inglés
13. Gaia	PROG-: en la escuela, cuando hacíamos ejercicios de gramática y literatura inglesa	PROG+: estudié en Londres. Hacíamos mucha conversación y juegos
14. Silvia	CONV-: cuando la profesora me preguntaba y tenía que dialogar con mis compañeros delante de ella	CAP+: la profesora me hizo ponerme de pie para decir el verbo <i>ser</i> en presente, decía que yo sólo lo sabía. Me sentí gratificada
15. Filippo	PROG-: en un curso Inglaterra, porque se estudiaba de forma poco metódica y con poca gramática	PROF+: en el instituto el profesor de francés era muy bueno enseñando la estructura. Dejaba la conversación a una nativa
16. Giovanni	NO-: me gusta mucho estudiar idiomas y vivir en el extranjero	COM+: he estado en muchos países cuando estudiaba, he aprendido las costumbres de muchos pueblos y he vivido con ellos

*CLAVES DE LECTURA:*

- CAP: percepción de la propia capacidad para el aprender (+: buena; -: incapacidad)
- PROF: profesor (+: positivo; -: negativo)
- COM: comunicación en la lengua meta (+: eficaz; -: incomunicación)
- NO: no ha tenido ninguna experiencia que fuera especialmente positiva o negativa (+ / -)
- PROG: programa o tipo de actividades en el aula (+: positivo; -: negativo)
- CONV: conversación ante el profesor (+: positivo; -: negativo)
- COMP: compañeros (+: positivo; -: negativo)

## APÉNDICE 8: RESPUESTAS AL TERCER CUESTIONARIO

2- ¿Estás satisfecho con lo que has conseguido aprender de español? ..... (puedes añadir comentarios: es poco mucho, justo, lo máximo que se podía, se podría haber hecho mejor si..., hubiera preferido...) .... Tanto si estás satisfecho con los resultados como si no, escribe si puedes los motivos por los que, según tú, las cosas han ido como han ido

1. *Si. / Abbastanza soddisfatto, avendo tempo ho cercato di studiare, anche se non riesco a memorizzare le lingue (Ernesto).*

- *Sí. / Bastante satisfecho, al tener tiempo he tratado de estudiar, aunque no consigo memorizar los idiomas.*

2. *Pensavo di imparare (di più) anzi meglio. / Secondo me alcuni argomenti li abbiamo fatti un po' di corsa. Abbiamo visto molte cose ma non mi sento tanto sicura a volte di quello che dico (Stefania).*

- *Pensaba aprender (más); mejor dicho, mejor. / Desde mi punto de vista algunos argumentos los hemos afrontado un poco corriendo. Hemos visto muchas cosas pero no me siento demasiado segura a veces de lo que digo.*

3. *Si, il massimo che si poteva per queste ore. / Perché mi sono impegnata anche a casa (Federica).*

- *Sí, lo máximo que se podía aprender con estas horas. / Porque me he esforzado también en casa.*

4. *Si. Solo tengo el problema de la gramática. / Sono soddisfatto perché mi sono divertito moltissimo e perché ora amo più lo spagnolo che l'inglese (Emilio).*

- *Sí. Sólo tengo el problema de la gramática. / Estoy satisfecho porque me he divertido muchísimo y porque ahora amo el español más que el inglés.*

5. *Mucho. / Yo estoy muy satisfecha porque he hecho este curso por diversión y he aprendido también una nueva lengua (Carolina).*

6. *Potevo fare meglio. / Non mi sono impegnata abbastanza. A casa non riuscivo a trovare il tempo per studiare, ma solo per fare i compiti scritti (Maria).*

- *Podía hacerlo mejor. / No me he esforzado bastante. En casa no conseguía encontrar tiempo para estudiar, sino sólo para hacer los deberes escritos.*

7. *Si. Ma devo studiare ancora per farmi un dizionario. / Ho studiato poco: era la prima volta che facevo un corso che richiede impegno dopo le lezioni e non mi sono organizzato; spero di continuare anche dopo il corso (Adolfo).*

**- Sí. Pero tengo que seguir estudiando para hacerme un vocabulario. / He estudiado poco: era la primera vez que hacía un curso que exige dedicación después de las clases y no me he organizado bien; espero continuar también después del curso.**

8. *Poco, mi sarebbe piaciuto continuarlo ancora per qualche settimana. / Mancanza di mio tempo innanzitutto, corso abbastanza breve per poter parlare discretamente una lingua imparata da zero (Elia).*

*- Poco, me habría gustado continuar alguna semana más. / Falta de tiempo por mi parte ante todo, curso bastante breve para poder llegar a hablar discretamente una lengua aprendida desde cero.*

9. *Sì. / Si sono soddisfatta perché ho imparato quello che mi serve per poter andare in Spagna e capire un po' di più quello che mi dicono. Poi perché riesco un po' a capire il significato delle canzoni spagnole (Gaia).*

*- Sí. / Sí estoy satisfecha porque he aprendido lo que necesito para poder ir a España y entender un poco mejor lo que me digan. Además, porque consigo entender un poco el significado de las canciones españolas.*

10. *Abbastanza, anche perché non ho avuto molto tempo per studiarlo (Silvia).*

*- Bastante, también porque no he tenido mucho tiempo para estudiarlo.*

11. *Abbastanza. / Avrei potuto impegnarmi di più se il lavoro me lo avesse consentito (Filippo).*

*- Bastante. / Habría podido esforzarme más si el trabajo me lo hubiera consentido.*

12. *Le cose sono andate molto bene perché sei riuscita a coinvolgerci tutti nelle tue lezioni, che sono trascorse in modo bello (Giovanni).*

***- Las cosas han ido muy bien porque has conseguido hacernos participar a todos en tus clases, que han transcurrido de manera hermosa.***

**4- Pensi che continuerai a imparare lo spagnolo una volta finito questo corso?..... Se sì, in che modo?.....**

1. *Sì. / Farò i corsi successivi, farò dialogo con amici che conoscono lo spagnolo (Ernesto).*

*- Sí. / Haré los cursos siguientes, dialogaré con amigos que saben español.*

2. *Sì. / Continuo ad ascoltare musica e a studiare dal libro e ascoltare gli esercizi della cassetta... o almeno ci provo (Stefania).*

*- Sí. / Sigo escuchando música y estudiando del libro y escuchando los ejercicios de la casete... o al menos lo intento.*

3. *Si. / Ascoltando musica e leggendo giornali spagnoli e il libro di testo (Federica).*

- *Sí. / Escuchando música y leyendo periódicos en español y el libro de texto.*

4. *Spero di sí. / Ascoltando musica, rifacendo il corso, leggendo notizie sportive (Emilio).*

- *Espero que sí. / Escuchando música, volviendo a hacer el curso, leyendo noticias deportivas.*

5. *Quizás. / Sólo si la profesora eres tú (Carolina).*

6. *Magari cercherò di tradurre canzoni o spero proprio di andare in un paese per poter parlare e migliorare (Maria).*

- *A lo mejor intentaré traducir canciones o espero de verdad ir a un país para poder hablarlo y mejorar.*

7. *Si. / Leggendo quotidiani, guardando DVD (Adolfo).*

- *Sí. / Leyendo diarios, viendo DVD.*

8. *Non lo so (Elia).*

- *No lo sé.*

9. *Si. / Penso che mi iscriverò al secondo livello (Gaia).*

- *Sí. / Pienso que me matricularé en el segundo nivel.*

10. *Lo spero. / Magari seguendo ulteriori corsi o chi lo sa, andando in Spagna (Silvia).*

- *Así lo espero. / A lo mejor asistiendo a ulteriores cursos o, quién sabe, yendo a España.*

11. *Si. / Penso che legerò molto e frequenterò un corso avanzato (Filippo).*

- *Sí. / Pienso que leeré mucho y cursaré un nivel avanzado.*

12. *Si. / Con altri corsi (Giovanni).*

- *Sí. / Con otros cursos.*

5- ¿Hay algún momento, experiencia personal o anécdota ligada al curso (en clase o fuera) especialmente significativo, que te apetezca escribir para mí, que creas recordarás en un futuro cuando pienses en este curso? (También puedes no escribir nada si no se te ocurre ninguna idea)

1. *I rapporti umani creati sia in classe che fuori. I momenti di divertimento e di serie “discussioni” (Ernesto).*

- *Las relaciones humanas creadas tanto dentro como fuera del aula. Los momentos de diversión y de serias “charlas”.*

4. C'è da scrivere un libro per questo corso. Amici nuovi, prof allegra, spagnolo lingua mitica e tante risate (Emilio).

- *Habría que escribir un libro para este curso. Amigos nuevos, profe alegre, español lengua mítica y tantas risas.*

5. Lo scrivo in italiano che faccio prima. E' stato bello in classe con tutti i compagni, ma ricorderò con piacere anche la cerveza dopo scuola (Carolina).

- *Lo escribo en italiano que termino antes. Ha sido bonito en clase con todos los compañeros, pero recordaré con placer también la cerveza después de clase.*

6. Mi è piaciuto molto ascoltare canzoni in classe e fare nuove amicizie (Maria).

- *Me ha gustado mucho escuchar canciones en clase y hacer nuevas amistades.*

7. La prima lezione mi è piaciuta molto anche se eri in difficoltà (pensavi trovarti a un corso avanzato). Sei stata molto simpatica; il tuo carattere mi piace molto, le serate a bere birra spero continueranno (Adolfo).

- *La primera clase me ha gustado mucho, aunque te hallabas en dificultad (creías que te encontrabas en un curso avanzado). Estuviste muy simpática; tu carácter me gusta mucho; las noches bebiendo cerveza, espero que continúen.*

8. Lo ricorderò per il clima molto cordiale e amichevole durante le lezioni (Elia).

- *Lo recordaré por el clima muy cordial y amigable durante las clases.*

9. Mi è piaciuto molto ascoltare le canzoni spagnole (alcune le ho scaricate dal computer) e mi è piaciuto molto conversare con gli altri alunni del corso (Gaia).

- *Me ha gustado mucho escuchar las canciones españolas (algunas me las he bajado al ordenador) y me ha gustado mucho conversar con los otros alumnos del curso.*

10. La simpatia dei compagni e della profesora; come momento mi è rimasto in mente quando abbiamo festeggiato il tuo compleanno, l'armonia che c'era e la dolcezza dei compagni (Silvia).

- *La simpatía de los compañeros y de la profesora; como momento me ha quedado grabado cuando celebramos tu cumpleaños, la armonía que había y la dulzura de los compañeros.*

11. Il tuo compleanno! (Filippo).

- *¡Tu cumpleaños!*

**6-** Imagino que habrás aprendido durante el curso también otras cosas, además de la lengua: cosas relacionadas con el modo en que estudias o haces uso de tus potencialidades; con la relación contigo mismo y con los compañeros, etc... ¿Se te ocurre algo en particular?

*1. Oltre allo studio e la relazione con i compagni, è stata la costanza nel seguire il corso (Ernesto).*

*- Además del estudio y de la relación con los compañeros, ha sido la constancia en seguir el curso.*

*3. Mi sono trovata benissimo anche con tutti i compagni più giovani di me. Mi hanno accolta nel loro gruppo anche dopo le lezioni (Federica).*

*- Me he encontrado muy bien también con todos los compañeros más jóvenes que yo. Me han acogido en su grupo también después de las clases.*

*4. Devo imparare meglio l'italiano per capire la grammatica di altre lingue (Emilio).*

*- Tengo que aprender mejor el italiano para entender la gramática de otras lenguas.*

*5. Sono più sicura di me stessa rispetto a quando andao a scuola, quindi mi pongo anche con gli altri in maniera diversa (Carolina).*

*- Estoy más segura de mí misma respecto a cuando iba a la escuela, por lo tanto me relaciono con los otros de manera diversa.*

*6. Ho imparato che mi devo impegnare di più, perché occupo troppo tempo al lavoro e poco a me e alle cose che mi piacciono (Maria).*

*- He aprendido que tengo que esforzarme más, porque ocupo demasiado tiempo en el trabajo y poco para mí y para las cosas que me gustan.*

**7. Sono un po' troppo svogliato (Adolfo).**

*- Soy un poco desganado.*

*9. Mi è piaciuto molto il clima amichevole che si è creato in classe grazie anche agli esercizi che si facevano insieme (Gaia).*

*- Me ha gustado mucho el clima amigable que se ha creado en clase, en parte gracias a los ejercicios que se hacían juntos.*

*11. Mi sembra di avere bisogno di più esercizio (Filippo).*

*- Me parece que necesito practicar más.*

*12. Sei stata brava a coinvolgere tutti, in modo che fossimo tutti allo stesso livello e hai fatto in modo che al corso ci fossimo tutti uniti (Giovanni).*

*- Has sido hábil haciéndonos participar a todos, de manera que estuviéramos todos en el mismo nivel, y has hecho que en el curso estuviéramos todos unidos.*

## APÉNDICE 9: DIARIO DE CLASES

30/01

El primer día de clase... En parte terrible, en parte todo salió bien. Tengo miedo de que mis alumnos se aburran, piensen que lo que están haciendo es inútil. Eso me da un miedo terrible...

En realidad fui mal preparada, pero no por culpa mía... Ya llevaba un retraso de sueño imperdonable y había dejado para el último momento la preparación de todo lo que necesitaba: el test (la respuesta de Jean con sus correcciones no me llegó vía e-mail y eso me puso bastante nerviosa), la prueba de nivel, las actividades (seleccionadas de Moskowitz<sup>18</sup>) del primer día,... Mi problema principal era que estaba demasiado cansada y no conseguía pensar...

*Quería prepararme, por primera vez, mi primera lección PERFECTAMENTE. Y no lo conseguí. Eso me hizo sentir ansiedad... y rabia hacia Luca y hacia mí misma por haber permitido que su presencia me hubiera quitado la concentración y la dedicación necesaria para esa preparación... Quería comenzar con buen pie.*

Además del sueño y de no haber conseguido atar todos los cabos de mi primera lección, me encontré con que no tenía gasolina para mi moto y tuve que recorrer parte del camino a pie (una cuesta arriba terrible...) y hacer autoestop.

Pero llegué a la escuela, con los ojos que se me cerraban, y un ambiente muy acogedor me tranquilizó allí: la secretaria, los demás profesores, la bedela... Era un ambiente familiar y muy positivo. Al final, justo antes de entrar en la clase, una conversación mantenida por casualidad con la profesora de otro curso me hizo saber que mi grupo no era de nivel B1 como tenía entendido, sino A1, principiantes absolutos. Esto lo cambió todo... Me alivió del peso de no haber preparado perfectamente mi primera clase y me hizo sonreír por la ironía de lo sucedido... Me dejó en una situación de preocupación, por supuesto, porque no tenía materiales para presentar a mis alumnos y me veía completamente obligada a improvisarlo todo.

Mi primera impresión ante la clase fue positiva. Mis alumnos eran más jóvenes que los de otros cursos, con unos 30 años de media. Entre ellos noté un número relativamente alto de hombres y dos o tres especialmente atractivos (no suele suceder en mis cursos... no estoy acostumbrada). Bien... Les expliqué el malentendido y les presenté el cuestionario. Tuve la sensación de que les resulté simpática y un poco de miedo de que ellos pudieran sospechar algo de incompetencia en mí.

Hecho el cuestionario, lo recogí. Me pareció que estaban muy bien dispuestos, como si ese primer contacto conmigo hubiera surtido efectos positivos, y como si a su vez el cuestionario hubiese ayudado a crear ese buen clima... Me apabulló el exceso de confianza y expectativas puestas en mí por esos ojos muy abiertos que me miraban fijamente. Traté de explicarles de nuevo que estaba improvisando... (les había dicho cuando les di el cuestionario que, mientras lo rellenaban, yo iba a pensar en qué hacer...). Les pedí que me dijeran todas las palabras de español que conocían. A partir de éstas centré la reflexión en la pronunciación y en las letras. Me di cuenta de que obligarles a pronunciar la “j” y la “c” a todos el primer día podía hacerles sentir ansiosos (al menos a algunos: desde luego que no a todos...). Así que simplemente insistí dos o tres veces en estos casos y les pedí que lo pronunciaran pero no por separado, sino libremente por su cuenta, cada

---

<sup>18</sup> Moskowitz, G., *Caring and Sharing in the Foreign Language Class...* (citado en la *Bibliografía*).

uno en su sitio. Pero sentí que eso no funcionaba, que era poco profesional... dejarles, así, sin insistir, al libre albedrío... Además me sentí insegura cuando me pidieron explicaciones sobre la pronunciación de la “y” y de la “b” y la “v”. Me sucedía que mi estado de nervios me hacía imposible pensar en nuevas soluciones, era únicamente capaz de repetir lo que ya sabía o había descubierto en otras ocasiones. Un grupo nuevo tiene algo de amenazador... Les expliqué la regla de los acentos por petición de ellos. Funcionó y lo cogieron enseguida.

