

La procesión va por dentro.
**Estudio del diario de un estudiante
de alemán como lengua extranjera.**

Iñaki Calvo Sánchez

Memoria de máster asesorada por el Dr. Miquel Llobera Cànaves

*Máster Oficial de Formación de Profesores
de Español como Lengua Extranjera
2007-09*



UNIVERSITAT DE BARCELONA



"It is a widely held belief that what the learner experiences in a language lesson is as important as the teaching method, the sequence of presentation, or the instructional materials."

(Bailey, 1983:71)

**Esta publicación ha sido editada íntegramente con software libre.
Concretamente he utilizado el procesador de texto OpenOffice 3.0 en un equipo
con el sistema operativo Ubuntu 9.04.**



Agradecimientos

Para empezar, tengo que darles las gracias a mis padres por haberme inculcado el amor por el estudio y, hasta no hace tantos años, habérmelo financiado.

También tengo mucho que agradecer a mis profesores, tanto a los mejores, que me sirvieron como modelo e inspiración, como a los peores, que me enseñaron cómo no quiero ser.

Quiero mostrarles mi más sentido agradecimiento al Dr. Joxe Azurmendi Otaegi y a la Dra. Margarida Cambra Giné, las estrellas más brillantes -a veces deslumbrantes- de mi licenciatura y de mi máster, respectivamente.

También le tengo que dar las gracias a los miembros de PLURAL, grupo de investigación del cual soy miembro y en el seno del cual me he iniciado en la investigación educativa.

Cómo no, también agradezco a mis amigos su apoyo, comprensión y ayuda, sin los cuales no podría haber terminado este trabajo ni ningún otro. Especialmente quiero darles las gracias a Ilia, Montse, Stephie, Dani e Isa, que tanto me han tenido que escuchar hablar sobre este trabajo.

Por último, pero no menos importante, quiero darle las gracias al Dr. Miquel Llobera Cànaves, mi tutor. Sin duda alguna, sus sabias indicaciones y consejos me han hecho el camino a la finalización de este trabajo mucho más seguro y transitable.

Índice

1. Introducción.....	1
1.1 Interés personal.....	2
1.2 Interés científico.....	3
1.3 Estructura.....	4
2. Marco teórico	5
2.1 Estudio de diarios.....	5
2.2 Etapas en el estudio de diarios.....	7
2.3 Paradigma de investigación y opciones metodológicas.....	8
2.4 Diarios y estudio de factores afectivos.....	12
2.5 Objetivo y preguntas de investigación.....	14
3. Recogida y tratamiento de datos.....	15
3.1 Contexto de la investigación.....	15
3.2 Corpus.....	17
3.3 Sobre el autor del diario.....	18
4. Análisis de datos.....	21
4.1 Observaciones.....	21
4.2 Factores afectivos.....	22
4.3 Análisis interpretativo.....	23
4.3.1 Primera semana.....	23
4.3.2 Segunda semana.....	27
4.3.3 Tercera semana.....	32
4.3.4 Cuarta semana.....	40
4.4 Síntesis.....	48
5. Discusión y comentario de los resultados y sus implicaciones didácticas.....	51
6. Conclusiones.....	57
7. Bibliografía.....	63
8. Anexo: diario público.....	73
Lunes 30 de junio de 2008.....	73
Martes 1 de julio de 2008.....	74
Miércoles 2 de julio de 2008.....	75
Jueves 3 de julio de 2008.....	76

Viernes 4 de julio de 2008.....	77
Lunes 7 de julio de 2008.....	79
Martes 8 de julio de 2008.....	79
Miércoles 9 de julio de 2008.....	80
Jueves 10 de julio de 2008.....	81
Viernes 11 de julio de 2008.....	82
Lunes 14 de julio de 2008.....	83
Martes 15 de julio de 2008.....	84
Miércoles 16 de julio de 2008.....	84
Jueves 17 de julio de 2008.....	85
Viernes 18 de julio de 2008.....	86
Lunes 21 de julio de 2008.....	88
Martes 22 de julio de 2008.....	89
Miércoles 23 de julio de 2008.....	90
Jueves 24 de julio de 2008.....	92
Viernes 25 de julio de 2008.....	93
9. Notas sobre la defensa y publicación del trabajo.....	95

1. Introducción

Esta memoria o trabajo de fin de máster consiste en el estudio etnográfico de un diario. Dicho diario recoge mi experiencia como estudiante en un curso intensivo de alemán para principiantes absolutos y fue escrito con objeto de ser analizado aquí; se trata pues de un trabajo de observación participante. El estudio de estos datos ha dado lugar a este estudio de caso que presento aquí, un trabajo de carácter interpretativo y etnográfico.

Desde mi punto de vista el estudiante es -y ha de ser- el centro de los procesos educativos y, como tal, he querido emprender una investigación que tuviera como base la voz del estudiante, la voz de uno de estos protagonistas. Estoy convencido de que el estudio del relato de los aprendices sobre cómo ellos mismos viven la experiencia didáctica nos puede ayudar a entender mejor aquello que ocurre dentro del aula o, mejor dicho, dentro de aquellos que *habitan* el aula.

A este respecto, la frase hecha “la procesión va por dentro”, con la cual he comenzado el título de este trabajo, me parece muy ilustrativa. Normalmente, esta expresión se utiliza para hacer referencia a procesos cognitivos o afectivos que son importantes para el sujeto que los vive, pero que no son observables para el resto. Por esta razón, sólo su relato puede mostrarnos qué es lo que piensa y siente. Precisamente, esto es lo que quiero estudiar en este trabajo: cómo un estudiante vive una experiencia didáctica muy concreta.

Los datos de un diario como éste pueden dar lugar a análisis muy complejos que pueden llegar a cubrir muchos niveles y temas, dando lugar a estudios de dimensiones descomunales. Sin embargo, los límites de espacio establecidos para este trabajo hacen imposible la presentación de un estudio tan exhaustivo. En consecuencia, he optado por reducir mi foco de análisis al estudio de la expresión de afectos por parte del autor del diario. Por una parte, he tratado de identificar

aquellos elementos que le causan satisfacción y agrado; y por otra, aquellos que le causan insatisfacción o desagrado. Una vez hecho esto, he analizado la manera en que esto se relaciona con su motivación y la manera en que percibe su propio proceso de aprendizaje.

1.1 Interés personal

Antes de comenzar mi formación como profesor de segundas lenguas, me licencié en filosofía, lo cual ha influenciado muchísimo mi forma de pensar y de interpretar el mundo. Dentro de la filosofía, las corrientes que más me han marcado son la hermenéutica, el existencialismo y la fenomenología. Tal vez por eso, ahora, como profesor en formación no sólo me intereso por los fenómenos que acontecen en el aula, sino también por la manera en que los estudiantes viven estos fenómenos. Es el caso de este trabajo, en que he fijado el objeto de estudio en el mundo interior del aprendiz de lenguas y el modo en que vive -experimenta- los procesos de aprendizaje.

Asimismo, mi propia experiencia como aprendiz de lenguas me ha animado a investigar cómo quien aprende una nueva lengua vive este proceso. Afortunadamente, mi historia lingüística es bastante rica, pues he tenido la oportunidad de aprender diferentes lenguas de maneras diversas y en distintos contextos: el castellano en casa, como lengua materna; el euskera en la escuela en el modelo vasco de inmersión; el inglés viviendo y trabajando en Dublín durante dos años; algo de francés tomando clases en L'Alliance Française de Dublín; latín y griego como lenguas de traducción en el instituto y la universidad; catalán durante mi estancia en Barcelona; y, por último, el alemán, que ahora estudio en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universitat de Barcelona.

Mi experiencia de aprendizaje de cada una de estas lenguas ha sido diferente, al igual que lo es mi nivel de competencia en cada una de ellas. Sin embargo, todas estas experiencias de aprendizaje me han ayudado a comprender mejor el valor que aquellos factores más subjetivos y personales -emocionales y cognitivos- tienen en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas. De hecho, es aprendiendo lenguas como me he dado cuenta de que en el aula de idiomas es tan importante lo que ocurre *dentro* del aprendiz, como lo que ocurre *fuera* de él. Es aprendiendo lenguas como surgió mi interés por el aprendiz, por el sujeto como objeto.

Mi proceso de formación como profesor de español como lengua extranjera también ha incidido en esta visión centrada en el aprendiz. Uno de los objetivos centrales de este máster es el de formar profesores reflexivos, profesionales que

sean capaces de analizar y comprender realidades complejas como la del aula y de revisar, adaptar y completar sus propias prácticas docentes; y dentro de esta tarea he tomado conciencia de mí mismo como aprendiz de profesor.

Por último, mi reciente trabajo con el Grupo de Investigación PLURAL¹ me ha puesto en contacto con la investigación educativa centrada en el estudio de las creencias, representaciones y saberes de los profesores en formación. Esto me ha resultado especialmente útil de cara al análisis de los datos, pues me ha aportado nuevas perspectivas sobre el tema.

Por todas estas razones me pareció que, de cara a la realización de mi memoria de máster, sería interesante llevar a cabo el estudio de un diario redactado por un profesor en formación durante un curso de lengua extranjera, alguien que por su formación pudiera comprender mejor la realidad del aula. Tras barajar diferentes posibilidades y consultarlo con mi tutor, opté por analizar un diario que yo mismo escribiría en un curso intensivo de alemán, lengua que hasta entonces desconocía.

Mi objetivo era analizar el diario del aprendiz -yo mismo, en este caso- en busca de una comprensión más profunda de los aspectos emocionales en los que se veía inmerso en el aula. Se trataba de estudiar cómo se sentía y cómo pensaba el aprendiz a través del análisis de su discurso. Dicho análisis es sobre todo temático, pero también tiene muy en cuenta los aspectos enunciativos del texto del diario. La pregunta que guía el análisis es *¿qué dice el autor del diario?* Pero sin olvidar el *cómo lo dice*.

1.2 Interés científico

Tal y como veremos en el próximo capítulo, son abundantes los trabajos que dedican un espacio a los estudios de diario en la literatura científica de la investigación en didáctica de segundas lenguas. Este tipo de investigación se ha hecho con un espacio propio, pero no sólo en nuestro campo, sino también en otras ciencias sociales, como por ejemplo la sociología.

Los estudios de diario, son una herramienta insustituible en el análisis de la experiencia de los estudiantes -y de la de los profesores- y, por esta razón, han encontrado un terreno fértil en el que reproducirse dentro de una coyuntura histórica en la que el foco de la investigación educativa recae en los estudiantes.

Así pues, estoy orgulloso de poder contribuir a esta línea de investigación

1 <http://www.ub.edu/plural/Index.htm>

científica con este trabajo, que espero sea de interés para otros investigadores.

1.3 Estructura

Siguiendo la estructura típica de este tipo de estudios, tras esta introducción, el segundo capítulo introduce el marco teórico. Este capítulo contextualiza el estudio, presenta algunos precedentes e introduce los principales conceptos utilizados en el análisis.

El tercer capítulo está dedicado a la descripción del corpus de datos utilizado en el trabajo: el diario arriba mencionado. Aquí se incluyen también los detalles sobre el contexto de investigación.

El cuarto capítulo recoge el análisis interpretativo de los datos del diario y, al final del mismo, se recogen los principales resultados del análisis a modo de síntesis.

El quinto capítulo está dedicado a la discusión de los resultados del trabajo y al comentario de aspectos varios surgidos del análisis.

El sexto capítulo intenta dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas a través de las conclusiones del trabajo.

Los capítulos séptimo y octavo recogen respectivamente la bibliografía consultada y el corpus analizado en su totalidad, sin censura.

2. Marco teórico

2.1 Estudio de diarios

Tal y como indica Ramos “los diarios constituyen uno de los métodos de recogida de datos en investigación cualitativa.” (2006: 160) y cuando se emplean para estudiar los procesos de aprendizaje de segundas lenguas "Such studies are particularly useful for the description of individual cognitive and affective factors accompanying the learning process." (Van Lier, 1990: 48); que es precisamente lo que me propongo analizar en este trabajo.

Por problemas de espacio, he optado por no extenderme demasiado en la descripción del estado de la cuestión, pues el lector puede encontrar una relación completa de aquellos estudios de diario más importantes en la historia de la investigación en didáctica de la lengua en los trabajos de Bailey (1983; 1990), Díaz (1998; 2008) y Ramos (2006).

Pero, ¿en qué consiste un estudio de diario? Pues bien, citando unas palabras de Bailey de las cuales se han hecho eco gran parte de los artículos sobre este tema, sostendremos que:

"A diary study is a first person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events." (Bailey, 1990: 215)

Tal y como indica esta autora, el objeto de investigación de los estudios de diario es el relato de una experiencia de aprendizaje o enseñanza vivida por el

propio narrador de la misma y, como ella misma y Allwright (1991: 193) señalan, "The main task is to discover what the learners think is important about what happens in language lessons". Así pues, lo que se analiza no es un hecho o proceso, sino el relato escrito de la percepción que del mismo tiene un sujeto; o varios, en caso de que se analicen los diarios de diferentes estudiantes de un mismo grupo.

Los autores de los diarios pueden ser estudiantes o profesores, que pueden ejercer al mismo tiempo -o no- el papel de investigadores. Ramos (2006: 176) nos ofrece la siguiente lista de estudios de diario, clasificados en base a los roles de sus autores:

- *El autor es también el investigador:* (Appel, 1995; Bailey, 1980, 1983; Campbell, 1996; Díaz, 1998; Schumann, 1980; Schumann y Schumann, 1977) .
- *El autor del diario es un estudiante:* (Bailey, 1980, 1983; Brown, 1985; Gillette, 1987; Halbach, 2000; Jones, 1994; Jorge, 1994; Parkinson y Howell-Richardson, 1990; Porquier, 1994; Schumann, 1980; Woodfield y Lazarus, 1998) .
- *El autor del diario es un profesor:* (Appel, 1995; Bailey, 1990).

Este tipo de investigación dirige su mirada a aquella parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje que no es observable, a aquella parte más subjetiva: la experiencia vivida por los estudiantes y los profesores. Según Bailey, la tarea principal en este tipo de investigación consiste en descubrir qué es lo que a los estudiantes o profesores que escriben el diario les parece más importante de todo aquello que ocurre en la clase de idiomas (1991: 193). Para ello:

"In keeping a language learning diary, the researcher/learner records anything and everything perceived to be important to his or her current learning experience. The diaries often include early impressions of the people and culture of the target language environment, the teacher and fellow students in a language class, comments about the learner's fears and frustrations, and the difficulties or successes experienced by the learner" (Bailey, 1983:71).

Cada diario expresa la voz de su autor y la manera personal en la que éste vive una experiencia didáctica determinada, ya sea como profesor o como estudiante. Por esta razón resulta imposible predecir qué encontraremos en un diario antes de que su redacción haya concluido, pues además de ser un texto muy personal, también es dinámico (Díaz: 2008). Al tratarse de un relato escrito a lo largo de un período de tiempo más o menos extenso -un curso o parte considerable del mismo, por lo general-, el diario refleja cómo su autor cambia de perspectiva, modifica sus juicios iniciales o profundiza en los mismos a medida que el proceso de redacción avanza. Es decir, que el diario muestra cómo evoluciona la

percepción del autor a lo largo de la experiencia relatada en el mismo.

Trabajos como los que Bailey realizó en la década de los ochenta pusieron de relevancia la importancia de factores tales como la ansiedad o la competitividad en el aula de idiomas. Aunque estos factores suelen ocupar un lugar destacado en los relatos de los estudiantes, hasta la publicación de estos trabajos no habían recibido demasiada atención por parte de los estudios de adquisición de segundas lenguas basados en la observación (Allwright, 1988: 248).

Retomando las palabras de Bailey arriba citadas, además de cuestiones como la competitividad y la ansiedad, en los diarios también encontramos reflexiones e impresiones sobre la cultura de la lengua meta, los compañeros de curso y sobre las penas y alegrías del propio autor. Sin duda alguna, todos estos factores tienen cierto peso en los procesos de aprendizaje de una lengua y son dignos de consideración por parte de los estudios de ASL.