En fin... Necesitábamos presentarnos y no podía proponerles las actividades que había ideado para un B1. Así que decidí buscar, junto a ellos, adjetivos que iniciaran por cada letra del abecedario, de modo que cada uno pudiese escoger uno que iniciara por la misma letra que su nombre, y así presentarse con ese adjetivo. No estaba bien organizado: no es que tuviera muchas ideas de qué adjetivos proponerles, a veces sí me salían y a veces me bloqueaba. A veces hubo silencios... en los que yo pensaba. No siempre estuve cómoda en ellos. Si el silencio no se concluía con el recuerdo de la palabra que buscaba o conseguía encontrar la idea que necesitaba me sentía muy frustrada y expuesta a sus miradas que interpretaba como críticas. Ay, qué insegura soy... Traduje los que me proponían ellos, unas veces con mayor fortuna y otras con menos. Este ejercicio tenía como objetivo también: empezar a ver masculinos y femeninos; fijar las reglas de pronunciación; acercarlos paulatinamente al español... Era motivador porque debían buscar su adjetivo para presentarse.

Carmelo me preguntó cuándo se usaba “bonito”, “guapo”, “hermoso”, “bello”, “lindo”... Me sentí un poco insegura, él lo notó y dijo que daba igual... En realidad su pregunta era inoportuna: ¿qué importancia tiene...?

Carmelo (cariñoso<sup>19</sup>) me propuso ir a las presentaciones cuando me disponía a escribir los presentes de “ser” y “llamarse”.

Para el ejercicio de las presentaciones quedó poco tiempo, demasiado poco... Renuncié a formar un semicírculo con las mesas por este motivo. Los primeros hicieron lo que debían (tuve la impresión de que en el otro extremo de la clase se aburrían por la lentitud); fuimos acelerando, los últimos hicieron su intervención velozmente.

No sé cómo evaluar esta primera clase. No fue mala. Me pregunto con gran curiosidad: ¿qué pensaron ellos...? No consigo imaginarlo. Creo que tienen expectativas altas. Me preocupan que se hayan aburrido o que hayan juzgado inútil la primera clase. Probablemente son miedos injustificados...

Veamos.

Liz

## 01/02

Empecé preocupada. Me sentí un poco desfallecer antes de empezar la clase, no tenía ganas, no tenía ganas de enfrentarme a un empeño tan grande como responder a las expectativas de todos esos seres enfrente de mí, sentados, inmóviles, que esperaban mi palabra, todo oídos, todo ojos, receptáculos inmensos... Así que hice un repaso de la pronunciación y les escribí unas cuantas palabras para que las leyeran en la pizarra

---

<sup>19</sup> Éste es el adjetivo que Carmelo había asociado a su nombre en el ejercicio.



(no pude fotocopiarles el folio...). Carmelo (es el “graciosillo” del grupo, pero estoy empezando a domarle, y los demás me ayudan en ello; por cierto, es muy atractivo) preguntó si había que copiarlas y yo le dije espontáneamente (en italiano, claro) que podían hacer lo que les diera la gana. Rieron. Eso me ayudó... Me di cuenta de que no convenía hacer lo que otras veces he hecho: hacer leer una palabra a cada uno, siguiendo el orden en que están sentados. Eso crea preocupación a algunas personas, que se bloquearán sin duda, y no conseguiré nada bueno de ellas. Ya me ha sucedido otras veces. Y especialmente después de haber leído en los cuestionarios que a algunas personas les causan ansiedad las intervenciones orales. Hay tiempo para ello, anda que no habrá ocasiones... El riesgo es que se bloqueen, que prueben a pronunciar la maldita “j” u otra cosa y que no les salga bien, y que se sientan obligados a hacerlo bien la vez siguiente, para evitar el ridículo delante de la clase. Es demasiado pronto: evitando este riesgo podría obtener grandes beneficios. ¿Y si consigo esta vez que no haya personas que se bloqueen? Lo que hice fue leer yo primero las palabras, “como si fuera una casete”, les dije (y rieron), y ellos las repitieron a coro (así, creo yo, se sentían más seguros).

En la segunda parte de la clase les di una fotocopia con un texto que hablaba de razones para estudiar español. Pedí un voluntario para leerlas y... cómo no, Emilio se ofreció a leer. Bastante mal, por cierto. Incluso hubo otro alumno que le corrigió en ciertos puntos (se tapó la boca cuando le lancé una mirada de desaprobación). Yo le corregí en un par de cosas, no pude evitarlo, porque notaba que los demás se daban cuenta de que lo hacía mal y esperaban mi intervención... Si no hubiera intervenido les habría dejado perplejos (¿¿habrían tenido menos confianza en mí??) y tal vez habría podido confundir a alguno (me esperaba alguna intervención del tipo: “Pero... ¿esta palabra no se pronunciaba... ‘x’?”). Así que NO hice una corrección sistemática de sus errores en la lectura, pero sí intervine un par de veces para dejar claro (a los demás y a él) que estaba escuchando y que no se me escapaba nada. No creo que Emilio se hubiera traumatizado: no es ese tipo de persona. Por eso pedí un voluntario... La segunda parte la leyó otro alumno, su nombre empieza por F, creo que se llama Filippo. Fue más correcto en la pronunciación. Creo que acerté pidiendo voluntarios. Aún es demasiado pronto y los que no se atreven necesitan este período de adaptación... Hubiera sido muy violento hacerles leer uno a uno. Y lo he hecho durante años... Mea culpa.

He saltado muchas cosas... En segundo lugar (después de la lectura de las palabras de la pizarra), tras presentarles y escribir fórmulas de presentación y los saludos básicos, les hice levantarse y saludarse entre ellos, y yo en medio... Fue una forma de romper el hielo. Fue un pequeño error que yo me presentara en medio y esperara ser *una más*. Yo me sentí incómoda, cohibida. En realidad no me conocían y yo era todavía *su profesora*, si bien jovial y “alla mano” (como dicen aquí). Deseé no estar allí cuando observé la incomodidad y timidez de un par de alumnos al chocar los cinco conmigo e intercambiar un par de palabras: mi timidez se disparó y... Mantuve el tipo como pude. Pero por suerte no fue “el fin”. Sé que soy así, tímida... pero tengo muchas cualidades positivas. Creo, además, que no es negativo que ellos se den cuenta de esta mía debilidad. Si no me “bloqueo” (aunque tiene tela, esta palabrita...) mi timidez, que proviene de un exceso de sensibilidad, se convertirá en mi fuerza. No en vano me voy a concentrar en los aspectos afectivos del aprendizaje de idiomas...

Otro punto... El ejercicio por parejas de “¿cómo se dice en español?”, “¿qué quiere decir...?” fue lo siguiente que hice. Fue un modo para que *empezaran a atreverse a hablar* todos, de un modo bastante seguro (espero). Me di cuenta de que un par de parejas no entendieron que no sucedía nada si no sabían el significado de las palabras, que lo importante era ejercitarse en las preguntas y respuestas e intentar hipotetizar... La próxima vez tengo que especificar estos detalles, ya que no es la primera vez que los

descuido y esto hace que el ejercicio fracase parcialmente. Por supuesto, funcionó bien para la mayoría de la gente. Una chica (Stefania) me dijo que era mejor hacerlo toda la clase junta, uno a uno, en voz alta. Tenía miedo de hacerlo mal y de que nadie la corrigiera. Me quedé un ratito con ellas y me fui porque la cosa era muy sencilla y no estaban cometiendo errores. Le dije que luego podríamos en común el significado de las palabras. Es un buen ejercicio para introducir palabras nuevas... También debería crear una lista de palabras útiles para cuando presente, en los cursos venideros, la pronunciación el primer día... Es inútil leer los nombres de ciudades y países extraños de la lista que fotocopie de “Amigo sincero”. Adjetivos para asociar a sus nombres y palabras de uso muy común me ayudarán (mayor motivación por parte de ellos y sobre todo mayor utilidad...).

Esta vez me di cuenta de que podía preguntar directamente si se estaban aburriendo, si era hora de cortar o si querían continuar (es inútil seguir el ejercicio hasta terminarlo: algunos acaban pronto y otros tardan más; además puede resultar demasiado monótono si se prolonga demasiado). Lancé la pregunta al aire y tuve la suerte de que me respondió el joven Giuseppe y alguien más. Entendí: querían seguir. Tiempo después repetí la pregunta y Giuseppe me respondió: era hora de decir “basta”. He descubierto que él puede ser un personaje clave cuando necesite información sincera de cómo marchan las actividades... no me parece uno que se contenga si tiene que decir que algo va mal y además me parece muy motivado e interesado en hacer que las cosas funcionen bien. Por otra parte creo que YO puedo obtener un tipo de respuesta sincera de este tipo por cómo soy y por la imagen que transmito (espero no equivocarme). Necesito sólo un poco de tiempo para ganarme la confianza del grupo. Pero algunos como Giuseppe ya me la han dado. O me la han tomado, no sé... Me divierto.

## **6/02**

Este es mi tercer día. No es un caso que yo haya decidido centrar mi investigación (o lo que será tal) en los aspectos afectivos del aprendizaje... Son mi “talón de Aquiles”, y no puedo ignorarlos. Si no es para hacer a mis alumnos más agradable e útil su aprendizaje, al menos, de eso estoy segura, es importante tener en cuenta todo esto para mí misma...

Mi situación es la siguiente: soy de tendencias ansiosas elevadísimas. Aunque poseo una infinidad de cualidades positivas humanas y en cuanto a habilidades técnico-intelectuales, los bloqueos están a la orden del día. Pueden durar incluso años. Así que andémosnos con ojo aquí...

Ya me siento estresada por el hecho de estar llevando a cabo algo importante. Esto me hace generar expectativas *altísimas* hacia mi rendimiento en las clases, lo cual me deja en una situación bastante penosa (he leído en un libro de un americano que las expectativas altas – como tantas otras “creencias” – influyen en la ansiedad, aumentándola). He bailado y he dormido la siesta tratando de relajarme. Nada. Un poco, sí, pero... Debo decir que en estos momentos hay un par de cosas *más* que me hacen sentir ansiosa. En primer lugar (aunque la menos importante de estas dos), el amor... Tengo una situación un poco ambigua y tengo miedo de que las cosas vayan a salir mal. En segundo lugar (la más importante), el viernes iré a la Universidad de Cassino a presentarme a una selección pública para un lectorado de español, con altísimas posibilidades de ser seleccionada. Esto puede querer decir que tal vez tendré que abandonar, de aquí a diez

días, a estos estudiantes a los que estoy dedicando tantas energías y “amor”, y sé que si me voy les haré daño y que probablemente interpretarán el cambio de profesor como un fracaso. Además, modestia aparte (y espero equivocarme) temo que podrían echarme de menos y sentir que mi sustituto es peor que yo...

Basta. Tengo que preparar la clase. *Bye*.

(Mismo día, por la noche). Bah... No fue la mejor clase de mi vida. Me sentía estresada. Ya *mucho antes* me sentía así, y poco antes del inicio de la clase, mientras nos acercábamos en coche a la escuela, sentí mi cuello hacerse rígido como una piedra (síntoma inequívoco de que no me encontraba precisamente cómoda). Tenía sentimiento de culpa:

a) por no haberme preparado la clase de manera lo bastante satisfactoria: gramaticalmente y lingüísticamente no iba a haber problemas, pero yo ahora *quiero* (para mi realización personal, porque lo deseo) y *debo* (porque estoy haciendo la memoria del master) hacer que mis clases sean una *prolongación* desde el punto de vista humano de la vida de mis alumnos, que los incluya como *personas*, lo cual implica, entre otras cosas, que he de hacer que se encuentren motivados, cómodos, que aprendan... **Para ello es IMPRESCINDIBLE que yo también esté cómoda, motivada y que aprenda.** Creo que no he dicho algo banal. Es más, ahora mismo lo subrayo. Lo importante es conseguir que mi fracaso parcial de hoy (habría que ver hasta qué punto soy objetiva en esta sensación de que no han ido del todo bien las cosas) sea útil para mis próximas lecciones. Que el sufrimiento que me ha causado la clase de hoy (mayor el sufrimiento anterior que el de durante la clase o el posterior a ésta) me sirva para evitar el sufrimiento en clases sucesivas.

b) porque mi autoestima general –y en consecuencia la específica relacionada con mi papel de profesora de español– es terriblemente baja. No voy a ponerme a analizar este aspecto. No es el momento...

Voy a decir en qué consistió mi clase. Seré muy crítica, incluso tal vez cruel.

Empecé “mal”: estaba nerviosa, me presenté en la clase a mi hora y vi que había olvidado fotocopiar ciertas páginas; bajé a hacer las fotocopias y allí estaba la otra profesora de español, hacia la que ya estaba mal predispuesta por mi estado de ánimo inicial (y tal vez porque el otro día que la vi me cayó algo mal) y porque me “sugirió” un libro de texto cuando yo ya había elegido y encargado el mío (yo le había preguntado la semana pasada qué libro podía utilizar y ella me dijo que el que quisiera; y sentí como una intromisión su consejo de esta vez y que me objetara que mi libro era demasiado largo para un curso de 50 horas...; como si eso fuese lo más importante a la hora de escoger un libro...).

El caso es que mi colega me hizo llegar casi quince minutos tarde a mi clase, había subido las escaleras corriendo y me faltaba el aliento. Creo que empecé con mal pie: una pila de fotocopias desordenadas sobre la mesa en la que no sabía dónde meter las manos, con sus miradas interrogantes y deseosas de respuesta. Repartí un par de fotocopias por persona: mi salvación. Sé que no es para nada lo mejor “tratar de huir” cuando me siento lejana e insegura: perder el contacto visual con ellos, refugiarme en el libro o las fotocopias o escribiendo en la pizarra. Se entra en un círculo vicioso en el que el alejamiento va a más... Esta vez no creció mucho, puedo decir que se quedó estable, lo cual es ya una buena cosa. Pero en esta clase mía faltó una comunicación personal verdadera. Algo falló. Fallé yo, creo... Falló mi programación de la clase (no había incluido ninguna actividad de precalentamiento; me equivoqué en el tiempo que creía había que dedicar a cada actividad –sobraron muchas de mis fotocopias–, y al final hice cosas bastante distintas de las que había planeado en un principio; y aunque creo que desde el punto de vista formal o

lingüístico mis intervenciones fueron muy pertinentes e útiles, faltó un sentido más personal...); falló mi disposición anímica.

Además creo que ellos estaban un poco apagados. Tal vez era que a las ocho de la noche están cansados, y la euforia del primer día se había extinguido (sin ir más lejos el “exhibicionista” Carmelo tenía sueño y estaba silencioso –sólo al final hizo notar su presencia–, y las dos Antonias estuvieron bastante silenciosas para lo que nos tienen acostumbrados; el que sí dio lo mejor de sí mismo fue Emilio).

A ver... Empecé con los números, los escribí en la pizarra dejando que ellos me dijeran lo que sabían y dejándoles hacer hipótesis sobre la forma de los números que no conocían. Les recordé que uno de ellos el primer día me había preguntado mi edad (resultó ser Gaia –rubia, sentada a la derecha–). Para que pudieran preguntarme “¿cuántos años tienes?”, terminé por explicarles la conjugación del verbo “tener”, luego “querer” (alguien me sugirió que era irregular como “tener”) y me di cuenta de que les servía la conjugación de los verbos regulares: quería darles un marco completo y dejar que establecieran asociaciones que les sirvieran en lo sucesivo. Les animé a que adivinaran mi edad. Salieron varias expresiones que apuntaron en sus cuadernos, útiles. Bien... pasó un poco de tiempo... porque (se me ocurrió allí mismo), visto que necesitaba que se me presentaran de alguna manera para intentar aprender sus nombres, y que hacía falta una actividad de “calentamiento”, les propuse a cada uno presentarse como sigue: “Me llamo Liz, soy libre<sup>20</sup> y tengo 29 años”, siendo libres de decir la verdad o una mentira... y el resto teníamos que adivinar si era verdadero o falso. Esto obligaba a la gente a prestar atención. Los primeros tal vez estaban un poco más intimidados; los últimos no. Antonia 1 empezó y se levantó y yo después (lo siento por ella) sugerí que no era necesario hacerlo: yo me hubiera sentido muy avergonzada e hubiera preferido quedarme sentada. Hubo muchos errores, especialmente en las primeras personas (Antonia F. fue un desastre), pero yo me abstuve de corregirlos. Se darán cuenta por sí mismos... iban a oír 20 veces repetidas las mismas expresiones, así que tenían tiempo. Pero tal vez eran demasiadas personas, algunos eran un poco lentos, y causaron un poco de aburrimiento en general. Ah, antes de esta actividad expliqué también (dejándoles siempre hipotizar las formas de los verbos y tratando de darles claves de análisis y memorización) algo de las diferencias entre “ser” y “estar” (porque dije que se decía “estoy asustado” y no “soy asustado”). Son muy despiertos y creo que van a aprender mucho. En este ejercicio tuve consciencia de cómo podían sentirse enajenados de sí mismos al tener una limitadísima capacidad de expresión... Temo que tal vez no fue el ejercicio ideal... Tras esto, les propuse hacer un ejercicio por parejas: adivinar un número que el otro había pensado. Vi que algunas personas estaban motivadas e interesadas e incluso pidieron más tiempo, mientras que otros prácticamente “pasaron” del ejercicio y se dedicaron a charlar entre sí (los de la primera fila del centro, que tenían un nivel más alto).

A continuación les planteé una tarea para casa para que trabajen con los números. También les expliqué que tenían que hacer las tareas de otra página con los verbos, y esto me dio pie a escribir en la pizarra el presente de “ir”, “ser” y “estar”.

Les hice leer en voz alta la página de “Rápido, rápido”<sup>21</sup>: *En este curso vamos a...* Les llamé “al azar” según el adjetivo con el que habían elegido identificarse. Esto quitaba “dramaticidad” al ser llamados

---

<sup>20</sup> Éste era el adjetivo que yo había elegido el primer día para asociar a mi nombre.

<sup>21</sup> Se trata del libro de texto que utilizamos a lo largo del curso (ver *Bibliografía*).

al azar (por supuesto, evité llamar a aquellos más tímidos para evitar que se bloquearan), pero sentí que la cosa era un poco ridícula y que no podía seguir identificándoles con los adjetivos que casualmente habían encontrado; además varias personas habían escogido el mismo adjetivo para sí mismas.

La clase terminó sin más. Sin ningún rito de conclusión.

**Arturo:** *Se quedó conmigo al final y le expliqué los acentos (había faltado el primer día).*

- Hay que poner las mesas en herradura.
- Es necesario introducir actividades de calentamiento.
- Necesito integrar “más” inteligencias (Gardner).
- Por principio, no quiero que mi clase sea una clase donde se consume mecánicamente gramática. Y ellos tampoco lo desean, a juzgar por el cuestionario que les pasé el primer día.
- quiero saber si el ritmo que estoy siguiendo puede ser demasiado veloz para algunos o si hay algo que deseen cambiar ya desde ahora.
- Proponer tareas en las que la falta de dominio de la lengua e incapacidad de expresarse debidamente no les supongan un estrés añadido (por lo tanto cosas lo suficientemente sencillas).

## 8/02

Lo escribo unos cuantos días después, tras mi oposición de Cassino<sup>22</sup>...

Fue una clase que no funcionó mal, al menos el ambiente fue bastante bueno. No excepcional, pero bueno teniendo en cuenta que se trata aún de uno de los primeros días de clase, que yo tenía mucha tensión encima y ellos también... puesto que estamos aún al principio del curso...

Conversando con una conocida que está en el otro grupo, me dijo que el primer día habían hecho el alfabeto... Me comentó que nuestra clase era más ruidosa que la de ellos, que al menos se oían risas... Me pareció que esto lo veía como una característica positiva y que ella habría deseado que su grupo fuera también así. En parte esto se explica porque nosotros llevábamos ya una semana de clases, aquella había sido la tercera, y ellos estaban en la primera. Probablemente no era sólo este el motivo, no vamos a engañarnos...

He empezado con la canción “Vuelvo al Sur” de Piazzolla. Hablé un poco de lo que el sur evoca a los argentinos (mi colega Carmen es precisamente del sur). Creo que les motivé, si bien no dije nada extraordinario ni que resultara demasiado informativo. Mi inicio de la clase fue un poco inseguro, estaba de nuevo llena de tensiones... No había conseguido encontrar (ni tan siquiera encontrar tiempo y disposición mental para ello) una fórmula de apertura de la clase que nos ayudara. Les pregunté que cómo se podría comenzar una clase y la verdad es que Emilio me dio una respuesta en broma que por desgracia no recuerdo (la próxima vez escribiré mi diario inmediatamente) que no era del todo inútil. Se lo pregunté realmente. Me pareció violento iniciar con la corrección de los ejercicios de verbos y números. Se me ocurrió tan sólo la canción, no demasiado preparada. Pero creo que funcionó. Fue un entrar progresivamente en la clase, hubo lugar para establecer un clima amigable. No sé cómo lo hice o hicimos, pero se logró. Fuimos yo y Emilio

---

<sup>22</sup> Resulté vencedora de la plaza, pero por diversos motivos preferí rechazarla.

(me ayuda mucho siempre...) los que contribuimos activamente, y los demás activo-pasivamente, claro, demostrando su interés no sé de qué manera... Ya sé lo que propuso Emilio: “un partido de fútbol”.

(...) A continuación les hice leer los ejercicios que hicieron en casa. Me preocupó hacerles leer en voz alta, que les creara ansiedad... Les hice leer por orden en que estaban sentados (rechacé pronunciar sus nombres al azar, visto que esto crea mucha ansiedad –soy consciente de ello sólo desde que he leído varios estudios al respecto–), no insistí en aquellos que no sabían las respuestas (mirando, supe que no habían hecho los ejercicios en casa) para no molestarles (habría servido sólo a crearles una disposición negativa, sufrimiento –creo que ellos son mayorcitos para darse cuenta de que les conviene la próxima vez tratar de preparar los deberes antes de la clase–) y corregí los errores moderadamente... A veces, repitiendo las frases con correcciones implícitas. A veces no lo hice.

Después hicimos la página del libro “¿Qué idiomas habláis?”, escribí una lista con nombres de idiomas, más adelante aproveché para hacerles construir el femenino para ver si podían deducir la construcción. Me pregunto si el hecho de dejarles probar a que deduzcan cosas a las que no consiguen acercarse tendrá efectos negativos... Se les da una oportunidad de acertar, y si lo hacen es fantástico, y no creo que sea un trauma si no lo consiguen.

Vimos “y”, “o”, “pero”,...

Leímos el texto de “Los españoles y los idiomas”. Primero hice yo una lectura de cada párrafo (creo que les hace falta) y después hice leer a voluntarios, que fueron Emilio (cómo no, él alzó la mano el primero), Bárbara, Elia, y tal vez Ernesto..., en realidad no lo recuerdo bien.

Creo que es importante no violentar a quien no quiere exponerse. Aún estamos al principio (no se libraron sin embargo de intervenir en el ejercicio de los números...). También es importante no excluir a aquellos que no tienen bastante predisposición a lanzarse... Aquí está la complicación...

Les propuse que escribieran un texto sobre los italianos y los idiomas y les hice algunas pequeñas sugerencias. No sé decir cómo recibieron la propuesta... Les vi tomar apuntes para realizar la tarea. Carmelo me hizo ver (deja a los niños atrás en cuanto a su sinceridad y espontaneidad –e inoportunidad también–) que no le causaba una enorme motivación la actividad.

[Noté que Giovanni \(el que habla 4 idiomas\) se aburría. Su nivel es superior al de los demás.](#)

Al final hicimos un bingo, primero yo leí números para toda la clase y después continuaron por parejas. La campana puso fin a la actividad. Creo que se marcharon bastante contentos. Yo me sentí liberada de un peso infinito y me dispuse a enfrentarme al viaje a Cassino del día siguiente...

Trato de animar a Giulia, de ser amable con ella y de transmitirle afecto y apoyo.

Federica es la nueva mujer que llegó. La conocía, aunque no consigo ubicarla exactamente. Creo que fue la profesora de gimnasia que conocí en el Instituto Marconi. ¿O hizo el curso de la Università dell’Età Libera conmigo? (no, esto no). Me transmitió una sensación negativa. Llegó con un sentimiento de desconfianza en mí y en el curso (¿y tal vez en sus compañeros?). Sé que proviene de otro curso de español que se había suspendido, y ha comprado ya el libro (esto unido a su carácter explicarían...) y todo... Me dijo al principio, de manera que me pareció descortés, que ella ya tenía un libro comprado NUEVO (encima es “Español 2000”, un libro pésimo...) y me lo planteó como una tragedia personal, pretendiendo que yo la

dejara trabajar con su libro. Le dije sinceramente que en clase íbamos a utilizar otro libro y que no sabía cómo poder conciliar sus exigencias con las del resto de la clase... Dijo que ella no iba a comprarse otro. Alguien le sugirió que podía fotocopiarlo, a lo que ella respondió con resignación. Por lo demás creo que tiene bastantes ganas de aprender, disfrutó exhibiendo sus conocimientos. Creo que es una persona que necesita mucha atención y con un nivel de exigencia distinto del de los demás, que están abiertos, escuchan, creo que se fían de mí o por lo menos están expectantes a ver qué pasa...

RECORDAR: Tengo que trabajar con las estrategias.

ESENCIAL: *Estilos de aprendizaje*

### 13/02

Que yo sea “ridiculizada” es una cosa “positiva” en cuanto .... ¿QUÉ? – pregunta CLAVE.

Me vi “humanizada” y “despojada de la imagen de Profesora” (imagen que ya con mi aspecto físico tal y como estoy conformada, dada mi gestualidad, y mi carácter, no me va demasiado) por algunas cosas...:

- enrojeczo (hablé de ello con Nadia en el viaje de vuelta),
- me sometí a un interrogatorio por parte de mis alumnos (que era justo, visto que cada uno de ellos había tenido que exponerse y dar sus datos personales),
- así haciendo se crea un sentimiento de EMPATÍA (SIMPATÍA) o COMUNIDAD en el que yo también participo. Tenemos un objetivo común, todos...

Buen ambiente creado espontáneamente. No hice nada para crearlo... Fue el “buen rollo” de mis alumnos (algunos elementos imprescindibles, como Emilio, al que se añaden Giuseppe, Adolfo, las Antonias...) y mis dotes “escénicas” que salen a la luz...

Mierda, me dejé en casa la lista con los datos de mis alumnos extraídos del cuestionario (a esta lista había dedicado el trabajo de toda la mañana...).

Trajeron los libros e hicimos su distribución. Me ayudaron a subirlos Giuseppe y Emilio, y Giovanni me ayudó con las cuentas.

La chica del fondo, Elena, me preguntó una cosa. Le dije que la explicaría y VOY A HACERLO realmente. Da la impresión de ser poco tolerante a la ambigüedad y de tendencias muy analíticas.

Hicimos entrevista, entre ellos. No seguí ningún criterio especial para formar parejas y grupos de 4: simplemente impedí que se pusieran juntos los que ya se conocían.

Olvidé decir que era importante tomar datos del otro porque después *tendrían* que presentarlo a los demás.

Al terminar hice que Federica (le pregunté si quería; dudó, pero no se negó. Dijo “probiamo”. No estaba muy segura..., tal vez no se negó simplemente por no contradecir mi autoridad; tal vez, por aceptar el desafío personal) nos presentara a todos a Adolfo, quien también accedió. Después, no sabiendo cómo continuar, pregunté si estaban interesados en conocer algo de alguno de ellos (recurrí a un juego no



demasiado limpio: esperaba que alguien metiera en el aprieto a un compañero con el que tuviera bastante confianza). Hubo un silencio. No fue particularmente embarazoso, pero percibí que ellos podían sentirse algo amenazados (le tocaba a uno de ellos... ¿a quién? ¿con qué derecho elegido...?). Tal vez no fue la mejor idea por mi parte. Gracias a Emilio el hielo se rompió: “Queremos saber cosas de ti”, dijo. Y me sometieron a un interrogatorio muy divertido. Fue ahí donde me puse colorada... Era exactamente lo que yo deseaba, una interacción así, muy motivadora, espontánea, verdadera. Había pensado en plantearles la creación de un cuestionario para saber todo lo posible de un chico/-a que les gustara y deseché la idea por no encontrar el modo de aplicarla a la clase: y automáticamente se produjo el milagro de hacerse sin mi intervención. Lo que hubiera deseado planificar y no pude surgió espontáneamente. Se divirtieron y creo que me perdieron el “respeto” y la distancia por ser profesora (son adultos, me lo puedo permitir) y que gané en estima profesional. Surgieron muchas cuestiones formales de la lengua a las que pude responder y creo que fue muy interesante desde el punto de vista lingüístico.

Por último, “España y sus lenguas” con el primer ejercicio de audición de casete. Intenté ser comprensiva, transmitir ánimos, energías. Era la última actividad, terminamos cuando la campana había ya sonado, un poco precipitadamente. Estaban cansados (se veía) pero me alegró que fueran ellos los interesados en proseguir con la actividad y no dejarla colgada para salir pitando por la puerta. No hubo “rito de paso” para cerrar la clase. Ay, a ver si consigo incorporarlos...

No me dio tiempo para la canción.

## 15/02

Fue un desastre... No un “desastre” total, absoluto: un desastre pasajero, un hoyo en el camino que no me causó ninguna lesión importante... al menos así espero.

Tengo la sensación de que las cosas se me escapan de las manos. Establecer el control de la situación es muy difícil. Es difícil cuando ese “control” se entiende como una adaptación perfecta de las necesidades de ellos de y mis capacidades y deseos, cuando no se intenta imponer un patrón preestablecido a la circunstancia que se encuentran en el aula.

Ya tengo problemas de organización, no sólo en el aula sino en mi vida en general. Me cuesta hacerme un mapa mental claro de lo que tiene que pasar. Creo que es porque tengo en cuenta demasiados detalles, todos, los posibles imprevistos, las posibles situaciones alternativas...

El hecho es que llegué con la clase bastante preparada, excepto en un par de cosas, que resultaron fatales. He de decir que, aunque hubo algo de revuelo entre mis alumnos, en general se portaron muy bien. Algunos incluso me apoyaron moralmente de manera deliciosa. Al final de la clase vinieron (Emilio y Carolina; y otros se acercaron prudentemente) a ver si necesitaba ayuda. Sentí su apoyo, me lo gané... Conseguí expresar mi desesperación de una manera comprensiva y graciosa. Logré ironizar, reírme de la situación y de mi mala suerte y ellos se divirtieron: logré que una clase tediosa se salvara y creo que se fueron con una buena sensación.



¿Qué pasó? Pues... Quería comenzar con “Dímelo”<sup>23</sup>, que se enlazaba con la lectura del día anterior y con los dialectos en España (me habían hecho preguntas sobre el tema, estaban interesados). Se enlazaba también con el San Valentín apenas pasado. Me di cuenta de que no tenía las fotocopias del texto de la canción y tuve que saltar esta actividad que podía haber resultado muy interesante. Lo malo es que SÍ que tenía esas fotocopias. Me confundí: en parte, por la emoción de estar en clase; en parte porque este tipo de errores son muy comunes en mi vida cotidiana (por ejemplo, cuando me descalificaron de la oposición de Macerata por haberme confundido al poner la hora en el despertador). Qué pena...

Así que pasé a corregir directamente, después de haber “perdido” bastante tiempo buscando las cintas, repartiendo fotocopias y tratando de poner orden en mi mesa. Era mejor haber empezado con la canción, pero qué le íbamos a hacer. La corrección no fue bastante ágil. Dije que podían decir “paso” si no sabían la respuesta, si no habían hecho los ejercicios en casa... Creo que es una buena idea: resulta desesperante para quien ha trabajado en casa o para quien no tiene dificultades esperar que dé con la solución la persona a quien le toca, pues se detiene el flujo. Por desgracia mi sugerencia no fue aplicada demasiado. ¿Por qué? Pues... diría que porque no están habituados a tal cosa. Tal vez por desafío personal, pero creo que más bien porque “no se puede”, es contrario a los principios de la CLASE. Tengo que hacer más ágiles las correcciones en lo sucesivo. Pero ya esta cosa funcionó...