2.2 Etapas en el estudio de diarios

En los trabajos de Bailey y Ochsner (1983: 190) y Bailey (1990: 219) encontramos un esquema que distingue cinco etapas en la elaboración de un estudio de diario. Dicho esquema se resume así:

1. A fin de completar los datos sobre el contexto y el propio aprendiz y dotar a la investigación de mayor credibilidad, el autor del diario redacta su historia de vida lingüística. Esta etapa es opcional, pero muy recomendable.
2. El autor recoge sus experiencias como aprendiz en un diario privado. Esta recogida es sistemática, regular y honesta. En esta fase no ejerce ningún tipo de censura, escribe todo lo que le parece importante.
3. El autor revisa el diario y crea una versión pública del mismo. Principalmente, cambia los nombres de las personas implicadas por seudónimos para asegurar su derecho a la privacidad y a la intimidad. Algunos autores suprimen fragmentos “vergonzosos” o que no quieren dar a la luz, si bien no es tan habitual, debido a que con el tiempo los sucesos traumáticos dejan de serlo tanto.
4. El investigador estudia los datos del diario en busca de patrones recurrentes y puntos especialmente significativos. Para ello se guía por

criterios de frecuencia (un hecho se menciona repetidamente) y relevancia² (con qué fuerza se menciona).

5. El investigador acomete la discusión de los resultados del análisis del diario. Esta fase incluye el proceso de síntesis a través del cual se formulan las conclusiones del estudio.

2.3 Paradigma de investigación y opciones metodológicas

Es importante destacar que los diarios nos permiten estudiar cuestiones a las que no podemos acceder por medio de herramientas de observación o elicitación. Es aquí que los diarios se revelan su gran utilidad, tal y como indica Nunan (1989: 55): "Diaries kept by learners about their learning experiences can provide information and insights into language learning which is unlikely to be obtained by other means."

Del mismo modo que los métodos y herramientas con que contamos condicionan qué podemos investigar y qué no, aquello que queremos estudiar condiciona nuestra opción metodológica. En el caso de esta investigación, por ejemplo, el carácter no observable de la experiencia íntima del aprendiz de lenguas hace del diario una herramienta muy adecuada para su estudio.

La experiencia del sujeto, tanto en lo emocional como en lo cognitivo, sólo nos es accesible a partir de su relato. Nosotros podemos observar y registrar hechos -objetos factuales-, pero no podemos observar cómo un sujeto vive esos hechos. En este último caso, el objeto de investigación es vivencial y el único acceso que tenemos al mismo es el testimonio de quien lo vive. En consecuencia, la opción metodológica elegida para este trabajo viene dada por la naturaleza de su objeto de estudio.

Éste es un trabajo naturalista, pues tal y como indica Watson-Gegeo (1988: 577): "Naturalistic research is a descriptive term that implies that the researcher conducts observations in the natural, ongoing environment where [people] live and work". También podemos entender naturalista en oposición a experimental, pues en este caso no se reduce la realidad mediante una situación artificial con variables limitadas.

Palou (2008: 105) señala que "la relació entre *naturalista* i *etnografia* no és de reciprocitat" pues, aunque la etnografía es naturalista, no todas las

2 El término inglés correspondiente a "relevancia" es "saliency".

investigaciones naturalistas son necesariamente etnográficas. Sin embargo, éste es trabajo naturalista y etnográfico.

Por otra parte, también es importante señalar que éste es un trabajo de investigación cualitativa, que Watson-Gegeo define así:

In its primary meaning, qualitative research is concerned with identifying the presence or absence of something and with determining its nature or distinguishing features (in contrast to quantitative research which is concerned with measurement). Qualitative research is an umbrella term for many kinds of research approaches and techniques, including ethnography, case studies, analytic induction, content analysis, semiotics, hermeneutics, life stories, and certain types of computer and statistical approaches. (Watson-Gegeo, 1988: 577)

Dicho esto, me parece oportuno citar estas palabras de Day (1990: 44): "The general goal of a qualitative approach is to provide rich, descriptive data about what happens in the second language classroom." El diario nos ofrece datos complejos que describen lo que sucede en el aula. Por una parte, describe los fenómenos observables del aula a modo de notas de campo escritas de manera retrospectiva; por otra, recoge el trabajo introspectivo de su autor, que nos describe la experiencia que *vive* como aprendiz en el aula de segundas lenguas.

La investigación etnográfica es una investigación émica, es decir, se sitúa en el mismo punto de vista de los participantes e intenta usar las mismas categorías que ellos usan para conceptualizar los fenómenos y guiar su comportamiento (Cambra, 2003: 17). Así sucede en el caso de este trabajo, pues el autor del diario participa de forma activa en el hecho social que investiga desde el marco conceptual de esa misma cultura.

Los trabajos en los que el investigador analiza su propio diario son estudios de caso en primera persona. Investigaciones de este tipo son comunes en el ámbito de la antropología y convierten al autor del diario en observador participante: "In studying their own language learning, diarists assume the role of participant observers in ethnographic research." (Bailey, 1983: 71). Por ello se hace necesario observar atentamente los principios metodológicos de la etnografía y de la observación participante (Denzin & Lincoln, 1994) para asegurar el rigor de estas investigaciones.

Por último, cabe destacar el carácter no apriorístico de los estudios etnográficos. Al contrario que en los estudios experimentales, en los que se parte de hipótesis que se pretende verificar, la investigación etnográfica parte de los propios datos. Son los datos los que dan lugar a las cuestiones e hipótesis (Díaz, 1998: 27-28). No obstante, el etnógrafo formula también preguntas de investigación, más o menos generales, que configuran el diseño y el foco de su investigación.

En cuanto a la relación entre la recogida y el análisis de los datos, es

importante subrayar que la redacción de un diario implica un ejercicio de introspección y retrospección, pues para poder escribirlo el sujeto dirige su mirada a su propio interior y, desde su más íntima subjetividad, relata una experiencia determinada dando cuenta de sus emociones, impresiones, recuerdos, pensamientos, etc. En cambio, analizar un diario no es una actividad introspectiva.

Aquello a lo que el autor del diario dirige su atención cuando escribe en el mismo sólo le es accesible a él, pues nadie puede leer su mente; pero sí que podemos leer su diario. Es fundamental dejar claro que analizar un diario es analizar un texto, una pieza de discurso; de ningún modo se trata de analizar un sujeto ni su pensamiento. En consecuencia, cuando hablamos de estudios de diario hemos de restringir el concepto de introspección a la recogida de los datos y olvidarnos de él en lo que al análisis de los mismos se refiere.

Por esta razón, resulta necesario que el análisis se limite a los datos que ofrece el propio diario; o, en su caso, a otros datos recogidos de manera científica, como por ejemplo los *thinking aloud protocols* (Faerch & Kasper, 1987) para registrar la reacción del autor ante la lectura del diario. Tal y como indica Ramos (2006: 131-2), una investigación etnográfica ha de ser fiable y válida y considero que para ello el investigador ha de analizar los datos de tal manera que cualquier otro colega pueda contrastar su análisis basándose en los datos estudiados.

Este aspecto ha de cuidarse especialmente en los casos en los que el investigador es también el autor del diario -como en este trabajo-, porque si no puede tener la tentación de interpretarlo incluyendo en su análisis informaciones no contenidas en el mismo. Un buen ejemplo de trabajo de investigación con diarios en el que el investigador es al mismo tiempo el estudiante autor del diario y profesor de idiomas formado es el que presentan Lantolf y Genung (2000).

Con frecuencia se han criticado los estudios de diario alegando que sirven para descubrir variables, pero no para profundizar en la investigación de las mismas. Pero como el propio Alwright señala (1998: 248), no está nada claro cómo variables no observables como la ansiedad o la competitividad podrían estudiarse mediante investigaciones basadas en la observación.

En respuesta a dicha crítica, es necesario entender que las conclusiones de los estudios de diario, como los del resto de investigaciones etnográficas, no son datos generalizables de forma universal, aunque sí que pueden ser transferibles a situaciones similares (Cambra 2003: 19). Tal y como señala Díaz (1998: 27), “en cuanto a la aplicación de los resultados, la etnografía más que la generalización, busca la comparación.”

En parte, este tipo de críticas surgen porque se juzga la investigación etnográfica desde los presupuestos teóricos de los estudios normativos que en lugar de comprender los fenómenos que estudian -como la etnografía-, buscan

explicarlos en forma de leyes naturales. Con todo, no hemos de entender estas formas de investigación como mutuamente exclusivas, sino como complementarias. En este sentido, las siguientes palabras de Van Lier reflejan claramente mi posición:

"Only in this way can research on classroom language learning move forward: each research type, normative and interpretive, serves as a safeguard against misinterpretations and false directions in the other. Rather than saying that the two types of research are combinable (and perhaps implying that the differences are minor), therefore, we regard them as alternative ways of knowing, both of which are necessary to arrive at a better understanding of the reality of the language classroom." (1990: 50)

Pero, siguiendo al mismo autor, me gustaría señalar que el principio de causalidad en el que se basan las investigaciones normativas podría no ser del todo aplicable a la realidad compleja de los procesos de aprendizaje de lenguas:

"But what if the causal principle is false? Or if L2 development is only partly caused by antecedent conditions? In these cases, very clearly, research based on causal models of science is certainly incomplete and possibly misguided. We will need to look for other ways of studying L2 learning, ways which are not based on a piecemeal sifting through all the conditions which may be relevant, but which simply try to understand the circumstances in which complex processes take place." (1990: 36).

Si así fuera, si el aprendizaje de una segunda lengua fuera un fenómeno complejo no reductible a una serie de variables controladas susceptibles de ser estudiadas mediante métodos experimentales, este tipo de investigación no nos ayudaría a estudiar nuestro tema. Esta complejidad, presente en objetos de estudio como los factores afectivos y cognitivos implicados en el aprendizaje de una segunda lengua, excluiría la mera posibilidad de llegar a formular leyes naturales -"la condición X provoca la reacción Y"-, pero no la posibilidad de acercarnos a una mayor comprensión de los fenómenos estudiados.

Es en este punto que la etnografía toma fuerza y se gana su lugar en la investigación en ASL, pues gracias a su perspectiva émica y holística (Van Lier, 1990), en la cual los hechos culturales se estudian dentro de su contexto, nos ayuda a comprender mejor lo que ocurre en el aula. Así pues, el objetivo de este trabajo no es explicar, sino comprender.

Pero, tal y como decía anteriormente, lo interpretativo no excluye lo experimental. Hasta tal punto es así que muchos autores defienden los estudios etnográficos como herramientas para identificar variables que estudiar posteriormente por medios experimentales: "While these diary reports are subjective in terms of what is reported and recalled, they can raise interesting questions for further controlled research. In other words, they may be a place to begin." (Seliger & Shohamy, 1989: 47).

Sin embargo, muchos autores no están de acuerdo con esta manera limitada de entender la etnografía, puesto que le atribuyen también la capacidad de formular y contrastar teorías. Van Lier remite a Hammersley y Atkinson (1983) para una discusión más detallada de la cuestión y resume así las dos perspectivas:

"Is ethnography only exploratory? Or is it also theory building and theory testing? In the former case, ethnography serves as preparatory ground-clearing for causal research, in the latter case its methods carry ethnography all the way to a full understanding of social issues." (1990: 48-49)

De cualquier modo, queda claro que la etnografía es un miembro de pleno derecho en el área de las ciencias sociales y, más concretamente, en la investigación educativa. En esta línea, el artículo de Richards (2009) ofrece un fantástico resumen del estado de la cuestión de la investigación cualitativa y sus métodos, los diarios incluidos.

2.4 Diarios y estudio de factores afectivos

El estudio de los factores afectivos es fundamental en el ámbito de la investigación de ASL y son muchos los trabajos que ponen de relevancia esta cuestión (Dörnyei y Skehan, 2003; Arnold, 1999; Bailey, Nunan & Swan, 1996). Tal y como señala Brown:

"If we were to devise theories of second language acquisition or teaching methodologies that were based only on cognitive considerations, we would be omitting the most fundamental side of human behaviour" (2007: 152).

Dentro de las diferentes herramientas de investigación que nos permiten estudiar estos factores, los diarios son especialmente útiles para describir factores individuales cognitivos y afectivos que acompañan el proceso de aprendizaje (Van Lier, 1990: 48). Seliger y Shohamy (1989: 47) también señalan la utilidad de los diarios a este respecto:

With the development of research in metacognitive processes, there has been renewed interest in language learners keeping diaries documenting their experiences and conscious thought processes while in the language class or other second language learning contexts. Such diaries might include the author's feelings during the actual language lesson but recorded after class, attitudes to language learning, attitudes toward the teacher, self-analysis of the methods used for practising the language and so on.

La influencia de este tipo de factores en la ASL es un hecho generalmente

aceptado, sin embargo, su estudio implica grandes dificultades para los investigadores, sobre todo, en lo referido a las tareas de definición, manipulación y cuantificación de los mismos (Bailey, 1983: 67). Pero, más allá de estas dificultades, la importancia de estos factores es indiscutible:

"It is a widely held belief that what the learner experiences in a language lesson is as important as the teaching method, the sequence of presentation, or the instructional materials." (Bailey, 1983:71)

El aula de segundas lenguas es un espacio psicosocial, no solamente físico. Es un hecho social (Van Lier, 1988) protagonizado por personas y, como tal, su estudio no puede excluir los factores subjetivos. Si ignoramos la voz de los protagonistas de los procesos que estudiamos nunca podremos llegar a comprenderlos en profundidad, pues no son hechos puros los que estudiamos, sino hechos *vividos* y de lo vivido sólo podemos saber a través del relato de quien lo vive. Sobre la importancia del relato y la narración como herramientas de estudio en las ciencias sociales, convendría tener en cuenta el trabajo de psicólogos como Bruner (1990) o sociólogos como Bertaux (1981, 2005).

No se trata pues de ver qué resultados medibles ofrece un determinado método, sino de saber cómo el estudiante vive el método, cómo vive su proceso de aprendizaje y cómo vive las relaciones con sus compañeros y profesores. Pues, como indica Bailey (1983: 71), la experiencia subjetiva del estudiante puede llegar a ser tan importante como los aspectos metodológicos del curso. En cierta manera, esta experiencia subjetiva que buscamos analizar a través de los diarios es una parte de la parte del iceberg oculta bajo el agua.

Nunan, para argumentar a favor de la utilidad de los estudios de diarios como herramienta para comprender mejor el aula y lo que en ella ocurre se refiere así al estudio de diario publicado por Schmidt (citado en Bailey, 1983):

In particular they underline the intensely personal nature of second-language learning -something that is not immediately apparent in other forms of data collection, and underline the psychological vulnerability of the learner. We also obtain insights into R's preferred learning strategies and can see the problems which arise for the learner when these conflict with the teacher's preferred teaching strategies. One can readily imagine that such frustrations might have caused a less persistent and committed learner to abandon classroom learning at an early stage. (1989: 57)

Dentro de la producción académica de nuestra universidad, los trabajos de Ballesteros (2000), Díaz (1998, 2008) y Ramos (2006) son claro exponente del valor de los diarios como herramienta de investigación de los factores afectivos y cognitivos que condicionan los procesos de aprendizaje de segundas lenguas.

2.5 Objetivo y preguntas de investigación

Tal y como he indicado anteriormente, debido a su carácter no apriorístico, este trabajo no parte de ninguna hipótesis que pretenda probar. Sin embargo, sí que parte de un objetivo de investigación y una serie de preguntas que lo guían. El objetivo es:

- *Explorar el dominio afectivo de la experiencia de un estudiante de alemán como lengua extranjera mediante el análisis interpretativo de su diario.*

Dentro de la cual caben estas otras preguntas:

- *¿Ante qué acontecimientos muestra el autor del diario satisfacción o agrado? ¿Y ante cuáles insatisfacción o desagrado?*
- *¿Cómo se relacionan estas muestras de satisfacción e insatisfacción con su motivación?*
- *¿Cómo percibe su propio proceso de aprendizaje y cómo se siente ante esta percepción?*

Una vez presentado el marco teórico, en el próximo capítulo explicaré los detalles asociados a la recogida de los datos analizados y comentaré ciertos aspectos fundamentales sobre el contexto del trabajo.

3. Recogida y tratamiento de datos

3.1 Contexto de la investigación

El curso de alemán que enmarca la experiencia descrita en el diario tuvo lugar en una de las Escuelas Oficiales de Idiomas del área de Barcelona, la cual prefiero no identificar a fin de mantener la identidad de mi profesora al margen. De cualquier modo, hago constar que ella no forma parte de la plantilla de este centro, solamente trabajó allí durante este curso intensivo. En esta escuela, además de lenguas extranjeras como el inglés, alemán, italiano, francés, chino o árabe, se dan clases de español como lengua extranjera y también de catalán.

El curso en cuestión correspondía al nivel A1, según los criterios establecidos por el MCER. Si me matriculé en ese nivel es porque en ese momento mi estatus era el de principiante absoluto. Nunca antes había estudiado alemán ni ninguna otra lengua germánica. Tampoco había estado nunca en un país de habla alemana ni en un entorno social germanófono.

La duración total del curso era de 80 horas, en horario de 10h a 14h de lunes a viernes durante cuatro semanas consecutivas. Cada clase contaba con dos pausas de quince minutos cada una. El primer día de clase fue el 30 de junio de 2008 y el último el 25 de julio del mismo año.

La docencia corría a cargo de una sola profesora (es normal que en los cursos

intensivos de las EOI haya dos profesores por curso, cada uno a cargo de una mitad del total de horas. Por lo que comentó en las clases, la profesora era licenciada en filología alemana, había realizado el último curso de la carrera en Alemania y llevaba algunos años enseñando alemán en Catalunya. Calculo que tendría entre 35 y 40 años.

Nuestro grupo estaba compuesto por 20 estudiantes, 8 varones y 12 mujeres. El rango de edades iba desde los 13 a los 45. Tres cuartas partes de los estudiantes eran menores de 20 años.

Los motivos que los participantes tenían para realizar el curso eran muy variados. Algunos de los estudiantes más jóvenes me comentaron en conversaciones privadas que sus padres eran los que habían decidido inscribirlos en el curso para que hicieran algo de provecho. Entre quienes habían decidido voluntariamente hacer el curso había gente que quería viajar a Alemania, una chica cuyo novio era suizo, un estudiante de turismo que necesitaba mejorar su alemán para pasar una asignatura de la carrera, una profesora de catalán que quería aprender una nueva lengua por el gusto de aprenderla, etc.

Según los datos del Servicio Meteorológico de Catalunya³, durante ese mes la media de las temperaturas medias diarias fue de 25,4 °C y las precipitaciones acumuladas registradas fueron de 34,9 mm. Estos datos se pueden interpretar como “muy buen tiempo”, es decir, calor y poca lluvia. Si presento esta información es porque considero que es una parte vital del contexto. Obviamente, el hecho de que mientras se está en clase implique que no se pueda disfrutar del buen tiempo que hace fuera puede hacer que el nivel de exigencia de los estudiantes respecto al curso incremente.

El aula donde tenían lugar nuestras clases estaba climatizada y bien insonorizada. El mobiliario era relativamente cómodo y fácil de mover, lo cual posibilitaba cambiar la configuración del espacio del aula de acuerdo con las diferentes actividades. La sala contaba con una pizarra de unos 5m x 1,80m, una pantalla de proyección, un retroproyector, un reproductor de CD, una televisión de 28” y un reproductor de DVD.

Por último, me gustaría señalar que el precio total del curso fue de unos 300€, un importe muy competitivo dados los precios del mercado, pero aún así una suma de dinero considerable para mí en aquel entonces. Esta implicación económica también pudo tener cierto efecto sobre mi nivel de exigencia y mis expectativas respecto al curso.

3 Datos disponibles en: http://www.meteo.cat/mediamb_xemec/servmet/marcs/marc_clima.html

3.2 Corpus

El diario analizado en este trabajo consta un total de veinte entradas -una por cada día de clase-, las cuales suman un total de 12.600 palabras. El texto recoge descripciones detalladas de las actividades del aula, así como la descripción de las reacciones del estudiante ante las mismas. Asimismo, las reflexiones sobre factores afectivos (motivación, reacciones emocionales, muestras de satisfacción e insatisfacción, etc.) y cognitivos (reflexión metagramatical, estrategias de aprendizaje, planificación del estudio, evaluación del progreso, etc.) son muy abundantes. El detalle de la redacción hace que la mayoría de juicios aparezcan contextualizados y justificados, lo cual facilita al investigador la comprensión del diario.

La idea de llevar a cabo el análisis del diario precede en el tiempo a la redacción del mismo. En realidad, cuando empecé a registrar mi experiencia en el curso no sabía si estos datos me servirían o no para mi trabajo de memoria de máster, pero éste fue mi objetivo desde el primer momento.

Antes de redactar el diario decidí expresamente no documentarme sobre el funcionamiento canónico de este tipo de estudios, en aras de poder crear mi diario de una manera libre y espontánea. La redacción de las entradas del diario no responde a ningún guión. Tampoco contaba con una lista de aspectos que analizar ni de preguntas que responder. Sencillamente me sentaba ante mi portátil y comenzaba a escribir: primero registraba lo que primero venía a mi mente y luego lo que después. La única ayuda material que en momentos puntuales utilizaba para refrescar mi memoria era la del libro de texto y la de mi cuaderno.

Mi intención era la de crear un texto espontáneo y libre de forma que, una vez terminada una frase pasaba a la siguiente, sin volver atrás en ningún momento y sin revisar la entrada al final. Asimismo, en ningún momento me censuré a mí mismo durante la redacción del diario, mi intención era producir un texto cien por cien sincero. Decidí que, en caso necesario, ya tendría tiempo de censurar lo que considerara oportuno cuando llegara el momento de preparar la versión pública.

En cuanto al tiempo dedicado a la redacción he de decir que todas las entradas fueron escritas entre una y tres horas después del final de cada clase; salvo en una ocasión en la que indico en el propio diario que no pude hacerlo antes. El tiempo dedicado a la escritura de cada una de ellas oscila entre los treinta y los sesenta minutos, aproximadamente. El lugar dedicado a esta escritura era mi casa.

Durante la revisión que dio lugar a la versión pública del diario cambié los nombres de mis compañeros y de mi profesora por seudónimos con el fin de preservar su intimidad y privacidad. También he utilizado seudónimos para referirme a algunos profesores que valoré muy negativamente en el diario y cuyo

nombre real prefiero no revelar. En el caso de los profesores a los que me refiero en términos positivos he mantenido sus nombres reales como una forma de pequeño homenaje. En el texto menciono también a varios amigos, en este caso los nombres son también reales.

Además de esto, también realicé una corrección ortográfica, que no estilística, pues no quería mover ni una coma del texto original. Así pues, el texto que he analizado y que presento como anexo en este trabajo es en un noventa y nueve por ciento igual al diario original. En la valoración del corpus, me parece vital tener en cuenta esta sinceridad y originalidad de los datos y la sistematicidad de su recogida.

Otro punto importante a destacar es que entre la finalización del diario y la primera lectura del mismo hay un intervalo de tiempo de tres meses. Cuando el 25 de julio del 2009 terminé la redacción de la última entrada del diario, guardé el archivo y no lo volví a abrir hasta finales de octubre del mismo año.

Para cerrar este apartado, me gustaría expresar el procedimiento que utilizaré para citar el diario. Teniendo en cuenta que se trata de un curso de cuatro semanas completas -de lunes a viernes-, hay cuatro entradas escritas en lunes, cuatro en martes, cuatro en miércoles, cuatro en jueves y cuatro en viernes. Por lo tanto, me referiré a las entradas con las iniciales del día de la semana en que fueron escritas y un número del uno al cuatro que indicará si fueron escritas en la primera, segunda, tercera o cuarta semana del curso. Veámoslo con algunos ejemplos: Lu2 correspondería al lunes de la segunda semana; Mi3 al miércoles de la tercera semana; Vi4 al viernes de la cuarta semana; y así sucesivamente.

3.3 Sobre el autor del diario

Tal y como hemos señalado en el apartado 2.2, Bailey y Ochsner (1983:190) recomiendan incluir una historia de aprendizaje del autor del diario a modo de contextualización que ayude a la interpretación de los datos y les de mayor credibilidad. Con ese fin presentaré una breve descripción de cuál ha sido mi recorrido académico, en especial en lo referente al aprendizaje de lenguas.

Nací en Bilbao en 1982 y viví en Erandio -un pueblo contiguo a Bilbao- hasta los veintitrés años. En ese tiempo estudié la EGB y el Bachillerato Humanístico en la escuela y el instituto públicos del pueblo, respectivamente. Posteriormente me licencié en Filosofía por la Universidad del País Vasco, en Donostia (San Sebastián).

Hasta quinto curso de la EGB estudié en el modelo B, es decir, en parte de mis asignaturas la lengua vehicular era el castellano y en otras el euskera, dependiendo del año y la disponibilidad de profesores euskaldunes. A partir de sexto curso continué los estudios en modelo D, es decir, con el castellano como lengua vehicular en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana y con el euskera en el resto. En el instituto y la universidad también estudié en euskera, salvo tres asignaturas optativas de la carrera que eran en castellano.

Mientras que mi lengua escolar era el euskera, la lengua familiar y social era el castellano, algo lógico teniendo en cuenta que mis padres no hablan euskera y que crecí en un entorno eminentemente castellanoparlante. De cualquier modo, cuando terminé mis estudios superiores en Euskadi era bilingüe funcional: cumplía los descriptores del nivel C2 establecidos por el MCER tanto en euskera como en castellano.

Por otra parte, en la escuela y el instituto estudié inglés con unos resultados mediocres. A pesar de que mis notas eran muy altas -normalmente, sobresaliente- mis capacidades de expresión y comprensión en esta lengua eran muy limitadas, sobre todo en lo referente a las competencias orales. En el instituto también estudié latín durante tres años y griego durante uno. En la universidad tomé un curso de latín. Tengo un recuerdo muy agradable del estudio de estas lenguas clásicas.

Tras este tiempo en Euskadi, me marché a vivir a Dublín (Irlanda) y allí permanecí durante dos años. Allí estuve trabajando de barman en un *pub*, en un entorno laboral en el que la única lengua de comunicación era el inglés, con el polaco como lengua ambiental, debido al origen de algunas de mis compañeras. Así es que aprendí inglés en un contexto anglófono, literalmente, aprendí a hablar hablando. Nunca tomé ninguna clase, aunque durante los primeros meses utilicé las gramáticas de Murphy (2005) y Hewings (2005) como recursos para el estudio autónomo. También acostumbraba a leer en inglés -libros varios y periódicos- y ver películas en esta lengua. Tengo que mencionar que, además de consultar a la gente del lugar, también acostumbraba a consultar el *Advanced Learners' Dictionary* de Cambridge para aclarar dudas léxicas.

En lo que se refiere al tiempo de ocio, es importante notar que reduje al mínimo y de manera expresa mi contacto con vascos y españoles, a fin de potenciar mi aprendizaje del inglés: estaba convencido de que crearme un entorno anglófono era el medio idóneo para aprender la lengua. En estos momentos puedo decir que la empresa fue exitosa y que llegué a desarrollar un nivel de competencia superior al C1 y cercano al C2.

Mientras estaba en Irlanda comencé a estudiar francés, para ello me matriculé en *L'Alliance Française*. Allí hice dos cursos cuatrimestrales y al terminarlos pasé el examen DALF A1. Esta fue mi primera experiencia de aprendizaje formal de una lengua desde el instituto y la primera vez que como estudiante

experimenté una metodología didáctica basada en el enfoque comunicativo.

Una vez en Barcelona, me vi inmerso en una sociedad bilingüe y por el solo contacto con el catalán he llegado a desarrollar un alto nivel de comprensión de la lengua, hasta tal punto que hay personas con las que mantengo conversaciones bilingües: yo hablo en castellano y a mí me hablan en catalán. También veo la televisión en catalán y leo publicaciones en la misma sin problemas.

Además de con el catalán, en Barcelona entré en contacto con la lengua italiana, a través de un compañero de piso italiano con el que compartí piso durante todo un año. Da la casualidad de que mi otro compañero de piso también habla italiano y entre ellos se comunicaban en esta lengua, con lo cual mi exposición a la misma era considerable. Por otra parte, mi compañero italiano no sabía castellano cuando llegó aquí, así que al principio él me hablaba en italiano y yo le contestaba en castellano. Con el tiempo, gracias al *input* que recibía en casa y al que tenía cuando salía con él y sus amigos italianos, llegué a comprender la lengua hasta lo que identificaría como un nivel B2 y a hablarla en un B1. Pero debido al carácter puramente oral de este proceso de aprendizaje, soy incapaz de escribir en italiano.

La última lengua que ha entrado en mi repertorio es el alemán. Tal y como atestigua el diario analizado en este trabajo, comencé su estudio en junio del 2008 como principiante absoluto. Actualmente, curso el nivel A2 en la *Escuela de Idiomas Modernos* de la Universidad de Barcelona y tengo intención de seguir profundizando en mi conocimiento de esta lengua mediante más cursos de lengua y estancias en Alemania.

A partir de estos datos, creo que se puede afirmar que dispongo de una competencia plurilingüe clara, hecho que quiero resaltar puesto que puede tener cierta influencia en la manera en que vivo los procesos de aprendizaje de nuevas lenguas.

Por otra parte, he de destacar que actualmente estoy terminando el último curso del “Máster Oficial de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera”⁴ de la Universidad de Barcelona. Cabe esperar que esta formación en didáctica de lenguas extranjeras tenga ciertos efectos sobre mi manera de entender y vivir la experiencia didáctica.

A continuación, pasaré a exponer el análisis de los datos del diario.

4 <http://www.ub.edu/masteroficial/fpe-le/>

4. Análisis de datos

4.1 Observaciones

Antes de comenzar, me gustaría aclarar que el análisis realizado para este trabajo no es el más exhaustivo posible. Tomando la red de pesca como metáfora, he de decir que al sacar mis redes de las aguas del diario he recuperado gran cantidad de peces que luego he devuelto al mar. Los límites de espacio y tiempo me han llevado a concentrarme únicamente en los aspectos que comentaré a continuación, sin que eso signifique que esto es todo lo que el diario da de sí. Muy por el contrario, el análisis podría incluir muchos otros niveles y temas que darían lugar a un trabajo que sobrepasa los límites y objetivos de éste.

Por otra parte, he de manifestar que con objeto de realizar un análisis más transparente a partir de ahora me referiré al autor del diario en tercera persona del singular. Mediante esta estrategia pretendo establecer una distancia enunciativa que deje claro que ahora actúo desde el rol de investigador y no desde el de estudiante autor del diario.

Por otra parte, como ya he indicado, me centraré única y exclusivamente en el propio discurso del diario e intentaré hacer un análisis lo más transparente posible, con objeto de que cualquier otro investigador pueda contrastarlo y criticarlo. Así pues, dejaré de lado cualquier información añadida con la que cuente y que no esté recogida en el diario.

4.2 Factores afectivos

El estudio de los factores afectivos es fundamental en el ámbito de la investigación de ASL. Los últimos trabajos de Dörnyei y Skehan (2003) y de Arnold (1999) ponen de relevancia esta cuestión. Tal y como señala Brown:

“If we were to devise theories of second language acquisition or teaching methodologies that were based only on cognitive considerations, we would be omitting the most fundamental side of human behaviour” (2007:152).

No obstante, el estudio científico de los factores afectivos implicados en el aprendizaje de una segunda lengua supone ciertas dificultades. Como el mismo Brown señala:

A large number of variables are implied in considering the emotional side of human behavior in the second language learning process. One problem in striving for affective explanations of language success is presented by the task of subdividing and categorizing the factors of the affective domain. (2007: 152).