A continuación hicimos la primera parte del tema 3 de “Rápido, rápido”. Será la décima vez que lo hago, pero no funcionó... Faltaba la lectura mía *antes* de la clase. Sentí durante el resto de la clase una sensación de desorganización e improvisación que, pienso, podía molestar a algunos alumnos. Como son muy inteligentes, me sablearon con preguntas acerca del uso de “esto”. No les bastaba. Debí errar en alguno de los ejemplos... Fue un acoso. Intenté deducir respuestas pero no pude. Me quedé aproximativa... Después les pedí que, por parejas, se preguntaran “¿quién es...?”, “¿qué es...?” y se respondieran (tenían que memorizarlo antes). No estuvo bien organizado, pero creo que funcionó: si bien cada uno lo hizo de una manera distinta lo importante es que usaron la lengua y parecían cómodos haciéndolo. Pero noté por ejemplo que Ernesto se había quedado solo; estaba sentado solo, las dos personas delante de él no lo percibieron, no se dieron la vuelta para proponerle formar un trío, y él, o por timidez o por no considerarlo imprescindible, no se acercó a ellos. Pensé que tal vez se sentía aislado. Vi a Giulia en el otro extremo de la clase sola. Podía unirlos... Pero Giulia estaba escribiendo algo y no quise interrumpirla (estaba sin duda haciendo algo relacionado con el español); luego ella se unió a dos personas. Dejé a Ernesto solo, aun sabiendo que no era correcto, porque pensé que tal vez se sentiría incómodo si le hacía cambiar de sitio (habría sido para pocos minutos y uno de ellos habría tenido que atravesar toda la clase). Tuve una sensación de descontrol incómoda. Teniendo en cuenta los consejos para la reducción de la ansiedad en clase eliminé la actividad propuesta en el libro que consistía en dar un tiempo fijo para que memorizaran las respuestas, hacerles cerrar el libro y preguntar a personas elegidas aleatoriamente por mí “¿qué es un tablo?”, etc. He mejorado, ¿eh? En la facultad de Economía lo había hecho de esta última manera y recuerdo que la gente se bloqueaba, no respondía como yo deseaba... Estoy aprendiendo a ganar en flexibilidad y muchas cosas que me sirven para mi vida en general.

---

<sup>23</sup> Canción de género flamenco interpretada por Juanito Villar.

Después llegó el horror. Les repartí tarjetitas y les pedí que escribieran en ellas tres nombres que pertenecieran a la categoría de cosas, personas o lugares, con su nombre por detrás. No di todas las instrucciones que se precisaban de manera clara. Me pareció que se entendía lo que yo había propuesto, pero no fue así.

Tengo la sensación de que utilicé demasiado el italiano en esta clase, pero por las situaciones que se crearon no podía prescindir de él.

El caso es que sentí que se había creado un descontrol bastante desagradable para mí (ellos hablaban entre sí, pero no podía hacerles callar imponiendo mi autoridad porque tenían razón y hablar era la consecuencia lógica de lo que estaba sucediendo; tal vez incluso era útil que hablaran y conseguían ayudarse unos a otros). Bueno, pues recogí las tarjetitas una vez que las escribieron (también tuve la sensación de que ni siquiera era la actividad más adecuada para hacer en aquel momento y que exigía demasiado tiempo) y las volví a repartir. Tenían que encontrar a la persona cuyo nombre aparecía en la tarjeta. Me di cuenta de que necesitaban que les recordara cómo se construían las preguntas y que lo debería haber hecho antes. Cuando empezaron a buscar a su compañero me di cuenta del problema (imprevisto de orden lógico): se iban a encontrar con que tenían que hacer las preguntas a alguien que tal vez estaba ya hablando con otra persona, y esperar... Federica me dijo que así no se podía y prácticamente me impuso volver a recoger las tarjetitas porque no podía esperar a que la persona que le había tocado (el diplomático e inteligente Adolfo) terminara. Paola dijo que no, que no pasaba nada. Me encontré con que, tras recogerlas (sentí la violencia de Federica y su dura mirada en mi piel; si hubiera habido otros compañeros como ella podría haber resultado muy problemática; pero por suerte los demás son muy tranquilos), si empezaba a repartirlas de nuevo no iban a combinar. Me sentí bastante incómoda, un poco ridícula. Lo único que se me ocurrió fue pedirles disculpas por el fracaso de la actividad. El ambiente era algo tenso. Yo tenía miedo de que ellos creyeran que las clases no les iban a servir de nada, que perdieran la confianza en mí, que abandonaran el curso... Todos ellos tienen muchas cosas que hacer y no quiero que sientan que están perdiendo el tiempo cuando vienen a mis clases. Hice algún comentario del tipo: “Hoy si que me está saliendo mal la clase”.

Menos mal que tenía el libro... Así pude recuperar el control. Hicimos el texto de “El Perú” y la audición (que tampoco me había preparado: con este grupo surgen dificultades imprevistas porque son muy despiertos). No fue mal pero en fin, qué puedo decir, no dirigí las preguntas, etc., y a ellos no se les escapa una (¡me lo hicieron notar!, y no como reprobación, sino a título informativo). Era ya hora, les mantuve ahí un minuto, mientras pensaba qué hacer a continuación... Les volví a pedir disculpas: a veces las cosas no salen como una se espera..., etc... Y entonces desenchufé la radio: lo hice a la vez que hablaba y todos tenían los ojos fijos en mí. Me llevé todo el enchufe, que se salió de la pared. Dije: “esta es la señal que me dice que lo más oportuno es terminar ya con la clase de hoy”. Rieron mucho y creo que se desdramatizó la situación y que al menos se llevaron un buen recuerdo de la clase aquel día, que podrían haber almacenado en su memoria como una de sus peores pesadillas. Creo que lo hice bien. Por supuesto, ellos me ayudaron y les estoy gratísima... Creo que con esto no incluirán esta clase en un futuro cuestionario de “cuéntame tu peor experiencia en clase de lengua extranjera”.

Era una actividad que podía haber funcionado bien: su función era hacer que se conocieran un poco mejor entre ellos, que se movieran, eliminar tensiones, hacerles sentir más cómodos y dueños del espacio, utilizar su cuerpo, desarrollar las destrezas orales, utilizar los exponentes lingüísticos aprendidos.

## 20/02

No ha ido mal... No es que esté especialmente orgullosa de esta clase, pero tampoco es una clase de la que me avergüence. Soy demasiado crítica, tengo expectativas excesivamente altas que son imposibles de satisfacer; esto no es una cosa nueva, pero ahora me doy cuenta de que la enseñanza me resulta estresante por culpa de esos estándares imposibles de alcanzar. Objetivos que se han hecho más duros desde que estoy metida en el proyecto de investigación del master.

Bueno. Empecé con explicaciones de gramática (no fue mal y creo que a la gente le pareció bien; a excepción tal vez de Carmelo y las Antonias; Carmelo sobre todo tiene una actitud un poco antipática; pero el grupo lo mantiene en su sitio, por suerte...), siguiendo las páginas amarillas<sup>24</sup> del tema 3 del libro. Hice leer a varias personas (no recuerdo quiénes, pero entre ellas estaban: Elena, Giulia, Silvia y Filippo; este último salió como voluntario cuando lo pedí), expliqué exhaustivamente varios argumentos, sin trabarme, de manera bastante clara e intuitiva –tal vez un poco difícil de seguir para algunos..., pero espero que no–. No sé cuánto tiempo pasó, pero fue mucho, más del que esperaba. Para mantener la concentración puse una barrera con mis alumnos: mantuve menor contacto visual con ellos y me mantuve a distancia. El hecho es que me di cuenta de que de lo contrario no habría podido mantener la frialdad y la concentración necesarias para que mi explicación funcionara bien. Aunque así tal vez alguien pudo perderse; espero que no... No me mantuve completamente impasible: preguntaba si lo habían entendido de vez en cuando y así seguía o rectificaba en lo que decía. Vi, al final, a algunos abrirse la boca (dos o tres), a Giulia más apagada de lo acostumbrado, a Giorgio y Elena perdidos en el fondo derecha... Tal vez me estaba repitiendo, pero era esencial –creo– presentar sistemáticamente todo lo que se había dicho anteriormente. Decidí no dejarme influir por esos síntomas de aburrimiento (que no fueron tampoco tantos como para alarmarse): la gramática no es lo más alegre del mundo, y no se puede contentar a todos. Tenía que rectificar tras el descontrol imperante en la clase anterior; sé que algunos alumnos lo necesitaban.

La segunda parte se basó en el uso práctico de demostrativos, posesivos, estructuras interesantes como “servir para”..., mostrando objetos personales (así se incrementaba el conocimiento recíproco de mis alumnos y noté que se creó un buen ambiente) y presentando fotos. Fue una parte bastante libre, se aprendió vocabulario, algunos alumnos se soltaron... Tal vez no hablaron demasiado: la primera parte se hizo con toda la clase junta; la segunda, en tres grupos, pero di poco tiempo y al final fui yo bastante protagonista. Pero les interesa saber cosas de mí y ver mis fotos...

Stefania no estaba demasiado contenta hoy. No sé si dependía de la clase o de algo que le había sucedido. Tampoco Giulia. Su hermano, en cambio, me sorprendió agradablemente: producción lingüística correctísima. Federica parece más amable conmigo. Quiere aprender ante todo y me cosecharé su amistad si consigo satisfacer esta necesidad suya. Me sugiere la imagen de un carro armado: arrasará todo lo que se

---

<sup>24</sup> En cada unidad de nuestro libro de texto hay unas páginas de color amarillo que presentan los argumentos gramaticales.

encuentre por delante si no la ayuda a obtener lo que desea. En teoría yo podría ayudarla. Me recuerda a un niño pequeño que necesita mostrarme lo que ha logrado con sus esfuerzos y que la felicite por ello... Así será. Tengo mucha suerte de que se suela sentar cerca de Adolfo y Giuseppe, dos chicos maravillosos y prudentes. El grupo mismo “doma” a los descarriados. Esto es una suerte...

Continúa la broma de “mi alumno preferido”, referida a Emilio. Emilio me da muchísimo juego, y es tan simpático...

Es necesario introducir una evaluación, me doy cuenta, no sé por donde tirar: son todos tan distintos y muestran reacciones tan diversas... Tal vez alguno de ellos se esté ya disponiendo a abandonarnos.

**22/02**

La última clase fue... Hubo un poco de todo. Me resultó un poco vacía de contenido. No sé si fue sólo una impresión mía o si fue realmente así. Me gustaría poder preguntar estas cosas a alguno de mis alumnos... ver si lo que yo percibo y lo que ellos sienten es lo mismo (o no...).

Tengo la tendencia a concentrarme en los aspectos negativos, pero no fue todo negativo, no... La clase empezó muy bien. Aunque antes de subir estaba un poquito nerviosa, el hecho de encontrar a Emilio por las escaleras y que me ayudara a cargar con la radio me causó placer. Me recibieron con una buena energía. Mmm... eran demasiados, estaban casi todos (veintitrés, si no me equivoco...). Les presenté las letras y les di la fotocopia para trabajar por parejas para que la hicieran. Mientras tanto bajé a por los libros para Andrea y su amigo, y también a hacer a toda prisa dos copias más de mis pequeños fascículos. La verdad es que sucedió algo que me turbó: Federica había hecho sólo tres fotocopias en lugar de siete u ocho (como había dicho) del fascículo, y esto me suponía incomodidades: tenía que ocuparme de nuevo del asunto de las fotocopias y organizarlo todo, y no tengo una capacidad cerebral y afectiva ilimitada (ocuparme de estos asuntos, que deseaba zanjar a toda cosa, distraía mi atención de la clase). Sólo de hablar de Federica y recordar su odiosa actitud me hierve la sangre... El día anterior había querido A TODA COSTA ser ella quien se ocupara de hacer estas copias, sin dejar opción a otras personas que se propusieron... Pero Federica se había ocupado tan sólo de hacerse su copia personal y dos copias a dos amigos (y ni se le pasó por la cabeza dejar su copia personal para que otra persona pudiera fotocopiarla...). Es arrogante y maleducada. Le pedí que me devolviera mis originales y casi se sorprendió: “y yo qué sé cuáles son tus originales, toma estos mismos”. Era como si hubiera pensado que esas copias eran suyas de propiedad. Federica NO VE que hay gente a su alrededor. Existe sólo Federica en su universo. Yo estaba intentando satisfacerla: ella desea aprender y yo la ayudo en lo posible, incluso la halago por su empeño y por lo bien que habla. Nada. Su mala educación es superior a mi tolerancia (yo también soy un ser humano, no un programa de ordenador, y Federica no es una adolescente, así que no tengo por qué aguantar ciertas cosas...).

La odio, la odio. Ojalá se vaya del curso esa bruja odiosa.

En clase se me repitió una escena similar a la que tuve el año pasado con Anna en el curso de Asís – no a caso apenas la vi, la relacioné con esta otra mujer: la misma tipología–. La tragedia fue la corrección de ejercicios de atención a la forma, ejercicios previamente hechos en casa (en teoría). Sé que es una cosa que

consume mucho tiempo y puede resultar aburrida y exasperante. Por eso repetí el derecho a decir “paso” e incluso Giorgio lo usó, riendo de buena gana junto a Elena, cuando no fue capaz de encontrar su respuesta... Los dos chicos que hace quince días no vinieron también renunciaron a “adivinar” las respuestas. ¡¡¡Funciona!!! Se evita el estrés horrible de DEBER encontrar una respuesta por fuerza...

En esta corrección, que quería llevar a cabo lo más ágilmente posible, Federica atosigaba al pobre Adolfo con preguntas o hablaba consigo misma en voz increíblemente alta. Únicamente la miré de forma reprobatoria para que comprendiera que a los demás no nos interesaban sus elucubraciones y que haría mejor reservándose las para sí misma... Al final de un ejercicio, de manera tosca y agresiva, como no se enteraba de las respuestas, se impuso para que se repitiera todo. Me negué y le di las claves que necesitaba para encontrar las respuestas: “pendientes” es masculino, “mesa” es femenino... Era un ejercicio muy fácil y no había toda esta necesidad de oír las correlaciones “a-3”, “c-1”. A mí me importa un pimiento que se equivoquen en alguna cosa. Lo importante es que entiendan el uso de los posesivos. Federica insistió y al final alguien tuvo que darle la respuesta de la forma que ella quería... (como cuando tenía diez años e iba a la escuela fascista): con la correspondencia exacta letras-números. Ahí intentó llevar a la clase en contra mía: “es que no se entiende nada”. Descubrió que una persona (Silvia o Maria) tampoco había tomado bien las respuestas y dijo algo así como “¿lo ves que no soy la única? Es que no se oye bien”.

Aquí hay un conflicto de “estilo” *como mínimo*...

Es una metedora de cizaña, esta odiosa mujer... con lo bien que nos llevábamos todos y la armonía que tanto me agrada de esta clase...

Me molesta que alguien se imponga de esa manera. Yo soy capaz de volver a explicar, etc, pero NO cuando alguien me lo exige con mala educación. No soy su profesora particular ni un instrumento que ella puede usar porque *ha pagado* treinta ridículos euros.

Bien... Me hizo perder un poco de mi buena energía. La tenía delante, en primera fila, y no me apetecía ver su horrible cara y menos aún mirarla y enfrentarme a ella... me avergonzaba de haber perdido la compostura y de que ellos lo hubieran notado, y de no haber sabido llevar más diplomáticamente el asunto. Bien... Tras el ejercicio de las letras y ocuparme de distribuir los libros que faltaban, de organizar a los que debían preparar las fotocopias... (la hija de puta de Federica me hizo notar con tono intolerante que las fotocopias que había ido a hacer en la planta de abajo corriendo a mitad de la clase por culpa suya no estaban completas: faltaban las dos del principio... ¡¡¡ahggg!!!), trabajamos con la canción “Lo que más quiero”<sup>25</sup>. Federica quería imponer su ritmo: había que esperarla a que escribiera *su* traducción al lado de la canción, y hacía oír su voz bien fuerte, sobreponiéndose a la mía, para que se la esperara por la fuerza.