Esta variedad de factores incluidos en el dominio de lo afectivo y la dificultad que supone definir las variables afectivas me ha llevado a centrarme en un aspecto muy concreto. En un primer análisis de los datos observé que las muestras de satisfacción y agrado, o de sus contrarios, eran frecuentes y muy significativas. Por esta razón, el análisis interpretativo que presentaré en este trabajo, se limita a este aspecto e intenta responder la siguiente pregunta: *¿Ante qué acontecimientos muestra el autor del diario satisfacción o agrado? ¿Y ante cuáles insatisfacción o desagrado?*

Buscaré en el texto indicios de qué es aquello que resulta motivo de satisfacción y qué aquello que lo es de insatisfacción para el autor del diario o, dicho de modo más simple, intentaré descubrir qué es lo que le gusta y lo que no. Entre el negro y el blanco hay infinidad de grises diferentes, al igual que hay muchos grados entre los extremos del agrado máximo y el desagrado superlativo. Pero, dada la dificultad de cuantificar estos grados, en mi análisis me limitaré a hablar de muestras de agrado o satisfacción y de desagrado o insatisfacción, incluyendo en caso de considerarlo alguna mención sobre la intensidad de la muestras en base a criterios discursivos, pero sin establecer escala alguna.

Las otras dos preguntas de investigación que guiarán mi análisis y que dependen de la primera arriba planteada son las siguientes:

- *¿Cómo se relacionan estas muestras de satisfacción e insatisfacción con su motivación?*
- *¿Cómo percibe su propio proceso de aprendizaje y cómo se siente ante esta percepción?*

En este análisis tendrá gran importancia la evolución del diario, es decir, la consideración de su carácter dinámico y diacrónico. Por esta razón, analizaré los datos de manera cronológica, siguiendo el orden en el que fueron escritos. Teniendo esto en cuenta, he optado por segmentar el análisis en cuatro bloques, uno por cada semana de curso.

Para no caer en interpretaciones que puedan ser acusadas de excesiva subjetividad basaré el análisis en los datos, en el discurso recogido en el diario. Dentro del análisis discursivo, prestaré especial atención verbos que expresan la subjetividad comunmente utilizados para expresar agrado, como “gustar”; a los deícticos, sobre todo a los pronombres personales y a las desinencias de persona de los verbos, que dan cuenta del posicionamiento enunciativo del sujeto; a los adverbios y adjetivos que reflejen juicios valorativos claros; y a las declaraciones expresas de sentimientos. He de decir que, aunque no sigo su metodología de análisis al pie de la letra, uno de mis referentes principales en el análisis discursivo es Kerbrat-Orecchioni (1980).

4.3 Análisis interpretativo

4.3.1 Primera semana

La primera muestra de insatisfacción del diario es clara y viene señalada por el verbo gustar negado: “Somos veinte alumnos en listas y la media de edad es bastante baja, hay incluso gente de menos de 18, lo cual no me gusta, preferiría que fuéramos todos mayores de edad.” (Lu1). Aunque no deja claro por qué esta diferencia de edad no le parece positiva, sí que deja claro que preferiría que fueran todos mayores de edad. En conclusión, no se muestra a favor de que adultos y menores de edad compartan clase.

A continuación vuelve a manifestarse descontento con el grupo, aunque matiza sus palabras: “Desde luego no es mi grupo ideal, pero tampoco está mal.” (Lu1). Este descontento parece venir dado por la diferencia de edad y motivaciones de los alumnos, señalada esta última en la misma entrada. De cualquier modo, parece que la causa profunda de esta insatisfacción es la no coincidencia de la realidad del curso con sus expectativas o ideales.

La siguiente muestra de insatisfacción tiene como objeto a su profesora, de la cual dice lo siguiente:

La profesora no me ha causado buena impresión. Me ha parecido una pija y una estiradilla. Es un tanto sargento, no comulgo con su manera de gestionar el grupo, es demasiado autoritaria. Otra cosa que no me gusta es que no se ríe y, cuando lo hace, es con una risa forzada, poco natural. Además dudo que su pronunciación sea un modelo a seguir. No es nativa y me he dado cuenta de que ha dicho la misma palabra de formas diferentes en la misma clase. (Lu1)

Observemos que las dos primeras críticas se centran en aspectos personales y la tercera pone en duda su profesionalidad. Poco después insiste en su valoración negativa de la profesora, pero aclara que su juicio no es definitivo y que prefiere ser positivo: “En general, no me ha gustado, pero le quiero dar otra oportunidad; aunque sea por no negativizar mi percepción de la clase.” (Lu1). Esto podría interpretarse como un indicio del carácter positivo del estudiante, que tiene claro que es deseable no negativizar la percepción del curso.

A continuación también muestra insatisfacción en relación a la manera de corregir de su profesora. Al parecer, opina que no es suficientemente empática y que no cuida la autoestima de sus alumnos. Ésta sería pues una crítica profesional relacionada con la personalidad de su profesora:

(...) no me ha gustado nada la forma de corregir de la profesora. Ha soltado un par de “molt malament!”, y ha hecho alguna corrección directa con poco tacto. No ha estado hábil, la gente parecía nerviosa y poco segura de sí misma, no se puede permitir dañar la autoestima de sus alumnos. (Lu1)

La primera muestra explícita de satisfacción es del segundo día de clase, aunque incluye otra muestra de insatisfacción relacionada con el carácter de la profesora, a quien describe con términos coloquiales y despectivos:

La clase de hoy me ha gustado. Sigo pensando que la profesora es una estiradilla y una morroprieto -qué poco me gusta la gente así-, pero estoy decidido a aprender todo lo que pueda, a pesar de los pesares. (Ma1)

Parece lícito pensar que puede referirse a la profesora como uno de esos “pesares”. Es igualmente importante observar la declaración expresa de motivación recogida al final de la cita.

Más adelante, vuelve a dudar de los conocimientos lingüísticos y culturales de su profesora a raíz de un juicio un tanto peculiar:

Que una profesora de alemán no conozca una de las cervezas alemanas más internacionales hace que sospeche de su conocimiento de la cultura germana y, de paso, del de su lengua. (Ma1)

A pesar de que el día anterior había declarado su voluntad expresa de darle otra

oportunidad a su profesora, sigue ofreciendo una imagen muy negativa de ella. Hasta ahora, la profesora es la principal fuente de insatisfacción del estudiante, el cual se muestra sumamente crítico con ella, llegando a producir juicios poco fundados como el anterior.

Este mismo día nos ofrece una muestra de satisfacción relacionada con cuestiones metodológicas: “La verdad es que me ha gustado hacer tablitas con los verbos, me siento cómodo con este tipo de ejercicios.” (Ma1). Me llama especialmente la atención el término “tablitas”, sumamente coloquial, que contrasta con otros términos más técnicos que aparecen con frecuencia en el discurso del autor del diario; este no parece el discurso de un experto, sino el de un estudiante. Aquí, otra vez más, muestra sus gustos y preferencias de forma explícita mediante las expresiones “me ha gustado” y “me siento cómodo”.

Él establece sus propias hipótesis sobre su gusto por el trabajo gramatical explícito y lo relaciona con su propia historia de aprendizaje lingüístico, en la cual este tipo de práctica parece haber estado muy presente:

Supongo que es cosa de mi cultura de aprendizaje: euskara, latín, griego. Mucha gramática. Y es que además me gusta, me gusta estudiar gramática de forma explícita cuando estoy aprendiendo una lengua. (Ma1)

Pero no sólo hipotetiza sobre las causas, sino que reafirma el hecho reduplicando la expresión “me gusta” en un mismo enunciado. No podría ser más claro en la expresión de su gusto por el trabajo gramatical explícito que, no lo olvidemos, es en este caso motivo de satisfacción. Así pues, la realización de actividades que encajan con sus gustos y expectativas es para él causa de satisfacción.

Para cerrar la entrada del día, vuelve a manifestar que lo ha pasado bien en clase, a pesar de que no está totalmente satisfecho con su profesora y sus compañeros. Un punto clave aquí es la percepción del paso del tiempo, parece que el hecho de que la clase se le haya pasado tan rápido puede interpretarse como algo positivo. Por otra parte, vuelve a hacer gala de su motivación e insiste en su voluntad de ser positivo:

La verdad es que lo he pasado bien en clase. Las cuatro horas se me han pasado volando. No es mi grupo ideal ni mi profesora ideal, pero estoy decidido a sacarle todo el jugo y a ser positivo. (Ma1)

Estas últimas palabras pueden ser un buen resumen de lo que llevamos analizado. El estudiante no está en su grupo ideal, ni la profesora le gusta mucho, pero su motivación sigue siendo muy alta y le ayuda a superar estos inconvenientes. Considero que el término “ideal” es una de las claves interpretativas a tener en cuenta de aquí en adelante.

La entrada del tercer día de clase retoma la cuestión de la percepción del tiempo. En esta ocasión va ligada a la insatisfacción, pues manifiesta su deseo de que la clase termine: “La clase de hoy se me ha hecho algo pesada, he mirado el reloj bastantes veces deseando que llegara el final.” (Mi1). Lo más plausible es que esta percepción de lentitud se deba a cierto aburrimiento o falta de estímulos.

La autoevaluación positiva también es motivo de satisfacción para el autor del diario, lo cual se refleja en el siguiente fragmento, que muestra expresamente -“he disfrutado mucho”, “me gusta”- la satisfacción que le produce ver cómo mejora su competencia en la LM:

(...), hemos hecho un pequeño ejercicio de traducción que he disfrutado mucho. Me gusta ver que soy capaz, a tan temprana altura, de traducir pequeños textos; aunque sean textos escritos *ad hoc* para un libro de alemán para extranjeros. (Mi1)

Encontramos otra muestra de satisfacción en lo que el autor del diario denomina “enriquecimiento del panorama”, aparentemente referido a la introducción de nuevos contenidos en el aula: “La cosa es que el panorama se va enriqueciendo y esto me motiva. Disfruto descubriendo cositas nuevas.” (Mi1). Estas palabras retratan a Iñaki como un estudiante para el que la novedad es importante, alguien que demanda nuevos contenidos; esto parece directamente relacionado con la cuestión de la percepción del tiempo ya mencionada. Tampoco podemos ignorar la mención expresa de la relación entre introducción de nuevos contenidos y motivación.

Además de este “enriquecimiento” que acabo de mencionar, la dificultad de la lengua también resulta ser un factor motivador para el autor del diario, que relaciona su motivación con el estímulo que para él supone estudiar una lengua muy distinta de aquellas que ya conoce: “Pero el alemán es muy diferente al resto de lenguas que manejo. Tal vez por eso lo encuentro tan estimulante, despierta mi sed de conocimiento.” (Mi1). Este reto le produce satisfacción y refleja su carácter ambicioso.

La entrada de este día termina con una muestra explícita de satisfacción por haberse matriculado en el curso, se reafirma así en su decisión: “Me alegro un montón de haberme apuntado a alemán.” (Mi1)

Otro de los puntos de fricción con la profesora, motivo de la insatisfacción para él, es la utilización de canciones como recurso didáctico. En su primera referencia a este tema muestra claramente un sentimiento de infantilización desagradable:

Por último hemos repasado las preguntas W con otra cancioncita, “el rap de www”. Nos ha dado la ficha con la letra y unos minutos para que la tradujéramos y luego la ha puesto dos veces para que cantáramos; se debe pensar que somos niños, y creo que ni a los más niños de clase les va lo de cantar... (Ju1)

Es interesante observar cómo se distancia de sus compañeros más jóvenes llamándolos “niños” -recordemos que había manifestado disgusto por compartir la clase con menores- y cómo él supone que a ellos tampoco les gusta la actividad.

Si bien en uno de los fragmentos citados mostraba su gusto por el trabajo gramatical explícito y manifestaba la importancia que para él tiene el estudio de la gramática cuando aprende lenguas, en el siguiente extracto parece no mostrarse tan satisfecho por un exceso de trabajo gramatical que deja de lado el significado para centrarse únicamente en la forma:

Al menos este trabajo me servirá para fijar estructuras que más adelante tendré que ver cómo consigo llevar a prácticas comunicativas reales. Con esta tía aprenderé paradigmas, que están muy bien y me gustan, pero aprender una lengua es mucho más que aprender gramática. (Ju1)

4.3.2 Segunda semana

En la sexta entrada vuelve a aparecer otra muestra de insatisfacción ante la percepción del lento transcurrir del tiempo: “La clase de hoy se me ha hecho un poco pesada, larga.” (Lu2). Parece sensato interpretar que la pesadez de la que habla se deba a una falta de estímulos; parece que se aburre y que por eso siente que el tiempo pasa más despacio.

Este mismo día se muestra sumamente satisfecho por el comentario que una de sus compañeras le hace y que él mismo corrobora. El reconocimiento externo proveniente de una compañera es pues la causa de esta satisfacción.:

“...me ha dicho que tengo futuro como profesor, que he explicado un concepto muy difícil de una manera muy clara e inteligible. La verdad es que tiene razón, jajaja, sé dar buenas explicaciones y tengo futuro como profesor.” (Lu2).

La percepción del paso del tiempo y del grado de aprovechamiento de la clase se mezclan en la siguiente cita: “La clase de hoy me ha resultado más ligera que la de ayer, pero tengo la sensación de haber aprendido pocas cosas nuevas en comparación con otros días.” (Ma2). La experiencia de las clases previas, sumada a sus expectativas iniciales, hace que Iñaki tenga unas expectativas concretas sobre el aprovechamiento del tiempo y el ritmo adecuado de trabajo. En ocasiones como esta, cuando sus expectativas se ven incumplidas, se muestra insatisfecho.

En otro punto, tras evaluar muy positivamente el desarrollo de su comprensión en alemán, expresa de manera explícita la satisfacción que este hecho le produce:

“Estoy muy contento con mi evolución.” (Ma2). La conciencia del propio progreso es otra causa de satisfacción para él.

A lo largo del curso hay varias horas de clase que transcurren en el aula de informática. Iñaki se muestra insatisfecho con el trabajo que allí realizan, pues lo considera falto de fundamentación pedagógica y carente de utilidad. Esto es lo que dice en la primera entrada en la que se refiere a las visitas al aula de informática: “Hoy también hemos ido al aula de informática. Creo que ha sido una auténtica pérdida de tiempo (actividad: buscar muebles en páginas web).” (Ma2).

También muestra insatisfacción en relación a un otro ejercicio llevado a cabo en clase: “...repetiendo un ejercicio que ya habíamos hecho ayer y dedicándole demasiado tiempo. Me he aburrido de repetir la misma estructura pregunta-respuesta cuarenta veces.” (Ma2). De sus palabras podemos deducir que el problema no reside en el ejercicio en sí, sino en un abuso del mismo: indica claramente que el ejercicio ya lo habían hecho, que le han dedicado demasiado tiempo y exagera con las “cuarenta repeticiones” que, en este caso, podrían interpretarse como un recurso enfático.

La percepción de una mejoría en su competencia en comprensión escrita también da lugar a una muestra clara de satisfacción en la entrada del Mi2. El siguiente enunciado exclamativo indica sin ambigüedades cómo su autoevaluación positiva incide en su motivación y estado de ánimo: “Me ha vuelto a sorprender ver que entendía muchas cosas, ¡y cómo me anima esto!”

Dentro de la entrada correspondiente a este octavo día de clase encontramos el siguiente fragmento:

Me ha gustado ver que nosotros hemos ido más allá, separándonos del modelo, mientras que otros lo han seguido a rajatabla. Siempre hay alumnos que intentan ir más allá, no ser simples loritos. Pero claro, para que su aventura sea más segura hay que darles recursos y apoyo: ¡andamiaje, andamiaje! (Mi2)

Para empezar, hemos de notar que la posición enunciativa del autor difiere de la habitual: pasa del “yo” al “nosotros”, es decir a un sujeto colectivo en el que se incluye a sí mismo. También es interesante observar la comparación que establece respecto al resto de grupos que, al contrario que ellos, no toman riesgos y se aferran al modelo dado. Por último, vemos una reflexión profesional que nos da indicios del proceso formativo que ha vivido el autor del diario, de lo cual es reflejo claro el término técnico “andamiaje”.

Con todo, lo que más nos interesa aquí es la relación que hay entre la toma de riesgos descrita y la satisfacción expresada claramente mediante el verbo “gustar”. Por otra parte, la distinción que hace entre los “alumnos que intentan ir más allá” y los que son “simples loritos” -expresión claramente despectiva-

parece indicar que en cierta manera se considera más competente que el resto, pues se sitúa en el grupo opuesto al de los “simples loritos”. Cabe interpretar que este sentimiento de superioridad también es causa de satisfacción y que supone una actitud competitiva por parte de Iñaki.