Después de las correcciones hicimos un ejercicio de fonética/escritura (el fonema /χ/; tengo que trabajar mejor la fonética) y trabajamos con el libro “Rápido, rápido”.

Luego hice que un voluntario (fue Emilio) escribiera en la pizarra, a partir de las preguntas de sus compañeros, su árbol genealógico. Fue muy simpático. Pero yo estaba un poco preocupada y además me di cuenta de que no nos iba a bastar el tiempo, y que tenía que cortarle antes de que hubiera terminado.

En fin, no fue una clase demasiado llena de contenido, como dije...

---

<sup>25</sup> Canción del grupo chileno Inti Illimani.

Al final estaba bastante fatigada y un poco nerviosa. Tenía que presentar el cuestionario pero no tenía la energía positiva que hubiera hecho falta para hacerlo bien...

\*\*\*\*\*

Estoy preparando mi próxima clase.

Hace dos o tres días, en una clase para los alumnos que participan en un intercambio “Leonardo” con Zaragoza, tuve una experiencia de clase que funcionó... Al principio algunos estudiantes eran reacios, los punkies... Se iba a hablar de S. Valentín: “Oh, no!”. Bastó poco para que su atención fuera monopolizada por las actividades que realizamos... no se quejaron, mantuvieron la atención fija todo el tiempo, sin apenas distraerse... Trabajaron de buena gana: sólo noté su cansancio cuando se acercaba el momento del descanso... y bastó éste para que retomaran el trabajo sin problemas.

¿Por qué funcionó? Se trataba de una clase completamente basada en el CONTENIDO, y éste les implicaba personalmente, así que... se sintieron muy a gusto.

Temo que mis clases en Perugia puedan presentar dos problemas:

- a) Un contenido demasiado pobre y estúpido por el hecho de que sigo un libro de texto que procede progresivamente y que no contiene textos demasiado interesantes...
- b) Tal vez... lingüísticamente progresan demasiado despacio... Estoy siguiendo una vía que consiste en insistir bastante en los aspectos gramatical-funcionales antes de pasar a *inputs* más difíciles, antes de saltar a un escalón más arriba, al menos en cuanto se refiere al material escrito o auditivo que usamos –mi habla es un caso aparte... que se podría también analizar, por qué no?-. ¿Y si les proporcionara textos más difíciles y con un contenido informativo más alto? Tengo que adaptar realmente mucho el libro de texto... Si lo sigo demasiado, el curso podría echarse a perder... Y no puedo permitírmelo.
- c) Necesito incorporar elementos de autoevaluación por parte de mis alumnos... Que se den cuenta de lo que están aprendiendo...

Mmm... Tengo que encontrar también una estrategia para usar con la señorita .

**27/02**

Creo que hoy ha sido una clase sin pena ni gloria...

Mierda, empecé como siempre TARDE, no sé cómo lo hago, me pasa el tiempo y yo ni me entero... Llego siempre tarde y no me gusta... Reacciono demasiado rígidamente conmigo misma, es verdad... Es normal que se me haga tarde teniendo en cuenta que cada día tengo que preparar las fotocopias (otra vez he tenido que hacerlo... se me ocurren buenas ideas, nuevos materiales, y no me queda más remedio), reordenarlas, coger los libros, el registro, todo... Me creé un poco de ansiedad: al entrar en la clase tenía la sensación de que si no me imponía una disciplina a mí misma no iba a estar a la altura... Pero su recibimiento

tan caluroso me hizo sentirme mejor conmigo misma... Ellos me querían o tenían confianza en mí... (tal vez responden así a manifestaciones mías de cariño hacia ellos...). Empecé con la canción “Ay mi suegra”<sup>26</sup>. Hice leer a Federica la primera... tal vez esto determinó la evolución positiva de su comportamiento en esta clase, quizá un poco impetuoso, pero no demasiado... Soportable, en fin. Uh!, qué carácter tan fuerte tiene esta mujer... Pero hoy estuvo en su sitio, participativa, entregándose al máximo y sin molestar a los otros o a mí...

Gustó, la gente sonrió.

Pasamos al libro, ay... Traté de usarlo de manera que no resultara demasiado pesado, saltando de una actividad a otra, sin detenernos demasiado, añadiendo cosas... Hubo un momento maravilloso: cuando hicimos el juego de adivinar el personaje, objeto, animal o planta que uno de nosotros pensaba... Sentí fluir la energía alta, a los alumnos participar de la comunidad... Corté la actividad en un cierto momento porque sentí que no estaban aprendiendo bastante... Tuve miedo de que si no estaba yo allí para controlarles y conducirles, la clase podía quedar reducida a un encuentro amistoso... y no era eso... Tuve miedo de que si se prolongaba demasiado alguien se daría cuenta de que no estaban aprendiendo más, o de que se hiciera aburrida a causa de la repetición de lo mismo siempre, y la corté... tal vez demasiado pronto... tal vez con una actitud intransigente... Pero me he dado cuenta de que tengo que mantener algo de autoridad, estar alerta, dirigir... soy la única capaz de mover los hilos de todos a la vez, de coordinarles, y si no lo hago yo (visto que son un grupo numeroso) la clase puede acabar siendo un fracaso... como aquel día...

Después pasamos a corregir los ejercicios... Sentí que la energía de la clase descendió, pero que no fue del todo inútil la corrección: fue ocasión para repasar y aclarar dudas de algunas personas. Es que se presentan muchos problemas de tipo organizativo: fotocopias que no aparecen, quien no da la respuesta correcta porque se ha equivocado por cualquier motivo pero sabe hacerlo perfectamente... Lo odio un poco... Les hice ver que no le daba un gran valor a lo que íbamos a hacer, que era algo que había que hacer y basta, que teníamos que hacerlo tratando de no dedicarle demasiado tiempo... Pero el modo en que planteé la cosa no fue el que me hubiera gustado, no... Yo estaba un poco “schizzata”, como dicen aquí, en tensión, la que necesitaba para mandar *p’alante* la función... pero tal vez era demasiada... A veces me siento como un buey que tiene que arrastrar una carga fatigosa, arrastrar sus voluntades, hacerles SEGUIR ADELANTE y no detenerse... Es que estamos en la primera fase del aprendizaje de la lengua, que es la más complicada, donde no está permitido dormirse, la fase crucial, la más importante... Yo no puedo permitirme dormirme y esta consciencia me hace ser más dura... No les escucho siempre, no puedo oír todas sus voces ni dar importancia a todos sus bostezos: interpongo una pantalla que me permita seguir con mi lección como un tren a toda máquina. Si no hiciera esto mis alumnos podrían tener tendencia a evitar el esfuerzo a que les obliga la primera fase del estudio del español, de 8 a 10 de la noche, tras el trabajo, y en consecuencia el progreso se resentiría... Hoy estaban cansados, lo he visto. Tal vez un poco aburridos también: el libro no es la mejor solución porque... no se puede adaptar a ellos como querría. Creé interés hablándoles de mi carné de identidad y poniendo mi nombre como ejemplo... es tan fácil... el aquí y ahora, lo real, la vida, no el papel del libro... Pero sería imposible gestionar estas clases sin libro: todos los días fotocopias y más fotocopias (de

---

<sup>26</sup> Canción popular, cantada por Imperio Argentina, en que se expresa de manera humorística la turbulenta relación con una suegra.

las que no consigo librarne, no obstante...), imposible verdaderamente... Si fueran seis..., pero son veinticinco, y encima la fotocopidora no está siempre disponible para mí... ay...

Después: tema de los personajes (que me olvidé de introducir como hubiera sido deseable..., ay..., pero no ocasionó ningún contratiempo: sólo que hubiera podido tal vez inducirles a leer con mayor interés, a última hora de la clase, las fichas con los personajes españoles famosos...). No demasiado motivados, no se les veía entusiastas... Pero fueron mejorando...

Tengo la sensación de que Bárbara necesita tener la información muy estructurada...

Ah, sí, Federica se ha portado bien.

### 1/03

Odio lo que ha sucedido... Temo que mi percepción de la clase es exageradamente negativa... La primera parte ha ido bien: he escrito en la pizarra ejemplos de frases con errores, manteniendo un diálogo simpático con ellos, y he introducido las diferencias de uso entre “a” / “en” y “muy” / “mucho”... En este segundo caso he sentido que fallaba, he perdido seguridad en mí misma. Hoy han venido casi todos, ¡¡son demasiados!! El hecho es que Carmelo en el fondo hablaba, molestaba a Giuseppe, y Giuseppe, que es un cielo cuando se sienta con Adolfo, le seguía el juego. Madre de Dios, se está mejor cuando Carmelo no viene. Además sabe ser bastante maleducado: me hace ver que no ha entendido algo con modales que no me gustan (a menudo después de haber estado hablando en el momento clave de la explicación). Le he amenazado, bromeando, con sentarle el próximo día separado delante de mí. Lo haré, si me sigue distrayendo... Desde luego que en el fondo no se va a sentar más. ¿¿¿Qué sucedería si le pongo al lado de Federica??? Creo que esto habría que probarlo... Hoy Federica no ha venido, uf, menos mal... Eso es, en la explicación de “muy” / “mucho” noté que no podía satisfacer a todos: algunos no saben qué es un adjetivo y un adverbio... y yo en teoría sabría hacerles entender también a ellos cómo funciona la regla, pero hubiera necesitado más tiempo... y ellos son demasiados, creo que un 80-90 % de ellos conoce perfectamente las categorías gramaticales... El problema es que no podía satisfacer a todos y quería hacerlo, es lo que yo me impongo... Me impongo demasiadas cosas, y es tan malo como dar por bueno todo.

Luego con las actividades en parejas y/o grupos... No controlé bien los tiempos: la primera actividad se me fue de las manos, en primer lugar porque era un momento de la clase crucial donde ellos estaban todavía frescos, con la atención bien dirigida, y ésta se dispersó... Mmm... como siempre, de nuevo, mi explicación no fue completamente clara... aunque tampoco fue mala. Pero no lo suficientemente buena (soy muy exigente), y esto nos hizo perder tiempo. Luego Antonio y su amigo, que no vienen a clase casi nunca, estuvieron hablando entre ellos, aislados del resto del grupo... Por desgracia tuve que hacer corriendo la última actividad, que no quería que se quedase a medias... y le quité parte de su gracia, que la tiene, ¡y mucha!, cuando funciona... lo hice todo demasiado deprisa, y yo ya tenía acumulada bastante tensión: porque no había sido lo suficientemente dura con Carmelo y porque decreció mi autoestima a raíz de la confusión con el uso de “muy” y “mucho”. Todo esto por querer dejar al alumno un lugar de protagonista. Pero yo soy el director de la orquesta, eso no lo puedo olvidar... y si no les doy el “la” ellos van a molestarse unos a otros y a crear un gran desafine.



Bueno, me voy a dormir. Por desgracia tengo un cierto cabreo conmigo misma... porque odio pensar que estoy dando la imagen de profesora que pierde el tiempo con actividades estúpidas de grupo que no funcionan. Pienso que he defraudado a Ernesto, quien tan sutilmente me advirtió en su cuestionario de este riesgo.

Qué majos son...

Ah, sí, he dado también bastante protagonismo a Paola.

Ernesto se muestra muy participativo y cada vez menos tímido. Es fenomenal.

Filippo me parece escéptico, no sé si es una percepción irreal o si efectivamente es así.

Carolina ha estado muy presente. Es más analítica que su marido, a quien se le da mejor intuir las cosas.

He visto a Emilio más apagado y con menos protagonismo en esta clase. Creo que el eje negativo Carmelo-Andrea-Enrico se ha llevado la palma. Es culpa mía. Tengo que ser más dura e intervenir con decisión cuando he de hacerlo. Se lo debo a ellos. No quiero seguir siendo una insegura blanda.

El hecho es que

- a) no puedo dar gusto a todos y en todo momento,
- b) no puedo hacer siempre que mis clases estén perfectamente planeadas y funcionen. Estoy aprendiendo. Lo malo es que me siento tan estúpida cuando algo falla por un error evidente y fácil de evitar...

Bueno, me voy a la cama.

## 6/03

Esto lo escribo dos días después con lo cual mi memoria no está tan fresca.

Fue una clase de calidad intermedia: texto sobre el flamenco, “Dímelo”, donde sentía que no toda la atención de todos estaba concentrada en mí y en los materiales; texto sobre los españoles de “Rápido, rápido”; otras cositas... y sobre todo, al final, el juego de los personajes (donde les pegué la etiqueta en la frente)<sup>27</sup>. Muy divertido, como siempre... Se creó un ambiente fantástico. Me hubiera gustado poder haber controlado más su uso del español. Esto hay que cambiarlo: ya van siendo capaces de hablar, ¡¡¡que lo usen!!!

Salí a tomar una cerveza con ellos... Fue muy bonito.

Ya Federica me resulta agradable: creo que no tiene el miedo que tenía antes a que no se la dejara expresarse libremente. Es muy irrupente, enérgica, para nada moderada... pero creo que está encontrando su espacio en mi curso, que no se siente amenazada ni asfixiada, y que está dejando de lado su agresividad. Conmigo, en primer lugar...

Pude saber algo más de ellos: que Emilio es vendedor, que Paola trabaja con niños en una comunidad donde también trabaja mi amigo Luigi; que Maudia es una apasionada del baile; que Giuseppe

---

<sup>27</sup> Se trata de un juego en el que yo pego en la frente de cada alumno una etiqueta con el nombre de un personaje famoso. Cada uno después debe dar con su nueva identidad (desconocida), formulando para ello preguntas a las que está permitido responder sólo afirmativa o negativamente. Se les facilita una guía que contiene vocabulario útil y en la que se sugieren algunas preguntas.

trabaja en el campo de las energías renovables... (ay, me di cuenta demasiado tarde de que en el cuestionario no les pregunté qué han estudiado...).

Les propuse en el bar mi idea de escribimos cartas como actividad de clase, y que a ver si me podían ayudar a organizarlo y/o darme ideas. Se mostraron interesados, aunque la única que fue capaz de darme ideas útiles fue Paola (estábamos: Federica, Giuseppe, Paola, Ernesto, Maudia, Carolina, Arturo, Emilio). Hablamos de Berlusconi y de la necesidad de su derrota en las urnas... Reímos cuando, respondiendo a sus preguntas, expliqué que me había quedado en Italia por un chico que había sido mi novio, y Paola preguntó, tras un silencio: “¿Entonces estás libre?”. Ernesto comentó señalando a Giuseppe: “Eso estaba bien que lo dijeras tú, pero que lo diga Paola...”.

### 8/03

Leo las descripciones de los tópicos que han escrito ellos<sup>28</sup>.

Se formaron dos grupos: uno de hombres y otro de mujeres (hoy eran pocos en clase, es el día de la mujer y además había un partido de fútbol) y tenían que decir cómo son los del otro sexo (hombres / mujeres)... Muy divertido. Les he dado algunas funciones a algunos de ellos: el que escribe, el portavoz, el que busca en el diccionario, el que vigila que no se hable italiano... Creo que han aprendido bastante, no sé, tal vez no “al máximo”, pero les he visto usar la lengua, bien más o menos, sobre todo a las chicas. Fue muy simpático ver cómo se formaba el espíritu de grupo entre ellos... Es maravilloso: sin haberlo previsto y casi sin darnos cuenta hemos hecho el comparativo, por ejemplo, entre las chicas. Federica sabía que en lugar de “di” en español hay que escribir “que” delante del segundo término de las comparaciones, lo dijo y lo han aprendido así, por sí mismos, espontáneamente, sin necesidad de una CLASE que introdujera explícita y artificiosamente el “comparativo”. Se ha creado un ambiente muy bueno, todo ha sido muy relajante...

Luego hemos hecho el texto de la pizzería en medio del bosque<sup>29</sup>. Funciona muy bien mi idea de intercalar e integrar otras cosas en medio del tema 5 del libro, que siempre ha resultado bastante aburrido... y en el pasado por lo general ni siquiera han llegado mis alumnos a asimilar bien su contenido: vale más diluirlo<sup>30</sup>...

Sus preguntas me han hecho explicar, sin que estuviera previsto, las diferencias entre “alguien”, “nadie”, “alguno”, etc... Más la ya prevista explicación de “hay” / “estar”. Que ha salido muy bien: les he dejado deducir, he hablado yo, y ellos mismos han ido guiándome y haciéndome decir lo que hacía falta; y cuando algo no se les ocurría a ellos he sido capaz de aportarlo yo en el momento y en el modo justo. Hacer eso es un arte... como tocar o bailar: si estás inspirada sale todo muy bien; si no lo estás pero tienes mucha experiencia sale todo bastante bien; si no lo estás y eres inexperto el resultado es un desastre.