A continuación, encontramos una muestra de insatisfacción referida a la evaluación externa. En este punto el autor del diario comenta una actividad de expresión oral:

Me ha llamado la atención ver lo nerviosa que se ponía la gente, es más, incluso yo me he sentido un pelín nervioso al hacerlo. No nos gusta sentirnos evaluados (la profesora tomaba notas en su cuaderno sentada tras su mesa y hacía comentarios, alguno poco afortunado, por cierto). (Mi2)

En este fragmento vuelve a cambiar su posición enunciativa y pasa del “yo” al “nosotros”. Este “nosotros” parece referirse a los estudiantes en general. Creo que también es importante subrayar qué tipo de evaluación realiza la profesora para entender su rechazo. Los estudiantes hablan de pie desde el centro del aula y ella evalúa desde su mesa, lo cual hace patente la tensión jerárquica y puede aumentar la ansiedad de los estudiantes, expuestos a las miradas y al juicio de compañeros y profesora. Seguramente, es este tipo concreto de evaluación la que no le agrada; de hecho, en otros puntos del diario se muestra satisfecho ante otras muestras de evaluación de la profesora, tales como comentarios positivos referidos a su actuación.

Una visita al laboratorio de idiomas provoca esta otra muestra de satisfacción:

Esto tiene poco de comunicativo, pero me parece muy útil escucharse a uno mismo y poder compararse con el modelo, me parece que es una buena manera de trabajar la pronunciación en estadios iniciales de aprendizaje de la lengua. Vamos, que me ha gustado y no me importaría volver. (Mi2)

Me parece muy importante subrayar la tensión que estas palabras proyectan sobre lo que es “comunicativo” y lo que es “útil” en el aula de idiomas. La oposición entre la falta de comunicatividad de la práctica realizada en el laboratorio de idiomas y la utilidad que le atribuye viene marcada por la conjunción adversativa “pero”, que presenta la utilidad de la práctica en contradicción con su carácter no comunicativo. Seguramente, esto se debe a una formación muy centrada en el enfoque comunicativo que le hace tener que justificar la utilidad de una práctica que no es comunicativa. De cualquier manera, es importante notar que percibir la utilidad de la actividad es lo que le causa satisfacción, de ahí la última oración de la cita.

Por otra parte, podemos encontrar en este extracto otra prueba más de la importancia que el autor del diario le da a la pronunciación; recordemos que en una de las críticas a su profesora resaltaba que no era nativa y que su

pronunciación no le parecía un modelo a seguir. En cambio, parece que “el modelo” -fijémonos en el artículo determinado singular- de la práctica realizada en el laboratorio si es adecuado para compararse con él e imitarlo.

El tema del aprovechamiento del tiempo sigue apareciendo en las entradas de la segunda semana: “La clase de hoy ha sido intensa, creo que la hemos aprovechado bastante bien.” (Ju2). No queda claro cuál es el significado exacto de “intensa” pero, teniendo en cuenta que dice que han “aprovechado bastante bien” la clase, parece que utiliza el término en un sentido positivo. Seguramente, la suma de los conceptos de “intensidad” y “aprovechamiento” hace referencia a un ocupamiento del tiempo que considera adecuado, aunque no queda claro si en esta evaluación prima la cantidad de actividades o la calidad de las mismas. De cualquier modo, podemos concluir que aprovechar la clase le parece positivo, satisfactorio.

Podemos encontrar otra muestra de satisfacción ante la realización de la siguiente actividad comunicativa: “La actividad que hemos hecho me ha gustado (por parejas, preguntar por fechas de nacimiento de alemanes famosos; hoy sí había vacío de información, ¡bien!).” (Ju2). Nótese el uso de léxico técnico “vacío de información”, que nos da prueba de su formación. En este caso, otra vez más, se muestra satisfecho cuando una actividad encaja con lo que parece que ha aprendido durante su formación como profesor.

Volviendo al tema de la evaluación, que había comentado más arriba, es interesante fijarse en esta cita del diario: “Por cierto, la profesora ha dicho que estaban muy bien.” (Ju2). Estas palabras vienen después de la descripción de una actividad oral de la cual él fue portavoz de su grupo. El conector “por cierto” introduce la información de manera atenuada, como restándole importancia, pero el hecho de que aparezca refleja que es importante para el autor del diario. En este caso, la evaluación -positiva- que la profesora hace de su actuación parece poder interpretarse como fuente de satisfacción.

En el siguiente extracto podemos encontrar una muestra de insatisfacción, más concretamente, de enfado o indignación:

Sin duda alguna la de hoy ha sido la peor clase hasta ahora. Para empezar hemos ido al aula de informática a perder el tiempo: actividades sin ningún fundamento pedagógico alrededor de las profesiones. (...) Creo que es otra víctima de la tecnomanía, uno de estos profesores que creen que sólo con llevarnos al aula de informática y ponernos a buscar cuatro tonterías ya aprendemos, ¡no me toques los cojones! Las TIC sólo ayudan al aprendizaje de la lengua cuando se utilizan debidamente, basándose en criterios pedagógicos. La herramienta no es útil *per se*, sino que hay usos útiles y no útiles de la misma. (Vi2).

La frase con la que abre esta cita es implacable y continúa con una dura muestra de enfado. Empieza con el “sin duda (...) la peor clase”; sigue afirmando

que van al aula de informática “a perder el tiempo”; duda de la formación de su profesora en el uso de las TIC en el aula llamándola “víctima de la tecnomanía”; descalifica la actividad diseñada por su profesora en términos coloquiales (“ponernos a buscar cuatro tonterías”); y llega al punto álgido cuando espeta: “¡no me toques los cojones!”, expresión exclamativa sumamente coloquial que marca de la intensidad de su enfado. Por último, cierra el párrafo con una reflexión profesional sobre el uso de las TIC como recurso para el aprendizaje de lenguas.

A mi modo de ver, la causa de este enfado es la sensación de pérdida de tiempo ocasionada por una actividad que le parece inútil y mal diseñada, la cual entra en conflicto con la necesidad de aprovechamiento del tiempo que el autor revela constantemente a lo largo del diario. Pero su expresión de enfado no termina ahí, sino que continúa en la misma entrada, hasta tal punto que más de la mitad de la misma está dedicada a ello:

Luego hemos ido al laboratorio de idiomas. Hoy me ha gustado menos, de hecho me ha parecido otra pérdida de tiempo. A la vuelta del primer descanso hemos hecho unos ejercicios en el libro, siguiendo con el tema de las profesiones. Esto también ha sido poco productivo. Y para rematar la faena, nos ha puesto a recortar imágenes de revistas para hacer un mural en grupos de tres. Las instrucciones no estaban nada claras, seguramente porque ni siquiera ella sabía qué coño estábamos haciendo... Me da la sensación de que nos trata como a niños y no me gusta. Hoy me siento engañado, en cuatro horas no he aprendido nada que no hubiera podido aprender sólo, lo que he hecho hoy en cuatro horas lo podía haber hecho por mi cuenta en media. (Vi2)

En esta ocasión la visita al laboratorio le “ha gustado menos”, hasta el punto de considerarla una “pérdida de tiempo”. Los ejercicios del libro tampoco le parecen productivos y tampoco aprueba la actividad del mural, pues dice despectivamente que “para rematar la faena, nos ha puesto a recortar imágenes de revistas...” Pero sin duda alguna, lo más significativo es lo que viene a continuación, la declaración expresa de decepción que tiene origen en un sentimiento de infantilización -“nos trata como a niños”- y en la falta de aprovechamiento del tiempo de clase, pues afirma poder aprender lo mismo en menos tiempo trabajando por su cuenta.

A continuación, dentro de la misma entrada, plantea hipótesis sobre la motivación de su profesora, “Tal vez hayamos hecho esto porque es viernes y quería acabar la semana con algo más relajado, pero esto ha sido demasiado, ha sido una tomadura de pelo.” (Vi2) y afirma que diversión y pedagogía no están reñidas.

La falta de aprovechamiento del tiempo vuelve a ser la causa de su insatisfacción, frustración y enfado. El estudiante que refleja el diario es autónomo y muy exigente, y se siente frustrado y descontento ante un ritmo de trabajo que queda lejos de satisfacer sus expectativas y capacidades. Con todo,

después de semejante muestra de enfado, recapitula y evalúa positivamente la semana y la mejoría de su competencia en alemán: “Pero bueno, quitando esta clase, hago buen balance de la semana. Ya hemos llegado al ecuador del curso y he aprendido un montonazo de cosas.” (Vi2)

4.3.3 Tercera semana

La primera entrada de la tercera semana de curso comienza con otra referencia al aprovechamiento del tiempo: “La clase de hoy ha sido muy productiva, hemos empezado bien la semana.” (Lu3). Aquí el autor del diario atribuye a la productividad un valor positivo. La productividad, el aprovechamiento del tiempo, vuelve a aparecer pues como motivo de satisfacción.

Dentro de esta misma entrada nos da otra muestra de satisfacción referida a una actividad en la que trabajan la gramática de forma deductiva. Después de describir la actividad comenta lo siguiente: “Me ha gustado cómo lo ha hecho.” (Lu3). He aquí otra prueba de aprobación relacionada con la satisfacción de sus expectativas y creencias sobre la enseñanza de la gramática.

Más adelante, en la misma entrada, vuelve a referirse a la expresión oral como actividad que lo saca de su comodidad y que hace que se ponga nervioso; estas son sus palabras exactas: “...me he sentido nervioso y me he trabado con un par de pronombres.” (Lu3). Sin embargo, la superación del problema indicado da lugar a esta muestra de satisfacción ante su propia actuación: “Afortunadamente, me he centrado rápidamente y terminado mi exposición de forma correcta e incorporando bastantes de las cosas que hemos aprendido hasta ahora.” (Lu3).

La propia percepción de un progreso adecuado sigue apareciendo como motivo de satisfacción para el autor del diario en las entradas del diario:

A mí me ha ido genial, no sólo he sido capaz de captar la información necesaria para responder correctamente los ejercicios, sino que lo he entendido todo con la sola excepción de un par de palabras. Me he sentido -y me siento- muy orgulloso de mí mismo: veo mi progreso casi cada día. (Lu3)

Su autoevaluación incluye expresiones altamente positivas y la declaración expresa de la conciencia que tiene de su progreso, el cual es motivo de orgullo para él. Su autoevaluación positiva le produce gran satisfacción.

Su falta de formación filológica aparece como causa de insatisfacción en el diario. Tras referir un episodio en el que una amiga alemana intentaba explicarle algo pero no podía por falta de conocimientos gramaticales, él se muestra identificado con ella y expresa así su sentimiento ante este tipo de situaciones:

“yo mismo sé lo duro que es eso, ¡a mí me da una rabia cuando me pasa lo mismo!” (Lu3). El adjetivo “duro” y la “rabia” entre marcas de exclamación dan cuenta de la importancia que esta cuestión tiene. Creo que este juicio ha de tomarse en relación a la importancia que le concede a la gramática a lo largo de todo el diario, incluyendo declaraciones expresas de lo importante que es para él el trabajo gramatical en el aprendizaje de una segunda lengua.

La comprensión de cuestiones gramaticales le parece muy importante y se revela como una gran fuente de satisfacción, pues según sus creencias el conocimiento de la gramática está directamente relacionado con la comunicación efectiva. Veámoslo en este extracto del diario:

Esto me anima mucho, porque lo veo como un gran paso. A medida que vaya conociendo mejor el sistema de declinación del alemán podré expresar mayor cantidad de ideas con mayor exactitud y corrección. Lo primero es entenderlo, lo segundo practicarlo con constancia, ¡y lo tercero dominarlo! (Lu3)

Es importante también observar el esquema mental que describe sobre cuál es el proceso que cree que sigue el aprendizaje de la gramática: primero, comprensión; segundo, práctica constante; y tercero, dominio.

La posibilidad de contar con amigos germanófonos con los que practicar también es percibida como un hecho positivo y satisfactorio:

También tengo que decir que conocer a Stephie y Jens me anima a la hora de aprender su lengua. Conocer a alguien con quien poder hablar la lengua que estudio funciona como motivación porque le da un sentido más tangible, más práctico. (Lu3)

En la entrada del duodécimo día de clase encontramos esta muestra de satisfacción por el aprovechamiento del tiempo: “La clase de hoy ha estado bien, siento que hemos aprovechado el tiempo y he aprendido cosas.” (Ma3). Sigue mostrando como aprovechar el tiempo es algo bueno y cómo se relaciona con la cantidad de contenidos trabajados en el aula.

El tema de las canciones en el aula vuelve a tomar protagonismo en la entrada referida, pero esta vez el autor del diario muestra una actitud más positiva hacia este tipo de actividad:

Lo último ha sido otra cancioncita. Como en anteriores ocasiones el esquema ha sido: lectura y traducción, canto coral... Me parece un poco chorrada hacer esto con adultos, pero reconozco que me ha servido para machacar el esquema “fahren + mit + dativ”; además se crea un tono de distensión entre nosotros, una unión en la sensación de ridículo (tolerable), jeje. Al final no va a ser tan malo esto de cantar en clase...

El diminutivo “-ita” añadido a la palabra “canción” podría fácilmente interpretarse como despectivo, pues en este caso no parece implicar muestra alguna de afecto; esta interpretación se ve apoyada por el uso del término

“chorrada”. Pero hasta aquí llega la parte negativa, pues de aquí en adelante modifica su opinión y reconoce cierto valor a la práctica de canciones con adultos: primero, le sirve para “machacar un esquema” gramatical; y segundo, porque “crea un tono de distensión entre nosotros, una unión en la sensación de ridículo (tolerable), jeje.”. La atmósfera distendida y la unión del grupo han de entenderse como algo satisfactorio y deseable, más aún si tenemos en cuenta la risa que cierra el enunciado. Además, la frase final refleja claramente el cambio de opinión del autor del diario, aunque se trate de un enunciado atenuado -negación y puntos suspensivos.

En una entrada del día siguiente, el autor del diario muestra satisfacción ante su actuación en una actividad de expresión oral ante el resto de la clase: “Hoy estaba calmadísimo y me ha salido perfecto, he podido improvisar con acierto y fluidez.” (Mi3). En esta ocasión está calmado (en superlativo) y lo hace “perfecto”, además consigue esa fluidez que en diversos puntos del diario afirma desear. La expresión oral que le causaba insatisfacción en otros momentos del curso es aquí motivo de satisfacción.

Una muestra de insatisfacción que puede ser especialmente interesante es la siguiente:

Quando presenta novedades, las entiendo al vuelo y los ejercicios me salen muy bien; pero tres días después, las cosas no están tan claras. ¡Maldita curva de la memoria! Pero claro, *la vita è difficile*... Clases de alemán, beca, amigos, lecturas, verano, etc. El tiempo es el que es y hay que reconocer los límites que nos impone. Ahora me acuerdo de la ASL, ¿factor edad?, me da que más bien es “factor tiempo de calidad disponible” (no hablo del abuelo falto de riego, eh). (Mi3).

Partiendo de nuevo de su experiencia formativa -“ASL”, “curva de la memoria”-, minimiza la influencia del factor edad en los procesos de aprendizaje de lenguas. Más que a la edad -salvo en casos extremos, como el del “abuelo falto de riego”- achaca las dificultades de los aprendices a la falta de “tiempo de calidad disponible”, la cual se relaciona con la cantidad de responsabilidades y actividades de ocio de la vida adulta. Seguramente, es por esta falta de tiempo de calidad disponible que exige aprovechar el tiempo de clase con tanta frecuencia.

Este día cierra su entrada con otra muestra de satisfacción por el aprovechamiento del tiempo: “Hoy siento que hemos aprovechado la clase.” (Mi3).

En la entrada del decimocuarto día de clase comienza relacionando sus niveles de energía y su percepción del paso del tiempo en el aula: “La clase de hoy se me ha pasado volando, y eso que hoy estaba cansadísimo (anoche me fui a la cama a las tres...); increíble.” (Ju3). Parece pues sorprendido por el hecho de que estando cansado la clase se le pasara rápido y le atribuye un valor positivo a este hecho, lo cual confirma al final de la entrada:

Hoy me he entretenido, he aprendido y he estado a gusto. Recuerdo que el primer día no me gustaron mucho ni mi profesora, ni el grupo. Pero casi tres semanas después mi opinión es muy diferente. La profesora, la verdad, no me parece un modelo a seguir, creo que podría hacer su trabajo mucho mejor, pero también mucho peor; y es buena gente, aunque no tengamos nada que ver. En cuanto a la gente de clase, pues bueno, no creo que después del curso siga viéndome con nadie de este grupo, pero como compañeros de clase están bien; también son buena gente y no vienen a clase a tocarse los cojones, ni a tocárselos a los demás. Tal vez no sea el ambiente en el que más pueda aprender, pero es un ambiente agradable en el que hacer este curso.

En este fragmento distingo tres partes importantes. La primera se limita a la primera oración y muestra la relación positiva que él identifica en la conjunción de los conceptos de “entretenimiento”, “aprendizaje” y “bienestar”; el primero y el último se refieren a los factores afectivos y el segundo a los cognitivos.

La segunda parte del párrafo describe el cambio de opinión del autor del diario acerca de su profesora. Él mismo refiere su impresión inicial como muy negativa y afirma haber cambiado de opinión de manera clara. Aunque reconoce que su profesora podría ser mucho mejor, admite que también podría ser peor y argumenta a su favor asegurando que ella es “buena gente”. Este cambio es muy significativo, pues muestra la evolución de una opinión estrechamente ligada a los afectos del estudiante. Este cambio de opinión parece minimizar la importancia de la competencia de la profesora y pone en alza el valor de ésta como persona al decir que es “buena gente”.

La tercera parte del párrafo se centra en su grupo, sobre el cual emite ahora una opinión más positiva -sin que esto entre en contradicción con juicios previos vertidos en el diario. En este caso también apela a la calidad humana de los miembros del grupo, diciendo que ellos también son “buena gente”. Es significativo el uso de la expresión “tocar los cojones” que, por lo que tiene de coloquial, puede indicar cierto relajamiento en la escritura del diario por parte de su autor. Tampoco muestra una afinidad excesiva hacia ellos, pues supone que no trabará relación con nadie del grupo más allá de las paredes del aula. La frase final del párrafo retoma una idea previa, la de que éste no es el ambiente en el que más podría aprender, la de que no es su “grupo ideal”; no obstante, reconoce también que es un grupo “agradable”, lo cual está directamente relacionado con el estudio de las manifestaciones de satisfacción o agrado del autor.

En este sentido, podemos entender que se siente cómodo con sus compañeros y su profesora en un nivel emocional y social, pues “son buena gente”. Esto no significa que deje de percibirlos como distantes respecto a su ideal -que no acaba de explicitar-, pero da la impresión de que en este punto esa dimensión humana toma gran importancia para él. En conclusión: no es su curso ideal, pero está a gusto.

En la entrada del tercer viernes de clase, por primera vez en todo el diario le

resta importancia al hecho de no haber aprovechado la clase: “Hoy tengo la sensación de haber perdido el tiempo en clase, pero no me molesta.”. Esto se debe a que considera que está “sacándole mucho jugo a este curso” y lo justifica en base a los siguientes argumentos⁵:

1. “Para empezar, he aprendido un montón de alemán -en relación al tiempo invertido, claro está.”
2. “Por otra parte, estoy teniendo la oportunidad de ver a una colega en acción y contrastar su forma de hacer las cosas con la mía, lo cual es interesantísimo.”
3. “También estoy viéndome a mí mismo como estudiante de una lengua extranjera en un contexto formal, algo que no había hecho desde que empecé mi formación como profesor de LE.”
4. “Y último, pero no menos importante, me estoy entreteniendo.”

Por lo tanto el curso le resulta útil por lo siguiente: le sirve para enriquecer su repertorio lingüístico; le da la oportunidad de investigar la práctica docente de una colega y contrastarla con lo que ha aprendido durante su formación; le permite conocerse mejor como aprendiz de segundas lenguas; y por último, “pero no menos importante”, le aporta una satisfacción personal que parece relacionada con la diversión, pues éste parece ser el sentido con el que utiliza el concepto de entretenimiento.

A continuación, presenta los resultados de un curioso ejercicio de introspección mediante el cual explora sus emociones en referencia al curso. Veámoslo en sus propias palabras:

Si pienso en cómo me siento en clase, me vienen a la cabeza estos adjetivos: entretenido, atento, curioso, activo, proactivo, aburrido, resignado, estimulado, interesado, divertido, relajado, cómodo, orgulloso... No se me ocurre nada más. Lo releo y veo que la mayoría de las emociones y sensaciones son positivas y que las menos positivas son las menos habituales.

Esta lista de palabras refleja un estudiante proactivo e interesado en el curso que, en ocasiones, se aburre en clase, aunque en otras también se siente estimulado y se divierte. En general, podemos interpretar que estamos ante el diario de un estudiante autónomo y muy motivado que, aunque no siempre ve sus expectativas satisfechas, “está a gusto” en las clases, tal y como él mismo afirma en diversos puntos del diario. Por lo tanto, tenemos aquí un mosaico de palabras que refleja la tensión entre unas expectativas no siempre cumplidas y una sensación de satisfacción general asociada a factores afectivos.

Más adelante, en la misma entrada insiste en la oposición que venimos señalando en estos términos: “Sí, la verdad es que me gusta ir a las clases,

5 En el diario estos argumentos aparecen en un mismo párrafo, no en un esquema numerado.

aunque no tengan mucho que ver con mis clases ideales.” (Vi3). Entre las razones que aduce para justificar su satisfacción destaca -marcándola con “sobre todo”- la siguiente:

Creo que sobre todo estoy a gusto porque no tengo ninguna presión para aprender alemán y aunque creo que podría aprovechar más las clases, pienso que estoy sacándoles suficiente partido. Sería muy diferente si después de este curso necesitara utilizar mi alemán con fines comunicativos.

Es decir que el hecho de carecer de una motivación externa, es decir, una necesidad de hablar alemán impuesta por su contexto social o laboral, le permite evaluar más positivamente el curso. El curso es adecuado en la medida en que sus expectativas de aprendizaje no son tan altas.

Su segundo argumento en favor de su satisfacción respecto al curso apela a la dimensión humana del mismo, a sus compañeros: “También me gusta ir a clase porque estoy a gusto con la gente.” A continuación explica en qué sentido se siente cómodo en el grupo: “Somos todos muy diferentes pero formamos un buen grupo, hay distensión, complicidad, cordialidad; buen rollo, vamos.” Otra vez más insiste en las diferencias personales, pero reconociendo que éstas no son un obstáculo para la buena relación de los estudiantes, que de hecho se da. Es más, si observamos los términos en los que describe este “buen rollo” del que habla, veremos que son adjetivos atribuibles a un grupo bien cohesionado.

Otra vez más, contrasta su opinión actual sobre el grupo con sus impresiones iniciales y las corrige en los siguientes términos: “Creí que la diferencia de edad marcaría barreras mayores, pero no está siendo así. Me he relacionado con prácticamente todo el mundo en clase y en los descansos...” (Vi3). La diferencia de edad, que tan negativa le pareció el primer día, ya no le supone ningún problema, pues ha comprobado que puede relacionarse con normalidad y de manera satisfactoria con sus compañeros.

Sin embargo, señala que hay una compañera con la que no ha conseguido una comunicación normal. Este extracto es muy interesante, pues da cuenta de los problemas de comunicación que puede provocar la distancia cultural y la diferencia de edad:

Con la única persona con quien me ha costado conseguir una conversación de más de cinco turnos de palabra es con Lisa, pero bueno, es que tiene 13 años, es muy tímida y además es china (¡joder qué raros son los chinos! Ahora me estoy acordando de Colin⁶, ¿será que soy yo que no sé trabar conversación con ellos?) (Vi3)

Para empezar, podemos fijarnos en la referencia a los turnos de palabra que podemos interpretar como indicio de que el autor del diario está familiarizado con el análisis del discurso, concretamente, con el análisis conversacional. En lo

6 Referencia a un antiguo compañero de trabajo de origen chino.

que a los problemas de comunicación con Lisa se refiere, merece la pena fijarse en sus argumentos: el primero, que ella es una adolescente y de las más jóvenes de la clase; el segundo, que es tímida; y el tercero y último que es china.

Todos estos motivos pueden ser causa de dificultades en la comunicación, pero lo que más me interesa en este momento es ver cómo plantea el autor del diario sus dificultades comunicativas con los chinos. Las expresiones “y además es china” y la más coloquial “¡joder qué raros son los chinos!” entre exclamaciones evidencian que tiene problemas de comunicación con ellos y que los atribuye a las diferencias culturales -parece poco probable que lo hiciera en base a diferencias biológicas como pudiera ser la raza. Pero lo más interesante viene al final: tras hacer referencia a un compañero de trabajo chino con el que tuvo problemas de comunicación, se cuestiona si el problema reside en su falta de competencia para “trabar conversación con ellos”. Según sus palabras, parece que no cree que el problema esté en las diferencias culturales, sino en nuestro desconocimiento de las diferentes culturas; es decir, el problema no es que los demás sean diferentes, sino que no los conozcamos.

En el siguiente extracto del diario podemos observar cómo evoluciona la valoración que Iñaki hace de su profesora: “Bueno, y tengo que confesar que hasta le he cogido cariño a Elisa. Espero no ser nunca como ella de profesor, pero es buena gente.” (Vi3). Otra vez más afirma que ella no es un modelo profesional para él, pero reconoce su calidad humana y, por primera vez, muestra simpatía hacia ella asegurando que hasta le ha cogido cariño.

En su favor asegura que: “Estoy convencido de que ella se esfuerza por hacer bien su trabajo, se nota que se toma las cosas en serio, se ve en su actitud diaria.” (Vi3). Esta es la primera ocasión en la que se refiere a las intenciones de su profesora: hasta ahora había criticado su práctica sin considerar sus motivaciones, pero en este punto parece darles importancia. Seguramente, esto se debe a que la percepción que Iñaki tiene de su profesora se va haciendo más compleja. Mientras que al principio sólo la consideraba desde un punto de vista profesional, en este punto la dimensión humana de la profesora va tomando un papel más importante, tal y como indican otras citas del diario que he comentado ya y otras que comentaré más adelante.

Respecto a sí mismo, afirma adaptarse al estilo de la profesora y participar activamente en todas las actividades, “aunque sea haciendo *drills* orales” (Vi3). Concretamente, dice así: “...que no compartamos la forma de entender la didáctica de la lengua no quiere decir que en sus clases no pueda aprender nada” (Vi3). Esto es muy significativo, en la medida en que revela que el autor del diario considera que no hay un único estilo docente ni una única metodología que conduzcan al aprendizaje. Por otra parte, estas palabras también evidencian que él cree que incluso un estilo docente o una metodología que no se adecuen a los gustos de los estudiantes también les puede ser útil en su proceso de aprendizaje.

Por último, podemos interpretar esta adaptación como prueba de la flexibilidad del autor del diario. En otro punto expresa la misma idea recurriendo a un símil gastronómico:

A mí no me gusta hacer la tortilla sin cebolla, pero si alguien me prepara tortilla sin cebolla, pues yo me la como igual, ¡qué coño! *As they say, just go with the flow!* Por eso creo que estoy disfrutando el curso, porque sé respetar maneras diferentes de trabajar y adaptarme a ellas -insisto, aunque no las comparto. Además, aquí quien manda es ella, que para algo es la profesora, ¿no? (Vi3)

Estas palabras son una declaración expresa de voluntad de adaptación, al tiempo que una evaluación de su éxito en la tarea. Es curioso observar cómo en este extracto recurre otra vez a expresiones coloquiales y cambia de lengua. Según sus palabras, su capacidad de adaptarse al estilo de su profesora es otra de las razones de su satisfacción.

La última oración de este último párrafo citado también es muy significativa, pues hace referencia a una creencia sobre los roles y poderes del profesor en el aula. Dice textualmente que la profesora es quien manda, precisamente por el hecho de ser profesora. Sin duda esto nos da indicios de cuál es el papel jerárquico que cree que le corresponde al profesor, el de autoridad máxima en el aula. Es más, seguramente se debe a esta creencia el hecho de que él se adapte a la manera de hacer de la profesora, en lugar de ponerla en cuestión y exigirle cambios en su práctica docente.

En la entrada del Vi3 encontramos otra muestra expresa de satisfacción cuya causa es la evaluación positiva que el autor del diario hace de su propio progreso: “Respecto a mí como aprendiz tengo que decir que me siento muy satisfecho, teniendo en cuenta el tiempo y esfuerzo que le dedico al alemán creo que he aprendido la hostia.” Afirma sin ambigüedades que se siente “muy satisfecho” y que ha “aprendido la hostia”; vuelve al tono coloquial, lo cual refleja relajación en la escritura.

Lo que me parece más importante de este extracto es que su evaluación se basa en el concepto de productividad, pues relaciona lo aprendido con el tiempo y el esfuerzo que ha invertido. En mi opinión, esta mentalidad en la que el concepto de productividad es tan importante la hemos de entender en relación con todas las muestras de satisfacción e insatisfacción ante el aprovechamiento (in)adecuado del tiempo de clase; y, yendo un poco más allá, cabe también relacionar esta mentalidad con el paradigma económico dominante de la época..

Pero no sólo se evalúa en términos de productividad: “Si tengo en cuenta que partía de un nivel cero y pienso en todo lo que sé ahora, veo claramente cuánto y cómo de rápido he avanzado. Además, si me comparo con los demás veo esta idea reforzada...” Es decir, se toma a sí mismo como medida y considera que la distancia entre el punto cero y el punto actual en el que se encuentra su

interlengua alemana es satisfactorio; pero además ve “esta idea reforzada” cuando se compara con los demás. En este caso no me atrevería a hablar de competitividad, pues no veo reflejado ningún afán de superioridad sobre los demás, pero desde luego se trata de una comparación clara mediante la cual se mide respecto a sus compañeros.

Por tercera vez, la profesora lleva una canción a la clase del viernes. En esta ocasión la reacción de Iñaki no es muy positiva: “Y para terminar, ¡cancioncita! Y manda cojones, se titulaba: *Heute lerne ich nicht!* ” (Vi3). Al igual que en otra ocasión anterior, utiliza el diminutivo “cancioncita” con cierto tono despectivo y vuelve a valerse de una expresión sumamente coloquial y se refiere al título de la canción con ironía (la traducción vendría a significar “¡Hoy no aprendo/estudio!”). Sinceramente, no sé si esta muestra de insatisfacción debe clasificarse como de enfado o simple resignación.

En el último párrafo de la entrada del Vi3 su autor nos plantea las diferentes valoraciones que hace como observador y como estudiante, sus dos roles más claros en el diario -junto al de profesor en formación. Éstas son sus palabras:

Pero si dejo de lado al observador en mí, me lo he pasado bien (no me he aburrido) y sí que he aprendido algo de vocabulario y alguna estructura nueva. Sí, hoy quiero decir que como estudiante este curso está siendo mucho más positivo que como observador de clases.

Me llama la atención que diga que se lo ha pasado bien y que, entre paréntesis, remarque que no se ha aburrido, pues me parece que entre lo uno y lo otro hay grandes diferencias. Con todo, estas palabras vuelven a indicarnos la importancia que la diversión -o en su versión mínima la ausencia de aburrimiento- tienen para el autor del diario.

Otra de las claves a señalar en este párrafo es la muestra expresa que Iñaki hace de sus diferentes roles en el aula. Él es perfectamente consciente de que es estudiante y observador al mismo tiempo, del mismo modo que es consciente de las diferentes valoraciones que hace del curso desde sus diferentes papeles. Como observador, parece no estar satisfecho ante una profesora que dista de cumplir los modelos docentes que parece haber estudiado en su proceso de formación. En cambio, como estudiante, sí que está satisfecho, pues además de estar aprendiendo algo de alemán se lo está pasando bien en las clases y disfruta la atmósfera social del grupo.