Creo que entiendo un poco mejor a Filippo: a raíz de la lectura de su cuestionario y de mi conversación con Jean, sé que necesita hacer gramática y que su experiencia con las lenguas extranjeras está

---

<sup>28</sup> Era un ejercicio del libro en el que se proponía a los alumnos que escribieran, en grupos, algunas frases sobre los estereotipos que se asocian a determinadas nacionalidades.

<sup>29</sup> A partir de un dibujo, los alumnos deben marcar el camino que lleva a un repartidor de pizza hasta el lugar de la entrega, un camping en un paraje de difícil acceso, para lo cual deben seguir las indicaciones de un texto.

<sup>30</sup> La unidad 5 de *Rápido, rápido* introduce, entre otros, el uso de los localizadores espaciales, de algunos indefinidos, así como la alternancia de uso de “estar” y “haber”.

fundada en el estudio tradicional y sistemático. Lo contrario de Emilio... Cuando explico la gramática Emilio tiene una expresión perdida en su rostro y tengo la impresión de que se siente como un tonto (cómo la tengo no lo puedo explicar: lo intuyo). Su mujer Carolina está saliendo a la luz: es inteligentísima, de una manera muy profunda. Hoy mi relación con Filippo ha sido –lo he sentido– más satisfactoria para ambos: ahora le conozco un poquito mejor, intuyo cuáles son sus miedos, sé que se le da muy bien la gramática y que se encuentra cómodo cuando la explico o hacemos ejercicios... Le he hecho intervenir bastante y he dialogado en clase con él: ahora sé que es el primero que entiende las explicaciones más abstractas, y si no lo es, sé que le interesan mucho y que puedo contar con él para ayudarme a exponer a los demás y a clarificar los conceptos.

El siguiente paso a dar es hacer que mis alumnos se hagan conscientes de lo que sus “estilos de aprendizaje” significan e implican. O lo que es mejor, que todo aquello que este concepto abstracto encierra y que sea pertinente, se discuta en clase y que se reflexione sobre ello.

Hoy me he pasado casi una hora con la explicación; luego hemos hecho algunos ejercicios. No todos lo han entendido todo o lo han seguido hasta el final: Giuseppe estaba cansado, me lo ha dicho, pero bastaba verle para darse cuenta de que estaba en las nubes (o de que tenía un pie en la cama); Emilio no gozaba con todo esto, pero se veía que era capaz de seguirlo bastante bien; Maria intervenía bastante; Federica estaba despierta y atenta...

Hoy en la primera parte he estado cerca de Stefania y la he oído expresarse en su grupo: está progresando. Es insegura, quiere saberlo todo, hace muchas preguntas (parece tener poca tolerancia a la ambigüedad), pero está encontrando su propio camino de modo, al parecer, satisfactorio.

He notado que Maudia pronuncia muy mal. Se debe a que llegó mas tarde que los otros y se perdió las primeras clases centradas en la pronunciación y a que ha tenido experiencias bastante negativas con las lenguas en el pasado. Hay que hacer algo.

La clase intensiva de gramática ha sido, creo, muy útil: así contentamos a los que aman la gramática; por otra parte es útil para todos, había que hacerlo... Quienes no han podido seguirlo todo tendrán su segunda, tercera, cuarta, etc. oportunidad en clase y fuera de ella para aprender como les dé la gana la manera de usar “hay” y “estar” y los indefinidos... Los caminos del Señor son infinitos...

Pobrecito Giuseppe...

He preguntado SINCERAMENTE si se habían quedado con lo de los indefinidos y he obtenido por respuesta algo así como varios “no”, positivamente, no preocupados: ya lo entenderán en la segunda repetición del tema o de otras maneras... Fenomenal: confían en sí mismos, en la lengua y en mí.

### 13/03

Vaya clase más idiota, hoy... La verdad es que llegué algo deprimida, sin energías, me sentía cansada, y no logré recuperarme. Por otra parte Stefania me ha hecho sentirme insegura... Stefania es como un vampiro que puede chuparme toda la energía sin darme nada a cambio, es insegura y necesita que se le dé todo... tal vez no es generosa de naturaleza... Federica no es así: puede ser difícil, pero es fuerte y tiene un poder inmenso, que cuando está de parte mía es indestructible (e imprescindible). Empecé con el ejercicio por parejas de las profesiones y Elena y Giorgio llegaron tarde y no se pusieron a trabajar porque... no sé,

pero tuve la sensación de que no valoraban mi trabajo, o que les daba lo mismo. Tal vez me lo invento... pero ellos ni siquiera me han dado los cuestionarios para poderme sentir más segura de ellos... Se los tengo que pedir.

Es el maldito Tema 5 de “Rápido, rápido”... aquí hay una caída del interés sin remedio alguno. Corregimos a continuación los ejercicios de casa (no fue dramático pero es siempre un momento con alto riesgo de fracaso) y Dios mío, tuve que volver a exponer la diferencia de uso entre “hay” y “está/-n”... y los indefinidos, fue difícil.. Emilio decía que lo había entendido (alzó la mano cuando pregunté quién no había estado el día anterior en clase, porque decía que no había entendido nada, entonces era como si no hubiera estado). El ejercicio de “algo” / “nada” / “alguno” / “ninguno” / “alguien” / “nadie” fue un desastre. Tal vez no lo fue del todo... tal vez tengo un punto de vista demasiado negativo.

Filippo me ha pedido perdón por haberse inmiscuido tratando de dar respuesta a preguntas de otros compañeros... Le he dicho que, por favor, siguiera ayudándome de esa manera, que era muy útil a todos. Espero que lo haya comprendido así y que pueda tener su preciosísima ayuda en el futuro...

### **15/03/06**

En mi trigésimo cumpleaños mis alumnos me han regalado una clase fácil, ágil, divertida, útil (pienso para ellos y... ¡¡¡así lo espero!!!). Tengo que decir que yo no me hallaba en óptimas condiciones: me sentía bastante mal de ánimos, estresada, muy cansada... Pero esta vez fueron ellos los que me sacaron de mi pozo interior. Es maravilloso que esto suceda. Y no es para nada estúpido conseguir crear un tipo de relación con mis alumnos en la que ellos se sientan autorizados u obligados a sacarme de la melancolía del mismo modo que yo (consciente o, principalmente, inconscientemente) les salvo de sus pensamientos negativos, de sus dolores cotidianos, de su inseguridad ante la ingente tarea de aprender el español. Es una interdependencia que funciona... y a la vez presumo (es más... casi diría que lo veo) que existe entre ellos mismos.

Querría hablar de Federica... Empiezo a adorarla. Es muy fuerte y cada vez puedo contar más con ella para lo que sea. Está de mi parte, cada vez más, y ella es aún más interesante porque me sabe llevar la contraria cuando debe decirme algo en lo que yo me equivoco o no tengo razón. Otro que me lo dice sin tapujos, aunque de forma simpática, es Giuseppe...

Empecé con un ejercicio del libro que hicieron por sí mismos: unir nombres de tiendas con nombres de productos que se venden en éstas. Tuvieron que usar la capacidad deductiva (así lo decía el enunciado del ejercicio, por cierto) y me gustó cómo reaccionaron: no me pareció que hubiera “ansiedad” ante palabras desconocidas: el espíritu es muy bueno, prueban, yerran, y no sucede nada, aunque los aciertos fueron especialmente significativos. A continuación se leyó un pequeño texto. Tuve que explicar un poquito otra vez la diferencia entre “estar” y “haber”, para quienes no habían venido a ninguna de las dos clases anteriores (especialmente para Carmelo, hay que decirlo), pero por suerte nadie se puso a hacer preguntas incómodas para mí (lo temía de Carmelo... pero se portó “bien”). Hablo de “preguntas incómodas...”. Hay cosas de la lengua que yo no sé y si no las sé lo que tendrían que hacer mis alumnos es decir “basta, no lo sabe, y no me voy a morir si no es capaz de explicármelo”. Entiendo que para muchos hay una enorme

curiosidad, ilimitada, que es algo extremadamente positivo desde todos los puntos de vista: es el verdadero motor del aprendizaje y, en términos de aprendizaje de una lengua, es lo que permite que se elabore la “interlengua” y que se formen las hipótesis... Me doy cuenta también de que si sus preguntas son ilimitadas es porque no temen que yo les ridiculice por ellas... el único problema es que algunas veces (pero muy pocas, he de decir) me he sentido ridiculizada yo por la insistencia en exigirme una respuesta: y a veces esa respuesta no existe, o a veces simplemente no la sé o en ese momento no soy capaz de encontrarla, si no estoy completamente lúcida... Cuando esto sucede me siento amenazada y eso no es bueno. Creo que es un miedo inherente a la profesión del profesor... Por ahora es bueno que me dé cuenta de que es un problema que está ahí y a ver si puedo sacar algo más en claro de esto...

Luego hicimos un repaso de todas las expresiones que se usan para ubicar en el espacio (sirvió a todos y era imprescindible para los que no vinieron el día anterior) e hicimos los ejercicios de preguntas y respuestas basados en la habitación dibujada en el libro<sup>31</sup>... Fue divertido, estaban relajados y su uso de la lengua fue bastante correcto.

Después les repartí una fotocopia que había escrito a mano yo unas horas antes y en la que describía mi casa y mi habitación. Desde luego que éste era un documento significativo, captaba la atención de ellos más que cualquier texto sacado de un libro... y además estaba escrito a mano. Apenas lo repartí y Giuseppe vio de qué se trataba, dijo: “Stai attenta che adesso ci trovi tutti lì”<sup>32</sup>. Leí yo en voz alta el texto y ellos lo siguieron: pude ver que reconocían casi todo el vocabulario y casi siempre había alguien que era capaz de deducir o que conocía el significado de las expresiones nuevas. Les dije que ellos podían dibujar en casa mi habitación y hacerme ver su dibujo, para ver si se parecía, y que podían escribir una descripción de su propia habitación y entregársela a quien quisieran de la clase...

Terminado esto ellos propusieron empezar con la celebración. Les dije que se podía aprovechar un poco más de tiempo... que podíamos ver una canción... pero sólo tenía una canción que era un poco triste... Se me ocurrió: os puedo dar la letra de “Cielito lindo”. Un dictado era una buena idea... no hemos hecho ninguno y es útil... Así que les dicté la letra. Luego salieron Giovanni y Emilio a escribirla en la pizarra..., fueron muy graciosos... Nos divertimos mucho.

Una vez terminado me hicieron salir de la clase. Esperé unos diez minutos y cuando todo estaba preparado me llamaron. Se divertían haciéndome esperar y haciéndose los misteriosos... Entré y la clase estaba oscura, con una tarta encima de la mesa con velas encendidas... Contar esto me parece un poco surrealista... Me cantaron “cumpleaños feliz” (pero en italiano...) y me apuntaron con varios teléfonos, grabando mi imagen en el momento de soplar las velas.

Brindamos. Maudia me presentó su tarta como si fuera un hijo: deseaba saber a toda costa si me gustaba..., ¡¡¡estaba de verdad preocupada!!!

Giorgio me dijo algo que me causó placer (no recuerdo qué): a veces desconfío de él, no sé por qué, se sienta al fondo de la clase con Elena, cuchichean, no me parece que viva con demasiado placer la clase y además no me entregó su cuestionario... Me alegro.

---

<sup>31</sup> Era un ejercicio en el que cada alumno preguntaba al compañero siguiente por la ubicación de alguno de los objetos o muebles presentes en el dibujo de una habitación.

<sup>32</sup> “Ten cuidado que un día de éstos nos encuentras a todos allí”.

Federica hizo un bizcocho que estaba buenísimo...

Giuseppe y Ernesto llevaron ron con Guaranita (del comercio justo).

Había varias botellas de vino y canapés.

Luego salimos juntos a tomar algo. Mientras estábamos en el pub y nos sentamos alrededor de unas mesas (éramos: Carmelo, Federica, Giuseppe, Antonia la joven, Arturo, Maudia, Adolfo, Ernesto y yo), Federica, retomando lo que habíamos hecho en esa clase, dijo: “Hay un guapo entre Elisa y yo”. Me hizo reír mucho...

Giuseppe hace jabones por la noche, cuando vuelve del trabajo, y se levanta por las mañanas a las seis. Descansa media hora después de comer... Nos ha explicado que venir a clase a menudo es un esfuerzo enorme, que se tiene que dar ánimos...

Qué pareja, Giuseppe y Adolfo... le he preguntado a Adolfo si se conocían desde antes: les he visto en clase muy unidos. No, no se conocían... Me ha hablado de “la otra Perugia”, que tal vez podré conocer un día gracias a ellos...

Maudia y Arturo están casados desde hace 6 años. Arturo me preguntó cuál era mi comida preferida, y yo le dije que la pasta hecha en casa, Maudia se puso muy contenta y me ha rogado que vaya a su casa a comer canelones al final del curso... ¡¡¡Qué honor!!!

## 20/3

No es posible que me deje llevar tanto por las emociones... No: no es posible que mis emociones sean tan poco atendidas y comprendidas por mí misma que terminen por desbordarse...

Si cuando estoy satisfecha de mí misma tengo una energía arrolladora, cuando estoy triste mi apatía es de una evidencia vergonzosa (o al menos yo me avergüenzo de ella).

Hoy sé que mis alumnos esperaban establecer conmigo una relación cordial que yo no he sido capaz de llevar... Quería distancia, frialdad, esconder mi fragilidad tras mi máscara de profesora (Stevick<sup>33</sup>), no podía dialogar con ellos de verdad, mirarlos, hacerles frente, sentirles... por lo que modifiqué un poco mi programa de la clase. Hoy, más gramática. Traté de no exagerar y de combinarlo con ejercicios en los que ellos hablaran entre sí.

Al principio escribí frases en la pizarra recogidas de sus redacciones: tenían que encontrar los errores. No llevé la actividad con excesiva gracia. Federica estaba muy comunicativa. No di lo mejor de mí: les “corté el rollo”, aunque limité los daños lo máximo posible.

Luego pasé al libro... suerte que lo tengo: ejercicio por parejas en el que hay que colocar los muebles en una casa. Un poco repetitivo: creo que no pueden ya más del mismo rollo... Pero así conocen un poco más de vocabulario de la casa..., sólo que yo no estaba demasiado despierta y no pude hacerles aprovechar al máximo el ejercicio.

Luego... maldita la hora en la que se me ocurrió... el ejercicio de pronunciación de c/s. Ahí hay que tener mucho cuidado de no dar la impresión de ser un guardia vigilante, alerta ante el error... El ejercicio era

---

<sup>33</sup> Stevick, E. W.: *Teaching Languages: a Way and Ways* (ver Bibliografía).

enojosamente repetitivo, no lo introduje de manera convincente (sencillamente no lo introduje y salté a él desde otra cosa).

Poco a poco fui sintiéndome mejor: dejé de temerles y empecé a “sentarme” en la agradable situación del aula en cuya creación yo había intervenido tan activamente...

Mientras escribía en la pizarra recuerdo que a veces tenía miedo de que mis alumnos no entendieran nada....

Hicimos la página de Robotomic y Magicamigo.

Carmelo llegó tarde y con actitud desafiante. Fui paciente... tal vez demasiado. No me resulta antipático, aunque trata de serlo.

Tengo la sensación de que Giulia me quiere. Es agradable.

Maudia me ha dado un CD de música que baila, donde hay canciones en español. Me emociona esta cosa...

No sé qué pensarían mis alumnos de mí, y me siento demasiado débil para tratar de profundizar en ello...

Luego hicimos los presentes irregulares, todos (más o menos). Lo entendieron sin problemas... únicamente tuve miedo de ser demasiado repetitiva o lenta... es algo que siempre me preocupa...

Tal vez debería empezar a ser más dura: en las dos últimas clases se ha relajado nuestro ritmo. En el otro grupo ya van por el pretérito perfecto... pero apuesto a que ellos no saben hablar tan bien como los míos. Sin estresar, he de acelerar el ritmo.

Me avergüenza haber dejado transparentarse mi fragilidad a mis alumnos. Tengo la sensación de no ser profesional...

Mi mente estaba tan confusa, era tan lenta... Ésta fue una clase lenta.