4.3.4 Cuarta semana

La primera entrada de la última semana empieza con una muestra de

insatisfacción en su primera oración y continúa con otra que entra en total contradicción con la anterior:

La clase de hoy ha sido decepcionante, la mayoría de las cosas que hemos hecho no me han servido para aprender nada nuevo ni para reforzar lo ya aprendido. Hemos empezado trabajando el tema de las indicaciones y las direcciones, lo cual me ha parecido bien porque he repasado y aprendido alguna estructura nueva.” (Lu4)

Sinceramente, no acabo de entender esta contradicción, pero me hace pensar sobre varias cuestiones. Primero, creo que da cuenta de la autenticidad y la espontaneidad del diario pues, tratándose de un escritor con experiencia como éste, sólo un texto escrito “al vuelo” puede contener semejante contradicción entre dos oración sucesivas. Segundo, estas palabras parecen indicar que, según las creencias del autor del diario sobre la didáctica de la lengua, las clases deben incluir contenidos nuevos y repasar los de las clases previas.

En la entrada de este mismo día encontramos otra muestra de satisfacción ante la realización de un ejercicio comunicativo al que le ve utilidad inmediata: “Esta actividad me ha motivado mucho, sobre todo porque cuando, dentro de unas semanas, esté en Alemania me convendrá saber pedir y entender indicaciones.” (Lu4). Es decir, que la utilidad de las prácticas de clase respecto a su próximo viaje a Alemania elevan su motivación y satisfacción.

A raíz de la visita al aula de informática, a la cual vuelve a decir que van a “perder el tiempo” (Lu4) nos cuenta que dos de sus compañeros se sienten molestos porque les parece una pérdida de tiempo injustificable teniendo un examen para el que repasar. Esta vez, sin embargo, el autor del diario se muestra despreocupado: “A mí, la verdad es que no me ha molestado, aunque también me ha parecido una pérdida de tiempo. Yo me limito a ir con la corriente, además el examen me trae sin cuidado.” (Lu4). Pero, ¿por qué no se siente molesto ante lo que califica de pérdida de tiempo? Porque, según sus propias palabras, aplica una estrategia de adaptación y no tiene ninguna presión. Para él el examen no es ningún factor de presión porque ni necesita el certificado del curso, ni tiene fe en la competencia de su profesora como evaluadora.

Ésta no es la última vez en que se refiere al examen con tono despreocupado, poco después de las palabras arriba citadas encontramos estas otras:

“Pasado mañana es el examen y no he estudiado nada, he preferido ir a tomarme una cervecita con Ana Belén, y me alegro. Mañana estudiaré un ratito, aunque preveo que no muy largo, porque tengo que ir a la uni a trabajar un rato y luego me gustaría quedar con Stephie. Bah, qué más da...” (Lu4).

A dos días del examen sigue sin mostrar la más mínima preocupación y declara abiertamente que prefiere dedicar su tiempo libre a sus amigas que al estudio. En un nivel enunciativo, los diminutivos “cervecita” y “ratito” pueden

ser interpretados como indicio de la despreocupación que alega en un nivel temático. Por otra parte, el “qué más da” final resulta una muestra indiscutible de su tranquilidad ante el examen.

Por lo tanto, el examen -que afirma que para sus compañeros es motivo de preocupaciones que él dice no entender- le trae sin cuidado. Al no darle crédito a su profesora como evaluadora ni necesitar aprobar el curso, se centra en la evaluación que él mismo realiza. En este sentido, podemos decir que nos encontramos ante un estudiante con un alto grado de autonomía y gran confianza en sí mismo.

La reflexión sobre la profesora vuelve a aparecer en la entrada del último lunes de curso. Otra vez más, la critica desde un punto de vista profesional, pero la excusa comparándola con otros profesores peores que ella:

Ah, mañana haremos un almuerzo alemán. A ver si lleva cosas ricas; a ver si al menos es capaz de satisfacer mi estómago ya que el intelecto no me lo está satisfaciendo, jajaja. Pobre mujer, qué duro soy, tampoco es tan mala; si la comparo con profes como Picapiedra, Cardenal o Antxustegieta, es una profesora de ensueño. En el país de los ciegos, el tuerto es el rey. Sí, mejor que la compare con estos especímenes, que si la comparara con los mejores me deprimiría, jeje. (Lu4).

El tono general de estas palabras es bastante irónico y relajado, marcado por la broma de la satisfacción de su estómago, lo coloquial del “pobre mujer”, el recurso a un dicho popular y la risa del final. La crítica continúa, pero atenuada por la comparación con otros profesores que ha conocido en algún momento de su vida y le parecen peores que ella. Cabe destacar que en esta ocasión ya no la compara con sus ideales como hacía en las primeras entradas, sino que la compara con la realidad de su experiencia previa; es más, ni siquiera con la totalidad de esta realidad, sino con la peor parte de la misma pues, según dice, si la comparara con los mejores se deprimiría.

El tema de la novedad vuelve a aparecer en la entrada del martes de la última semana: “Esto va degenerando, entre ayer y hoy no hemos visto nada nuevo.” La degeneración viene dada por la falta de contenidos nuevos. Poco después de estas palabras, afirma lo siguiente: “Muy flojo todo, poco fundamento.” Obviamente, ésta es una crítica negativa, la cual se refleja en las expresiones “degenerando” y “muy flojo todo”, pero no viene acompañada de mayores muestras de insatisfacción. Más que molesto, parece estar resignado, da la impresión de que es cierto que va con la corriente.

Refiriéndose a la “comida alemana” que celebran en horas de clase, vuelve a criticar a su profesora por no haber aprovechado la actividad para trabajar contenidos culturales y escribe lo siguiente: “No ha sido nada grandioso pero ha estado bien. Hemos llenado el buche y nos hemos entretenido un rato.” (Ma4). Estas palabras parecen indicar que, en un nivel emocional, está moderadamente

satisfecho con la actividad; aunque la desapruueba desde el plano teórico del profesor en formación. Otra vez más, el estudiante y el observador opinan de modos diferentes.

El uso de canciones en el aula vuelve a ser motivo de comentario en el diario. Tras explicar que en esta ocasión la profesora ha dividido la clase en dos grupos para que canten de manera alterna, el autor del diario afirma: “Nosotros lo hemos hecho mucho mejor, jajaja” (Ma4). En estas palabras se aprecia un tono jocoso marcado por la risa. A continuación comenta que, aunque no le gusta mucho cantar, en clase lo hace olvidándose de su vergüenza. Incluso llega a decir lo siguiente: “Y tengo que confesar que hasta me divierto con las mierdas de canciones que nos trae; me encantaría saber para que edades están pensadas, ¿6-10?” (Ma4). Da la impresión de que consigue reírse de lo que en un principio le resultaba molesto.

En un juicio recogido en esta misma entrada el autor del diario vuelve a evaluar a su profesora en lo que podría entenderse como una muestra de insatisfacción moderada:

Elisa no ha marcado una diferencia. De hecho se sitúa en la misma lista que la mayoría de mis profesores, la de la triste mediocridad. Estoy convencido de que en unos años me costará evocar su nombre, puede que ni siquiera sea capaz de hacerlo. Creo que no se ha ganado el derecho a la memoria, no, no entra en ninguno de los extremos, nos es ni tan buena ni tan mala como para ser recordada. Es sólo una más.

Estrictamente hablando, no encontramos aquí grandes muestras de cómo Iñaki se siente, pero sí que podemos llegar a una conclusión importante en referencia a la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas. La clave está en observar cómo compara a su profesora con el resto de profesores que ha tenido hasta el momento, es decir, la evalúa en base a su experiencia personal. Obviamente, esta experiencia está marcada por cuestiones afectivas, pues como refleja constantemente el diario la dimensión humana del profesor está muy presente en la percepción del estudiante.

El examen sigue sin ser causa de ansiedad para el autor del diario, que dice lo siguiente el día del mismo: “Yo pasaba de repasar y de hablar del examen así que me he ido a echar una meadita y a clase.” El tono coloquial y despreocupado del enunciado parece ser reflejo de su tranquilidad. A línea seguida, con cierto tono irónico, afirma lo siguiente: “No entiendo que la gente se ponga nerviosa por un examen tan insignificante, menos mal que no era una oposición...” (Mi4). Esto puede perfectamente considerarse una muestra de desprecio hacia el examen, al tiempo que una muestra de cierta sensación de superioridad respecto a sus compañeros. Es importante observar que no se siente ansioso ante el examen, lo cual, en cierta manera, suele ser habitual entre los estudiantes.

Con tono irónico sigue descalificando las actividades de repaso previas al

examen: “Hasta la primera pausa hemos estado haciendo unos ejercicios de repaso que me cago yo en el repaso (...). La cosa era matar el tiempo -de aburrimiento. *Anyways, I just go with the flow...*” (Mi4). El “me cago yo en el repaso” parece indicar indignación e insatisfacción derivada del incumplimiento de sus expectativas respecto a este tipo de actividad. Por otra parte, el juego del lenguaje “matar el tiempo de aburrimiento” indica indirectamente que él es el que se muere de aburrimiento. Así pues, podemos hablar de una insatisfacción causada por la falta de estímulo y motivación ante una actividad que le parece inadecuada y aburrida. Por último, cabe destacar la repetición de “*I just go with the flow...*”, una idea en la que insiste en la segunda mitad del diario y que en más de una ocasión formula en inglés.

Iñaki se muestra sumamente crítico respecto al diseño del examen y dedica gran parte de la entrada de este día a justificar su crítica. En general, insiste en que la prueba no mide adecuadamente los conocimientos de los estudiantes pues, en su opinión, varios de los ítems están mal diseñados. Este hecho motiva su enfado y da lugar a esta muestra de insatisfacción: “Y me pregunto yo, ¿si no corresponde a nuestro nivel por qué coño nos lo pone en el examen? Es la hostia...” (Mi4). Otra vez más, lo coloquial del lenguaje y la pregunta retórica nos dan señales de su alto grado de enfado.

Por otra parte, inmediatamente después de estas últimas palabras encontramos estas otras: “Menos mal que mi memoria no me ha fallado -por algo me fío tanto de ella.” (Mi4). Al igual que en otras ocasiones a lo largo del diario, vuelve a alabar su memoria, a partir de lo cual podemos afirmar que su confianza en sus recursos cognitivos es para él causa clara de satisfacción y orgullo.

Finalmente, presenta la siguiente declaración de indiferencia respecto al examen, dando la cuestión por zanjada: “Va, qué más da. A mí lo que me importa no es lo que este examen pueda decir sobre lo que he aprendido en este curso, sino lo que yo veo que he aprendido.” (Mi4). Sus palabras indican claramente que, en este caso, el autor del diario prima la autoevaluación sobre la evaluación externa. Esto da cuenta de una gran autoestima como estudiante, una autoestima que hace que la ansiedad normalmente asociada a los exámenes desaparezca.

La entrada de este último miércoles de curso concluye con un “que más da”, con el que el mismo autor se queja de otra nueva pérdida de tiempo, y con la expresión de un deseo que cree que no se cumplirá: “Esto se acaba. Espero que aprovechemos estos días, aunque lo veo difícil.” (Mi4). Partiendo del análisis global del diario y de la evolución del pensamiento del alumno reflejada en el mismo, interpreto este hecho como una muestra de resignación. Sin embargo, esta resignación no parece ser un hecho negativo pues, según el discurso del autor del diario se debe a una valoración global positiva del curso; como él mismo dice en varias ocasiones, el curso podría ser mejor, pero tampoco está mal.

En la entrada del penúltimo día de clase (Ju4) dedica gran atención a la entrega de los exámenes ya corregidos, profundiza en sus críticas y, con gran satisfacción, se hace eco de las quejas de sus compañeros. “Me ha encantado ver las caras de la gente, decían algo así como “*¡No me jodas! Sabes que no tienes razón, pero bueno...*” El verbo “encantar” le sirve para dar cuenta de la gran satisfacción que siente al ver su juicio confirmado por el de sus compañeros que, a diferencia de él, sí que se sienten molestos, o al menos así lo percibe Iñaki, que pone en sus bocas la exclamación “¡No me jodas!”

Sin embargo, tener la sensación de que no están aprovechando el tiempo sí que molesta al autor del diario: “No me gusta sentir que estoy perdiendo el tiempo y eso es precisamente lo que he sentido en la clase de hoy.” (Ju4). Sus palabras son muy claras. En este mismo párrafo del diario se muestra comprensivo y admite que ya no cuentan con la misma energía que a principios de curso, pero sigue manteniendo el deseo de seguir aprendiendo. Es el incumplimiento de esta expectativa lo que le causa insatisfacción.

La entrada del último día de clase comienza con un pareado y continúa con una declaración de insatisfacción motivada por la falta de aprovechamiento de la clase: “El día de Santiago llegó y mi curso se acabó. Tal y como esperaba, hoy no hemos hecho gran cosa.” A continuación, profundiza en la explicación de la causa de su insatisfacción, que define como “rabia”: “Me da rabia porque son temas que me parecen interesantes y creo que, ya que los hemos empezado, deberíamos haberles dedicado más tiempo.” Esos temas a los que se refiere son el tiempo atmosférico y la salud -no concreta más. Según mi interpretación, su rabia tiene su origen en un tratamiento superficial de los contenidos. El resto de la sesión la describe en estos términos:

El resto ha sido jauja. Después del primer descanso hemos jugado al bingo para repartirnos la comida que sobró del almuerzo alemán, hemos continuado después de la segunda pausa y luego hemos hecho varias fotos de grupo y recogido nuestros certificados. (Vi4)

Y su valoración es la siguiente: “La verdad es que ha sido divertido, lo confieso.” Me parece significativo el uso del verbo “confesar”, pues puede interpretarse que lo utiliza para mostrar una conclusión que, de algún modo, le parece inesperada. Sin embargo, aunque reconoce que ésta le parece “una manera bonita de terminar el curso”, también subraya que le “habría gustado haber seguido aprendiendo hasta el final.” Estas dos visiones corresponden a la del estudiante que se divierte y a la del profesor en formación que busca en la realidad del aula los modelos ideales que ha estudiado durante su proceso de formación como profesor.

Según lo vertido en su propio diario, Iñaki es consciente de sus diferentes roles y afirma que, como “estudiante con hambre de conocimiento” y como “profesor-

observador” la última “ha sido una clase decepcionante”; no obstante, sostiene lo siguiente: “como persona flexible y altamente adaptable, ¡hasta me lo he pasado bien!” Por lo tanto, su insatisfacción es profesional, como estudiante y profesor-observador; mientras que su satisfacción, se refiere a una dimensión social y afectiva dentro de la cual la diversión es un valor en sí mismo. Pero esto no es todo, veamos cómo profundiza en el tema:

Pues bien, quiero aclarar que esta crítica constante es la que he hecho como profesor en formación y, a veces, como el estudiante exigente que soy (yo voy a clase a aprender y no me gusta hacer allí cosas que puedo hacer por mi cuenta). Pero además de lingüista soy muchas otras cosas, entre ellas, una persona flexible que ha aprendido a adaptarse a sus circunstancias y a intentar disfrutarlas; en ese sentido, ¡me lo he pasado como un enano! (Vi4)

Él mismo hace patente la distinción de roles y nos da la clave para entender sus muestras de insatisfacción -sobre todo las referidas al aprovechamiento del tiempo- cuando dice: “yo voy a clase a aprender y no me gusta hacer allí cosas que puedo hacer por mi cuenta”. En este sentido, su alto nivel de autonomía en el aprendizaje tiene un efecto potenciador de sus expectativas respecto a las clases. Por otra parte, se define a sí mismo como “una persona flexible que ha aprendido a adaptarse a sus circunstancias y a intentar disfrutarlas” y es por esto que se lo ha pasado tan bien -la expresión que utiliza es rotunda.

Pero, ¿a qué le da mayor importancia? ¿A la dimensión didáctica del curso o a la afectiva? Sus palabras son bastante claras, a la afectiva:

Y creo que esto es importantísimo, es más, prefiero verle mil posibles mejoras al programa del curso que tener un programa fantástico pero un grupo de mierda y una profesora agobiante. Vamos, que personalmente he estado muy a gusto en el curso, a pesar de que intelectualmente pueda criticar -y de hecho crítico- muchos aspectos.