Trato de analizar por qué esta desastrosa situación... Motivos los habría, y tal vez son éstos y nada más...

## **22/3**

Ésta ha sido una clase que ha marchado bien. Ha habido muy buena energía y se ha trabajado bien.

Todo excepto el principio... Les puse la canción “La camisa negra” y allí descubrí que la actividad de encontrar palabras para los espacios en blanco que había creado resultó ser un fracaso. La letra es difícil de comprender, requiere un gran esfuerzo interpretativo y el hecho de que hubiera espacios sin completar hacía imposible encontrar un sentido al todo y algunas personas se sintieron perdidas. Federica, que era muy evidente que no estaba de buen humor este día, mostró su descontento. Pero fueron pacientes. Así que la próxima vez no haré este tipo de actividad con la canción (cuya elección fue aplaudida en general y especialmente por Maria, que decía que llevaba todo el curso esperándola) y la presentaré con la letra completa.

Después no recuerdo qué hicimos (han pasado cinco días)... ah sí, leímos un texto sobre el español de España y de América y hubo comentarios en los que todos participaron. Fue divertido.

Después organicé a mis alumnos en parejas y les hice responder a preguntas en las que tenían que decir qué preferían de entre dos cosas, diciendo por qué... Usaron bien la lengua, creo, estaban muy motivados, y al final algunos hablaron delante de toda la clase. Ah, sí, por cierto, les dije que se buscaran una pareja con la que todavía nunca hubieran hecho nada en clase. Por ejemplo Carolina y Emilio por primera vez tuvieron que separarse. Qué agradable es Emilio... Tuvo la desgracia de tocarle con Federica, que hoy

estaba muy irascible, y creo que no fue una experiencia excesivamente agradable para Emilio. Lo siento... Federica es muy atenta y trabajadora y sus correcciones son útiles, pero sé que a Emilio no le ayudan si se le hacen sin tacto (él aprende saltando por encima de la gramática y se le puede permitir que se equivoque...). Pero aparte de esto hubo mucha comunicación real en la clase y conversación verdadera en español.

Les he dado una tarea para casa.

Les comenté que habría un examen al final del curso. Para que se lo tomaran en serio, les dije que lo teníamos que hacer juntas la otra profesora y yo (en realidad no lo sé si será así). Les asustó un poco. Ellos me mostraron su alegría de estar en mi grupo y no en el de ella. Emilio me preguntó que cómo era ella y le dije que la conocía poco, pero que era maja. Él me hizo notar (es evidente...) que parece muy dura y muy profesorona y que me prefiere a mí porque soy "molto alla mano". Me preguntó si ella era tan disponible y sencilla como yo ("alla mano") y le dije que no lo sabía... pero que no era tan dura como parecía. Estaban convencidos de que no decía la verdad...

Después me quedé con Federica, Giuseppe y Adolfo y estuvimos en un bar bebiendo cerveza. Fue increíble... Hubo un momento en el que los dos chicos hablaban entre sí y entonces Federica me empezó a hablar de "los dos guapos", y yo le hice notar que además eran morenos, por lo cual eran más guapos (en la clase todos habían dicho que preferían los morenos a los rubios)... Ellos se dieron cuenta de que hablábamos de ellos y se rieron. Utilizamos el español de manera natural y de acuerdo con sus posibilidades. La conversación se encauzó hacia el tema del sexo... increíble... También se habló de Internet y de e-bay: temas en los que Adolfo y Giuseppe mostraron ser unos expertos.

### 29/3

Escribo hoy también por la clase de anteayer.

Hoy hemos empezado así: he repartido ejercicios del pretérito perfecto y ellos se han puesto a rellenarlos. Hemos hecho y corregido el primero: el resto lo harán en casa. Estaba mal, sin energías, sin voz... Por suerte la voz me ha ido volviendo poco a poco y no me he fatigado demasiado. Ha salido bien... ellos se han portado muy bien también, he de decir.

He organizado dos grupos y les he hecho trabajar con las tarjetitas de los verbos para que formaran los presentes... Ha sido divertido.

Hoy Emilio estaba radiante... Dios mío, está aprendiendo muchísimo. Cuando llegué y dije que no tenía voz, él dijo: "no te preocupes, yo hablo por ti".

El juego de los verbos lo han hecho en grupos: chicos contra chicas. No quedó muy claro qué sucedía, pero sí que quien perdiera tenía que pagar una cerveza... a mí o a quien consiguiera el mejor resultado, del grupo contrario. Por desgracia las chicas obtuvieron todas puntuaciones muy igualadas y en la media, mientras que los chicos fueron muy desiguales: Adolfo obtuvo el 100% correcto y Giuseppe obtuvo una puntuación desastrosa. Tampoco se lució Giovanni, que llevaba muchas clases sin venir. El día anterior les había hablado de mis intenciones y les pedí que repasaran los verbos en el presente... que íbamos a hacer este juego y, pensando en cómo repartir premios y castigos, les sugerí que quien perdiera me tenía que invitar a mí a una cerveza. Hoy Emilio nos hizo reír... vino a clase con una cerveza, por si perdía. Ernesto dijo que él ya tenía su prenda pagada porque el día anterior había pagado una ronda y en ella se incluía mi cerveza...



El ambiente era bueno. No conseguí hacer que se hablara español en los grupos aunque designé a alguien encargado de controlar este aspecto... Creo que fue útil este trabajo: el hecho de que hubiera dos grupos les obligó a desarrollar estrategias para controlarse entre ellos mismos, y salieron a la luz y se clarificaron muchos errores y dudas.

El día anterior había hecho un llamamiento que pretendía ser firme, pero a la vez tenía miedo de ofender y lo suavicé (no sé qué salió ni cómo lo interpretaron ellos): era necesario que trabajaran más en casa. Al menos los verbos...

En la última parte leímos las preguntas del cuestionario para ir a Marte referidas al futuro. Se respondieron por escrito y en voz alta. Era simpático saber de los otros... Gaia se mostró orgullosa al leer su larga frase referida a lo que iba a hacer esta noche: “Voy a comer un trozo de tarta por el cumpleaños de una amiga mía”. Tuvimos ocasión de ver la forma “ir a” + inf., algunos usos expresivos de los reflexivos (caigo / me caigo; como / me como),...

Me doy cuenta de que mis alumnos son mucho más capaces de entenderme cuando hablo y de que puedo dar un saltito y pasar a un nivel más alto. Si no lo hago se aburrirán... Puedo utilizar más el español y emplear expresiones más ricas. Esto me exige un mínimo esfuerzo de consciencia: mis alumnos están cambiando, están evolucionando... ¡Qué bonito!

#### 5/4

Creo que no he llevado a cabo lo bastante lo que me propuse el día anterior... Entre medias ha habido un viaje increíble mío a la búsqueda de mis raíces en Friuli y me han sucedido tantas cosas en este viaje... ¿Quién se acuerda de lo que había en mi clase antes?

Tal vez no ha habido un “input” tan interesante... Tal vez era mi humor... en realidad estoy un poco baja de energías por un resfriado que se prolonga... Tal vez la excitación que las próximas elecciones causa en mis alumnos...

Me encontré escrito en la pizarra “Soy un cojones”<sup>34</sup>. Precisé que se dice “soy un gilipollas”. Las reuniones antes de la clase, antes de que llegue yo, entre ellos, me parecen llenas de vida y muy interesantes... Quién pudiera estar allí para saber qué se dicen entre ellos...

No me acuerdo de qué más hicimos... Ah, sí, la explicación de “ser”/ “estar” y el texto de Lola Detective. El ejercicio con las previsiones del horóscopo.

---

<sup>34</sup> Fue a raíz de una declaración de Berlusconi en la que atribuyó el calificativo de “coglioni” (gilipollas) a todos los que votaran por la coalición de izquierda.

Hoy éramos pocos. Diez alumnos y yo (Elia, Arturo, Maudia, Emilio, Carolina, Adolfo, Federica, Giuseppe, Silvia, Ernesto). Estaba bastante mal de salud, es el resfriado que llevo encima desde hace ya semanas... y que ahora se ha agravado. Tenía dolores musculares y estaba bastante atontada... Empecé sin demasiadas energías pero las fui adquiriendo con la marcha de la clase. Creo que esta fue una de estas clases donde hubo “flujo” de ése del que habla Csikszentmihalyi.

Comenzamos con una audición simpática, continuación del argumento de la clase anterior... es el chico enamorado de dos chicas y que tiene que elegir a una. Me sorprendió que no entendieran... tuve que ponerlo tres veces. Hablaba muy deprisa, me dijeron. Tal vez no he trabajado bastante con comprensiones orales de la cinta del libro. Yo les hablo de manera más comprensible. Pronuncio muy claramente. Cada vez hablo con mayor naturalidad con ellos y eso me alegra... ¡consiguen entenderme!

Seguimos corrigiendo los ejercicios de “ser” y “estar”. Maudia y Arturo necesitaban una veloz explicación porque no habían estado en la clase anterior. Así que la hice, muy muy veloz, y les dije a sus compañeros que si tenían alguna sugerencia más podían hacérsela (nadie mejor que ellos para explicarles a sus compañeros cómo funcionan “ser” y “estar”).

Curiosamente, me he dado cuenta de que donde más dificultades de adquisición tienen es en el uso de “estar” allí donde hay una referencia espacial: ubicación, presencia física. No pensaba... Sin embargo han entendido muy bien el uso de estos verbos en sus aspectos de esencialidad / accidentalidad; absolutez / resultado o consecuencia de algo; e incluso no mal del todo el de objetividad / subjetividad. Me gustó ver cómo, de manera sincera, los compañeros se preocuparon de dar un par de indicaciones a los recién incorporados para que le cogieran el truco... A mí me resultó útil ver de qué manera ellos lo habían entendido y cómo hacían para explicarlo.

Añadí nuevos ejercicios que hicieron allí mismo sin problemas (algún error, pero nada grave: todo procede perfectamente).

Hubo una anécdota. Giuseppe llegó tarde y se sentó al lado de su amigo Adolfo (nota: no se conocían antes y ahora están siempre juntos y se ven también fuera del aula). No se aplica mucho y todos lo sabemos... tiene la vida muy llena este chico y le queda poco tiempo para el español, así que nunca estudia en casa... Apenas llegado hizo la frase que le tocaba correcta, cuando todos pensaban que se habría equivocado; detrás de él fue Adolfo quien, increíblemente, erró. Giuseppe le dijo: “¿ves? No estudias bastante”. Nos hizo reír... Me puse roja un par de veces por estupideces...

Es interesante el caso Emilio-Carolina. Emilio se lanza mucho más que ella a hablar, pero comete bastantes errores (que es capaz de corregir cuando se le hace notar: y él busca este tipo de retroalimentación). En cambio, Carolina habla mucho menos pero es muy correcta en sus redacciones. Ella, junto a Ernesto, Adolfo y Elia, son quienes mejor escriben.

Les presenté el texto de Rigoberta Menchú... era hora de presentar el pretérito indefinido, quiero que se vayan de mi curso con un poco más de gramática, crear una buena base que les puedan permitir seguir aprendiendo por su cuenta. Y además para el programa del examen... Si el año que viene siguen en el curso

se confrontarán con alumnos de la otra profesora que habrán visto ya casi todos los tiempos verbales. Tras presentarles las formas de este tiempo (sé que resultan antipáticas porque no son fácilmente memorizables) me dije que había que cambiar de chip y hacer algo más agradable. Así que les dije que continuaran el trabajo en clase y terminé la clase con “Enamorada”<sup>35</sup>. Funciona..., darles el texto de la canción (sin el estribillo) escrito todo seguido para que lo lean y se pregunten qué es... Así se crea interés. Giuseppe hipotizó que era una poesía y preguntó si era mía... No respondí y hubo quien pensó que así era... Giuseppe precisó que era importante saberlo porque así a nadie se le ocurriría decir que era fea. Le amenacé con suspenderle en el examen si insinuaba que mi presunta poesía era fea... Arturo acertó diciendo que era una canción. Pero no dije nada. Después pregunté de qué hablaba. De la vida, oí como respuesta. De mí. Y alguien dijo (creo que fue Adolfo): del amor. Y entonces les di el texto completo y les hice escuchar la canción. Que gustó (así dijo explícitamente Emilio) y me pidieron otra canción más del CD mientras esperábamos a que se hicieran las diez.

Ah, por cierto, al principio de la clase se ha hablado del examen final. Creo que es positivo que exista... crea expectativas en mis alumnos y un poco de esa tensión que les hace falta para sistematizar sus conocimientos.

Hoy he estado atenta a Maudia, cuando ha leído o hablado. Va mejor, está empezando a soltarse. Aún le queda bastante camino por recorrer pero el progreso es evidente. Me ha causado placer ver que ella y su marido, que han estado ausentes en las dos últimas clases, tenían las fotocopias de hace dos semanas (no de la última), habían hecho los ejercicios y estaban al día.

## 19/04

La clase de hoy estuvo bastante centrada en la gramática. Es normal, con el pretérito indefinido se emplea mucho tiempo... Además hubo un descuido por parte mía: no controlé el modo en que estaba expuesta la teoría en el libro “Rápido, rápido” y por eso mis alumnos tuvieron dificultades en casa a la hora de hacer los ejercicios. Espero que esto no les haya creado problemas en su aprendizaje..., que no hayan memorizado mal alguna forma... Así que tuve que dedicar algún tiempo (que no había previsto) a la explicación y exposición de casos de irregularidad que no estaban contemplados en el libro de texto y que sí aparecían en los ejercicios. También empecé explicando todos los casos de gerundios irregulares (para poderlos usar en los ejercicios siguientes, que no tuvimos tiempo de hacer): en realidad la apertura de la lección consistió en el comentario en voz alta de una viñeta de Quino muy interesante... tal vez bastante mal aprovechada, porque podía dar juego a una reflexión muy jugosa. Mucha gramática... ¿¡demasiada!?! Pero observé una cosa milagrosa...: mientras yo exponía verbos con algún cambio en su raíz en la pizarra, Emilio decía en voz alta, de memoria, el paradigma del pretérito indefinido..., ¡¡¡y él se considera un aprendiz incapaz de enfrentarse a la gramática!!! Hay sin duda un componente de índole afectiva (su relación conmigo y con los compañeros del grupo) que ha operado... Mientras les explicaba todos los casos y comentaba las excepciones cuando aparecían, o respondía a sus preguntas (no dejan pasar nada...), me excusé un par de veces: “lo siento, es así... así de complicado”... cuando no hay una regla clara y única que sirva para explicar

---

<sup>35</sup> Canción del dúo español Amaral (género pop-rock).

ciertos fenómenos. Creo que ellos se sienten mucho más cómodos cuando su profesora: 1) reconoce tener también sus lagunas y no se muestra infalible: aquí hay sitio para el error de todos, ¡incluida la profesora!; 2) hace VER a todos que es NORMAL que se sientan desbordados por la cantidad de datos descriptivo-explicativos de la gramática: es así, la cuestión no es clara, es así de enrevesada: y que quede claro que la explicación exhaustiva de ciertas cosas NO la hago para que la SEPAN perfectamente después, sino que es parte de un proceso mucho más complejo, largo, donde el conocimiento exclusivamente cognitivo DEBE estar entrelazado con otro tipo de conocimiento, operativo (saber usar lo que se está describiendo), y que ambos tipos de conocimiento interactúan, el uno ayuda al otro: y cada alumno hará, de acuerdo con su personal estilo de aprendizaje, mayor uso del uno o del otro, para llegar a un resultado o a otro... Los caminos del Señor son infinitos...

También este día éramos pocos (12). Ahora siempre somos pocos en clase. Pero han reaparecido algunos alumnos que casi daba por perdidos. Estaban: Giuseppe, Adolfo, Federica, Silvia, Maria, Elia, Carmelo, Carolina, Maudia, Emilio, Arturo, Giovanni.

Llegado un punto, creí que si seguíamos haciendo gramática les iba a dar algo (dos horas por la noche seguidas, después de una dura jornada de trabajo...), así que saqué mis tarjetitas... que en realidad servían para practicar el pretérito perfecto... Así también podía aprovechar un poco para contrastar el uso de uno y otro tiempo...

Tanto la elección de seguir con este ejercicio como de empezar la clase con la viñeta de Quino que muestran a unos padres preocupados porque su niña no ve la televisión, obedecen a impulsos míos, a mi intuición... De alguna manera soy incapaz de programar las clases de manera objetiva y sobre todo clara y fija. Acostumbro tener más de una idea... y decido en el momento si hacer una cosa u otra. Por ejemplo, el ejercicio de las preguntas por parejas o grupos de cuatro (los dos matrimonios decidieron hacerlo los cuatro juntos, y a mí me pareció bien) me lo saqué de la manga porque veía que mis alumnos querían divertirse y necesitaban sentirse unidos en el grupo..., querían tener una interacción social u otro tipo de diversión... porque había sido muy dura la parte primera de la clase. La parte de la teoría había sido mucho más larga de lo que yo había pensado y había que contrarrestar su peso con otro tipo de actividad que en principio yo había desechado en la semiplanificación anterior a la clase.

No todo salió como sería de esperar... Principalmente por lo precipitado de la elección. En primer lugar la actividad quedó inconclusa (porque no dio tiempo): no hubo una puesta en común de los resultados, que fue una pena..., nos hubiéramos podido reír mucho... Espero que mis alumnos se lleven las tarjetitas, sin perderlas, y lo podamos hacer en la siguiente clase. Lo peor fue que, queriendo que usaran el pretérito indefinido, traté de introducir una modificación (que ellos tendrían que introducir manualmente) en sus tablas de recogida de respuestas: añadir la pregunta “¿cuándo?”; pero algunos alumnos me miraron con ojos desesperados<sup>36</sup>. Por ejemplo, Federica. Yo me decía: “Pero bueno, esta gente si no le das las cosas en

---

<sup>36</sup> La actividad, que había sido pensada para el uso del pretérito perfecto, procede como sigue: cada alumno recibe una tarjeta con cinco expresiones en infinitivo, a partir de las cuales debe construir las preguntas que dirigirá a algunos de sus compañeros para saber si éstos han hecho o les ha sucedido alguna vez lo que se dice en su tarjeta. En caso afirmativo escribirán el nombre del compañero en una tabla.

trocitos, cortaditas, no son capaces de masticárselas por sí solos”. Sentí el desconcierto ante la ambigüedad generada cuando reconocí que la pregunta “cuándo” no siempre tenía sentido y entonces les dije que era una propuesta para que conocieran más datos sobre lo que habían hecho sus compañeros, y les dije que la hicieran sólo en los casos en que ello fuera posible.. Me pareció que eran incapaces de entenderlo, que murmuraban: “¿Pero hay que preguntarlo o no preguntarlo?”, como si sólo pudiera ser una cosa blanca o negra y no gris... Esto se llamaría “intolerancia a la ambigüedad” y no sé exactamente qué personas la expresaron... Federica, sin duda, de ella me acuerdo... pero no sé quién más. Moraleja: no volver a proponer la pregunta “cuándo” en este ejercicio... Por este motivo creo que es más importante crear la continuación de este ejercicio en la próxima clase (aunque habrá personas nuevas y otras que no se presenten de las que estaban este día), y así verán cómo y cuándo y por qué usar el dato “cuándo” en estas preguntas... ¡¡En italiano no habrían tenido problemas de este tipo y habrían sabido sin duda en qué casos era pertinente especificar el momento en que se ha realizado una acción determinada y en cuáles no!! Parece ser que la dificultad de este ejercicio era elevada: exigía demasiada concentración en la forma para poderles dejar lucidez para analizar el contenido y...

Mi forma de aprender idiomas creo que no fue global. No al principio: me basé mucho en la gramática. Mi primera profesora de inglés no lo sabía y lo estaba estudiando a la vez que nos lo iba enseñando a nosotros, así que sus clases no podían ser muy comunicativas: verbos, rellenar espacios... (un mediocre sucedáneo de audiolingüismo). No mejoró la situación con la segunda: y así pasaron mis primeros tres años de inglés y me encontré en 1.º de BUP sin ser capaz de aprender algo sólo de oído, e incapaz de discernir los fonemas del inglés o de imitar la pronunciación de las palabras... Entonces empecé también con el francés y mi forma de aprender fue principalmente –de nuevo- basada en la escritura y en la gramática. A veces la profesora nos hacía hablar (recuerdo una de las primeras clases, donde nos preguntaba en francés a cada uno qué llevábamos puesto, y mi terror porque no me sentía capaz de responderle), pero muy poco... Luego estuve en Francia y resultó que sabía mucho más de lo que creía, y que era capaz de hacerme entender bastante bien: pero mi preocupación por no pronunciar de manera correcta era elevadísima... y me impedía dar de mí todo lo que hubiera podido... (continuará...).

Nota: cuando han faltado de clase, Maudia y Arturo recibieron los materiales fotocopiados que yo repartí de Carolina y Emilio, y también ellos les asistieron con sus explicaciones *fuera de la clase* (aprendizaje cooperativo): el hecho de que perdieran 2 o 3 clases seguidas no se notó en su competencia. Por cierto, cada vez veo a Maudia más suelta...

Al final de la clase, con la felicidad reflejada en el rostro, Maudia y Arturo me dijeron que habían recibido una carta de Colombia, y que me la enseñarían en la siguiente clase.

Más interesante que la clase fueron los comentarios que tuvieron lugar a continuación en la cervecería. Estábamos: Emilio, Carolina, Giuseppe, Federica, Adolfo, Ernesto y yo. (Por no hablar de la redacción que me escribió Emilio... y que habla de la clase y de sus compañeros).

Emilio comentó que él había aprendido el griego de oído y que había aprendido las expresiones que más le hacían falta para vender, y que había aprendido determinadas estrategias... Dijo a propósito de su estudio del español que el hecho de tener amigos en el curso lo estimulaba a estudiar: que cuando empezó a hacer el curso tenía ganas de entender a los españoles y que no había esperado que las relaciones con sus compañeros habrían sido tan importantes y un aliciente tan grande al estudio: y reconoció que LO ERAN.

Varias veces comentó que él estaba acostumbrado a aprender idiomas de oído y que esta era una experiencia nueva... ¡¡¡que me parece a mí no se le está dando nada de mal!!!

## 26/04

Una clase bastante distinta de lo que yo hubiera querido... Como de costumbre empecé con problemas de no encontrar lo que me hacía falta... ahora no recuerdo qué era... ah, sí, esta vez era la maldita cinta, que la radio no funcionaba, así que... entonces pensé en pasar a otra actividad y también en esta tuve un problema: no encontraba las fotocopias que necesitaba... que estaban en algún lugar en medio del desastre... (y no es tanto un problema de orden, porque si las tuviera delante de mis narices soy capaz de no verlas, como me ha sucedido ya alguna que otra vez). Así que me sentí un poco desesperada y dejé que pasara un poco de tiempo a lo tonto (lo que tal vez a algún alumno severo le hubiera parecido falta de seriedad; y a otros, en cambio, una oportunidad formidable para comunicarse libremente con sus compañeros), permitiendo a mis alumnos hablar entre sí, y dedicando más tiempo del deseable a hablar del examen, mientras yo trataba de organizarme. El examen está causando expectación...

Por suerte cuando me suceden estas cosas ya no es como al principio. Mis alumnos están acostumbrados, bromean, a veces incluso me ayudan (y su ayuda es muy útil a veces: ya me ha sucedido que alguno me encontrara las fotocopias que andaba buscando en medio del desorden de mi mesa y que no veía; o que me ayudara a resolver algún estúpido problema técnico con la radio, o...). Así que yo puedo sentirme más relajada...

Por lo demás, bastante gramática. Y acabé con una canción: “Ni tú ni nadie”<sup>37</sup>, que gustó, como acostumbra...

## 3/05

Lo que ha dicho Emilio en la cervecería:

Ha vuelto a decir que está muy contento de que les haya tocado yo y no la otra profesora (“la riccia”, la llama: “la del pelo rizado”) porque la otra le infunde terror... Hizo el gesto de los militares cuando se llevan la mano a la frente... Insistió: sin que yo le pidiera explicaciones se puso a explicármelo todo de la manera más valiosa... Evidentemente se encuentra muy bien conmigo. Creo que toda esta conversación partió de que Emilio se interesó por los idiomas que conozco, y me preguntó si no me confundía entre unos y otros. Yo le expliqué que no, que ya esto sucedía más raramente.. al principio confundía terriblemente el italiano con el francés, e incluso a menudo el español con el italiano; pero que ya esto me sucedía sólo en contadísimas ocasiones, porque llevaba muchos años viviendo en Italia y enseñando el español y... Tal vez, dije, el caso no sería tan tranquilizador con el inglés y el alemán. Le dije que mi alemán estaba muy echado a perder de usarlo tan poco, y que probablemente ahí sí que tendría interferencias con el inglés. Me propuso hablar en alemán con él. Y lo hice. Y viéndome en dificultad y mirando al techo mientras buscaba una palabra que me hacía falta, él rió y, alborozado, dijo, señalándome con el dedo: “¡mirad, mirad, qué bonito,

---

<sup>37</sup> Canción, de carácter alegre y triunfante, de Alaska y Dinarama.

verla a ella que se para a pensar, como nosotros...!”. Y dijo que para él era una cosa muy buena que la profesora fuera “alla mano” (sencilla, disponible) y no severa... Que no se podría permitir equivocarse al hablar con la otra profesora, pero conmigo sí. Yo le dije entonces que el error es una parte del proceso, que es algo necesario: cuando uno se pone a hacer una cosa nueva, por lo general no le sale bien a la primera; pero que el darse cuenta de esos errores es una parte constructiva del proceso... Si no se prueba, descuida que no hay posibilidad de equivocarse. Dijo (recordando algo que le dije yo en otra ocasión) que probablemente no era tan dura o tan mala como daba la impresión de ser, pero que ellos tenían una amiga que había abandonado el curso a mitad con esta profesora...

Emilio hizo entender que el problema que él tendría con la otra profesora era que ella lo habría tratado como a un inferior: ella lo sabía todo y él sólo era un pequeño ignorante. La había visto en acción en clase (y yo eso no lo sabía): me explicó que las primeras veces, cuando a mí me faltaba la tiza y él salía a buscármela, ¿dónde me creía yo que iba? Pues al aula de al lado, donde entraba y decía “tiza”, que era lo único que sabía decir en español, esperando que la profesora se la diera...; tanto, ella tenía de sobra y a nosotros nos hacía falta. Sólo más tarde aprendió que podía ir al piso de abajo y pedirselo a la bedela. Nos reímos muchísimo con su descripción. Sin embargo yo, dijo, soy como ellos: y lo había demostrado tratando de hablar alemán y yendo con ellos a tomar una cerveza después de las clases. Y eso le daba motivación para estudiar y aprender.

Los profesores más influyentes, al final, son aquellos a los que quieres, los que te dan algo más... no los que mantienen la distancia segura del Profesor. Él se acordaba de su profesor de italiano que se ocupaba de darles consejos sobre cómo comportarse en la calle (él vivía en un barrio de Nápoles muy peligroso...).

Emilio recalcó que sólo aprendía aquello que le interesaba. Por ejemplo, en alemán sabe decir “ich bin” y “du bist”, pero no “ellos son”. Así que si el profesor no le gustaba era muy difícil que el aprendizaje funcionara...

Su teoría es que en nuestra clase todo funcionaba mejor por causa de la profesora (y el ambiente que permitía surgir); aunque tal vez podía ser porque en nuestro grupo la edad media de los participantes es más baja.

Emilio habló mucho... Volviendo al coche a pie, bromeó sobre el hecho de que, al corregirles yo sus escritos en verde, no le causaba tanto horror como si fuera en rojo... (y me alegra ver que sea verdad: yo corrijo siempre que puedo en un color que no sea el rojo, y ésta es la prueba de que se produce el efecto esperado...). Nos hizo reír diciéndonos que él mismo se corregía sus cosas antes de entregármelas a mí, y que le parecía que estaban libres de errores (a veces incluso corregía algo que estaba bien y lo ponía mal...): pero cuando yo se lo devolvía, cada vez veía con sorpresa una infinidad de notas y correcciones..., ¡y menos mal que estaban en verde!

Me pidió una explicación en el bar...: ¿cómo es que yo entré tan convencida el primer día, hablando en español y creyendo que ellos ya tenían un buen nivel? Le expliqué... y todos ellos escucharon con atención y tuve la sensación de que les estaba quitando una curiosidad muy grande que ellos tenían. Les había sorprendido mucho, al parecer, y me dijeron que les parecía que yo había mantenido muy bien el tipo ante el imprevisto...

Cristina comentó con orgullo que al principio Federica era muy superior a ellos (Federica había hecho con anterioridad otro curso de español, que dejó sin concluir), y le parecía siempre admirable e inalcanzable, pero que ahora ya estaban igualados.

En fin, Ernesto nos contó sus experiencias durante el servicio civil, y todos los hombres (estábamos: Ernesto, Emilio, Adolfo, Carolina y yo) hablamos de este tema... Fue muy divertido y creo que todos nos sentimos bien.

Por cierto, esta vez, como muchas otras, mis deliciosos alumnos pagaron mi consumición...

\*\*\*\*\*

Les hice completar el cuestionario del último día... Dos personas en el fondo lo completaron muy superficialmente y dejando muchas preguntas sin respuesta.

Gaia: preguntas de gramática. Aunque ha estado ausente en muchas clases, estaba bastante bien preparada y sobre todo entendía muy bien mis explicaciones... Lo coge todo al vuelo... tanto que le ayudó a Emilio.

Emilio a menudo me sorprende por lo bien que comprende la gramática. No la entiende a la primera: por lo general su primera reacción es de desorientación, de dejarlo por imposible... pero con una sonrisa. Y si no sonrío le sonrío yo para que no se dé por vencido. Conozco esa mirada de Emilio en la que durante unos segundos se transforma en una persona necesitada de ayuda y completamente desamparada..., casi parece un retrasado mental... Después de unas horas la situación cambia, y es Emilio el que explica a los demás ese argumento de gramática, o el que se sabe de memoria el paradigma del tiempo verbal cuando los otros ya no se acuerdan, o el que conoce la conjugación irregular de tal verbo o la forma correcta para un posesivo,...

Así, en esta clase (que se dedicó en su primera mitad a la clarificación de cuestiones que me presentaron mis alumnos para la preparación del examen: y fueron ellos mismos los que me pidieron esta atención) se introdujo como único argumento nuevo la combinación de pronombres personales de complemento directo e indirecto... Estaban preparados para captarlo: habíamos llegado a un punto en el que estos pronombres, sin combinar, habían sido usados numerosas veces en clase y el hacerse conscientes de ellos y encontrarse ante sus ojos con una tabla de todos los pronombres no les produjo demasiado desconcierto (sí, un poco; pero bastó demostrarles que era una simple abstracción de algo que en cierto modo ya conocían).

Me sorprendí de cómo resultó fácil para ellos la aceptación de las construcciones “se lo”, “se las”, y cómo fueron capaces allí y al momento de hacer correctamente los ejercicios que les presenté... Hubo un breve momento de recelo, en Federica principalmente, pero duró muy poco. Todas las veces que he explicado este argumento (en clase cuando trabajaba en la universidad; y a mis alumnos de clases particulares) ha sido, por lo general, un drama... y los resultados no fueron demasiado buenos. Pero esta vez no. Fue distinto. Era el momento justo. Había habido un proceso de maduración en su interior... Y era el momento.

Yo intento hacerlo todo más fácil cuando explico. Evito el uso de terminología gramatical siempre que es posible y me dirijo a la intuición, no a la parte analítica del cerebro... Sé que si empleara una fuerte terminología técnica todos dirían “cuánto sabe” y yo quedaría en un plano muy superior al de ellos. A veces tengo la impresión de que ciertas personas (me vienen a la mente Filippo y Stefania, que son los únicos en los que percibo una actitud crítica) me miran mal porque me equivoco. Me equivoco porque trato de llegar con profundidad a las cuestiones... investigo, improviso, me pregunto... Podría limitarme a repetir las reglas que conozco, hacer como si no entendiera lo que me preguntan cuando éstas no bastan o hacerles sentir estúpidos por preguntarme cosas que “ya he explicado” o que “ya están explicadas en las reglas del libro”, como si las reglas lo contuvieran todo... Las reglas no son conocimiento. El conocimiento es multifacético, tiene infinitos rostros y tiene la consistencia del barro fresco antes de pasar por el horno: su forma se adapta a la de las manos que lo manipulan y a la forma del espacio que lo contiene.

**5/05**

EXAMEN

Y San Seacabó.