Ésta es una conclusión que se podía intuir en otros pasajes del diario, pero que su autor no formula expresamente hasta la entrada del último día. Sin duda se trata de un punto clave del diario y da cuenta de la superioridad que Iñaki concede a los factores afectivos del curso sobre los aspectos metodológicos y pedagógicos. Cuando dice “esto es importantísimo” (superlativo) y afirma que prefiere una programación muy deficiente (con “mil mejoras posibles”) a una fantástica pero dentro de un entorno social desagradable (“grupo de mierda”, “profesora agobiante”) en el aula, está haciendo una declaración de principios en toda regla. Por lo tanto, parece que la persona flexible se impone al profesor-observador en la valoración final del curso; parece que lo social y afectivo valen más para Iñaki que la calidad de la programación del curso. Con todo, cabe subrayar que no deja de lado las críticas de los aspectos metodológicos.

Su valoración final de la profesora refleja claramente esta valoración de lo humano por encima de lo metodológico:

En este sentido, tengo que decir que igual que a veces he despellejado a Elisa desde el punto de vista de la teoría de la didáctica de la lengua en lo referente a programación, creo que ha sabido gestionar nuestro grupo fantásticamente y que ha ayudado a crear un muy buen ambiente de aprendizaje. (...) Creo que a modo de conclusión podría decir que ha cuidado bien de los factores afectivos -quitando algún *molt malament!*- y que su planificación, aunque mejorable, ha sido lo suficientemente buena como para ayudarme a aprender todo lo que he aprendido. (Vi4)

Llegado el final del curso, insiste en resaltar el valor humano de su profesora y, sobre todo, su capacidad de crear un buen ambiente en la clase, algo que ya ha quedado claro que es muy importante para él. Afirma sin ambigüedad que ella “ha gestionado fantásticamente el grupo” y que “ha cuidado bien de los factores afectivos”; después del lo dicho en el párrafo anterior, esto es casi una medalla para su profesora, a la cual admite haber “despellejado” desde su crítica teórica basada en lo aprendido durante su formación. Es importante notar que la gestión del grupo es una cuestión metodológica en la cual aprueba a su profesora.

Por último, me gustaría comentar sus últimas palabras sobre sus planes de futuro respecto al estudio del alemán; dice así:

¿Y ahora qué? Pues a buscar la manera de seguir aprendiendo más alemán. Lo he probado, me ha gustado y quiero más, ¡sí señor! (...) Las lenguas se aprenden usándolas, así que eso es lo que voy a hacer, intentar usar el alemán tanto como pueda. Pues eso, que mi historia con el alemán acaba de empezar... (Vi4)

Aquí también es contundente en su muestra de satisfacción, su tono es enfático y entusiasta, lo cual se refleja claramente en las siguientes palabras: “Lo he probado, me ha gustado y quiero más, ¡sí señor!” Continúa con otra declaración de principios que nos da pistas sobre cómo intentará seguir aprendiendo alemán.

Además de lo que dice, me parece importante señalar lo que no dice, pues en el discurso, al igual que en la música, el silencio es tan importante como el sonido. Lo que quiero destacar es que esta última entrada no incluye ninguna valoración del curso como experiencia de investigación. Aunque en la entrada hay alguna crítica realizada desde el rol del observador, la voz dominante es la del estudiante, la de ese estudiante para el que en el aula vale más social y lo afectivo que la perfección del programa.

Para terminar el análisis, las palabras con las que cierra el diario me parecen muy significativas, pues dan cuenta de lo satisfecho que está de haber comenzado a estudiar alemán. Con aire poético recurre a la metáfora de la historia con el alemán, como si se tratara de una relación amorosa, afirmando que ésta “acaba de empezar”. También me parece importante destacar que no termina el diario con un punto y final, sino con puntos suspensivos...

4.4 Síntesis

Una vez realizado el análisis interpretativo, me parece oportuno sintetizar los puntos más importantes del mismo a modo de resumen. Por una parte, presentaré una lista con los factores que a lo largo del diario aparecen como causa de agrado o satisfacción y de aquellos que lo son de desagrado o insatisfacción. Por otra parte, intentaré mostrar brevemente cómo el diario refleja la evolución del pensamiento del autor del diario a lo largo de la experiencia relatada.

Tal y como hemos visto en el apartado anterior, las principales causas de agrado o satisfacción referidas por el autor del diario son las siguientes:

- La sensación de aprovechamiento del tiempo.
- La autoevaluación positiva del propio proceso de aprendizaje.
- La diversión, definida a veces como entretenimiento.
- La percepción de las cualidades morales positivas de su profesora y sus compañeros.
- El buen ambiente del aula.
- La percepción de utilidad de lo aprendido para su vida y comunicación.
- La sensación de comodidad y bienestar dentro del grupo.
- La comparación con otros compañeros (se percibe como más competente).
- El diseño de ciertas actividades percibidas como útiles, bien estructuradas y presentadas, divertidas, etc.
- Evaluación externa de su competencia por parte de la profesora y de sus compañeros.
- El trabajo gramatical explícito, con o sin enfoque comunicativo.
- La dificultad del alemán entendida como desafío y estímulo.
- El gusto por el objeto de estudio.
- La percepción de la utilidad de la experiencia formativa y de investigación.
- La falta de presión en el aprendizaje.

En cuanto a las principales causas de desagrado o insatisfacción referidas por el autor del diario, destacan estas otras:

- La sensación de desaprovechamiento del tiempo.
- La ansiedad asociada a ciertas actividades de expresión oral.
- El reconocimiento de su escasa formación filológica.
- El incumplimiento de sus planes de estudio autónomo.
- La diferencia de edad entre los estudiantes del grupo.
- La percepción de la profesora como falta de simpatía.
- El sentimiento de infantilización provocado por ciertas actividades.
- La evaluación directa poco empática.
- El diseño de ciertas actividades, que considera inútiles, aburridas, mal estructuradas, poco claras, etc.

Los elementos de estas listas no están jerarquizados, sino que se presentan ordenados de forma aleatoria; este tipo de cuantificación queda fuera de mis objetivos. Con todo, de la lectura del diario y del análisis interpretativo se puede extraer la conclusión general de que la sensación de (des)aprovechamiento del tiempo, la autoevaluación que el estudiante realiza de su propio proceso de aprendizaje, la coincidencia entre sus expectativas y las prácticas de clase, y la satisfacción personal respecto al grupo y a la profesora son los elementos centrales en su dominio afectivo.

A partir del discurso del diario se pueden extraer ciertas ideas y creencias a partir de las cuales Iñaki valora el curso. Por ejemplo, queda patente su gusto por el trabajo explícito de la gramática y vemos que se muestra satisfecho cuando las actividades del curso encajan con sus gustos y expectativas. De manera muy general, podríamos decir que se siente satisfecho cuando el curso responde a sus ideales.

Pero, por otra parte, son abundantes los puntos del diario en los que, a pesar de plantear una fiera crítica basada en criterios pedagógicos, se muestra satisfecho. En estos casos, parece que la valoración positiva que hace de la dimensión afectiva y social del curso toma mayor importancia que la valoración negativa de las cuestiones metodológicas.

Esta contradicción aparente se va haciendo cada vez más clara a medida que avanza el curso. Las primeras entradas son más descriptivas y menos personales

pero, semana tras semana, se van centrando más en el dominio afectivo y revelan la implicación del autor del diario en el curso. La relación con sus compañeros hace que se integre en el colectivo social del aula y que, gracias a lo cómodo que se siente en este ambiente, pueda valorar el curso de manera positiva, aun no aprobando muchas cuestiones metodológicas del mismo.

A continuación, profundizaré en ciertos detalles del proceso que ha dado lugar a este trabajo y discutiré varios de los puntos revelados por el análisis, sobre todo, en lo referente a la evolución del diario y a las implicaciones didácticas de los resultados del análisis.

5. Discusión y comentario de los resultados y sus implicaciones didácticas

En el origen de este trabajo está mi interés por la investigación de la experiencia de los estudiantes de segundas lenguas. En un aula de idiomas sucede toda una serie de acontecimientos que podemos estudiar mediante diferentes técnicas y dispositivos de investigación (parrillas y cuestionarios, grabaciones en vídeo y audio, notas de campo, etc.). Sin embargo, en este trabajo no me he interesado por estos acontecimientos en sí mismos, sino por la manera como un estudiante los experimenta.

Esta experiencia, esta *vivencia*, no es observable y requiere la utilización de herramientas y métodos de investigación adecuados para su estudio. En mi caso, he optado por realizar un estudio de diario para llevar a cabo mi investigación de la experiencia de un estudiante. Tal y como explicaré en el capítulo de las conclusiones, considero que la metodología adoptada ha servido para arrojar cierta luz sobre las preguntas de investigación formuladas al inicio del presente trabajo.

Pero además, me ha servido también para señalar nuevas líneas de investigación en el corpus manejado. A través del análisis detallado del diario he encontrado material suficiente para seguir profundizando en el estudio del mismo. En este tipo de investigaciones etnográficas las preguntas de investigación emergen del análisis de los datos y, en este caso concreto, las preguntas que han surgido de mi análisis han sido muchas y variadas. El carácter narrativo de los datos del diario hacen de ellos un campo rico para la investigación de gran variedad de cuestiones (Bertaux, 1981, 2005; Bruner, 1990).

Sin embargo, los límites de tiempo y espacio asociados a este trabajo me han

llevado a centrarme en el estudio de un aspecto muy concreto del dominio afectivo: la expresión de satisfacción e insatisfacción y la relación de estos afectos con la motivación del estudiante (Van Lier, 1988, 1996; Dörnyei, 2001, 2009). Sin embargo, por la riqueza de los datos, podría haber estudiado también las cuestiones cognitivas que recoge el diario (estilo y estrategias de aprendizaje del estudiante, reflexión metagramatical, proceso de aprendizaje, etc.) y la manera en que la formación didáctica de su autor se refleja en el mismo. De hecho, ya he analizado parcialmente estos factores y espero poder dar a conocer los resultados en futuras publicaciones.

En cuanto a futuras investigaciones, considero que sería sumamente interesante continuar esta línea de trabajo y analizar diarios de diferentes estudiantes de un mismo curso de idiomas, como hicieron Ramos (2005) o Díaz (2008). Esto me brindaría la oportunidad de contrastar diferentes experiencias de los mismos acontecimientos, lo cual no he podido hacer en este trabajo al tratarse de un estudio de caso.

Igualmente, este estudio u otros del mismo tipo podrían completarse con datos sobre la reacción del autor del diario ante la lectura del mismo. En mi caso, por ejemplo, cuando tres meses después de terminar el diario lo leí por primera vez, me llevé más de una sorpresa; en más de un momento me pregunté: *¿esto lo escribí yo? ¿De verdad?* Esta lectura también suscitó en mí recuerdos que ahondaban en los hechos descritos en el texto y que podrían llegar a ser de interés para la investigación. Una recogida sistemática de estos datos podría ser conveniente en próximos estudios y una forma interesante de llevarla a cabo sería mediante *thinking aloud protocols* (Faerch & Kasper, 1987).

Por último, me parecería sumamente interesante llevar a cabo una triangulación en la que otro investigador cualificado analizara los datos en los que se basa este trabajo y contrastara su análisis con el que yo he realizado. Esto enriquecería las perspectivas incluidas en el trabajo y lo dotaría de aún mayor objetividad.

Retomando las conclusiones del análisis, me gustaría volver la cita de Bailey que abre este trabajo:

"It is a widely held belief that what the learner experiences in a language lesson is as important as the teaching method, the sequence of presentation, or the instructional materials." (Bailey, 1983:71)

Tras haber estudiado detalladamente los datos aquí presentados, he de decir que los resultados de mi análisis están en línea con estas palabras de Bailey. Por una parte, el diario nos muestra a un estudiante que es al mismo tiempo profesor en formación y que, gracias a su formación pedagógica, es capaz de hacer una observación y una crítica profesional del curso. Por otra parte, también nos

muestra cómo poco a poco se integra en el curso, entrando a formar parte del hecho social que es una comunidad educativa y cómo esta integración social y los afectos positivos que implica toman mayor valor para él que las cuestiones metodológicas.

Hacia el final del diario la voz del estudiante se va haciendo oír más que la del observador-profesor en formación, uno de sus roles toma más fuerza que el otro. Cada día que pasa está más metido en el curso y le cuesta mantenerse al margen, le cuesta ser observador puro y acaba siendo más estudiante que observador. El contacto con la realidad social del aula y su propia integración en la misma van haciendo que su forma de ver las cosas cambie y, lo que es más importante, van revelando aquello que a sus ojos es más importante: la dimensión afectiva y la relación que lo social tiene con ella.

Aunque nunca llega a abandonar el espíritu crítico, Iñaki va dando cada vez menos importancia a las carencias metodológicas que observa en la práctica docente de su profesora. La dureza con la que la critica en las primeras entradas del diario va dando lugar a muestras de empatía e incluso de cariño. Con el tiempo, su percepción de la profesora se va haciendo más compleja, más rica. De verla desde una perspectiva puramente profesional, pasa a verla como la persona que es, teniendo en cuenta cómo se comporta con sus estudiantes y qué actitud muestra. Dentro de este proceso, la valoración positiva que de ella hace como persona se impone a la valoración más negativa que hace bajo forma de crítica pedagógica.

Con sus compañeros le ocurre algo similar. Desde el primer día se muestra descontento con su grupo y alega que dista mucho de ser su grupo ideal. Pero a medida que pasa el tiempo, se fija más en lo positivo de sus compañeros y deja de lado sus prejuicios iniciales. Hasta tal punto es así, que llega a decir que el buen ambiente del grupo es una de las razones por las cuales disfruta el curso.

Este giro de lo ideal a lo real refleja lo importante que es la dimensión humana, afectiva y social, en un curso de lenguas; incluso para un profesor en formación. Esto es así porque un curso de idiomas es, ante todo, un hecho social (Van Lier, 1988, 1996). Un curso es mucho más que metodología y didáctica, tenemos una prueba de ello en cómo el autor del diario subraya textualmente la importancia que para él tiene sentirse a gusto con su profesora y sus compañeros, muy por encima de contar con la mejor programación posible. Por otra parte, si esto es así para un profesor en formación, me pregunto que importancia no tendrá para un estudiante que carezca de esta formación.

Esto me hace reflexionar sobre la importancia que tiene propiciar un buen ambiente en el aula y cuidar de los aspectos afectivos, intentando crear un clima de trabajo en el que los estudiantes se sientan cómodos y disfruten de la experiencia. Estoy convencido de que un ambiente así favorece la motivación de

los estudiantes y el aprendizaje. No se trata pues de centrarse única y exclusivamente en los aspectos metodológicos, sino que como profesores debemos prestar atención a la parte más humana -en su sentido más amplio- de nuestros cursos (Williams & Burden, 1997).

Los estudiantes son personas, pero una persona es mucho más que un estudiante. Sólo si tomamos conciencia de esta complejidad y dejamos de ver a los estudiantes como meros receptores de *input* y productores de *output*, podremos comprender cómo se aprende una segunda lengua y cómo mejorar nuestra práctica docente; a este respecto es muy interesante la crítica de la teoría del *output* y el *input* realizada por Kramsch (1995: 52-55). Por ello hemos de tener en cuenta los aspectos sociales y afectivos, tanto en la investigación como en la didáctica.

Por lo tanto, es fundamental que los cursos de formación de profesores incidan en el estudio y la investigación de estos dominios para que, desde un principio, los futuros profesores tengan clara la importancia que tiene cuidar los aspectos sociales y afectivos que implica un curso de idiomas. No basta con que aprendan a programar, es necesario que su formación refleje la complejidad y la riqueza del hecho social que es el aula. Son muchas las publicaciones (Bailey & Nunan, 1996; Nunan, 1989; Richards & Nunan, 1990; Van Lier, 1988, 1996; Dörnyei 2009; Brown, 2007; Williams & Burden, 1997, etc.) que pueden ayudar a los profesores en formación a tomar conciencia de esta complejidad y a incluirla en sus investigaciones.

Otra de las reflexiones que me sugiere este estudio es aquella sobre la importancia que tiene tomar en cuenta las expectativas de nuestros estudiantes en la programación de nuestros cursos. Tal y como hemos visto en el análisis, las expectativas del estudiante y su (in)cumplimiento están en estrecha relación con sus niveles de satisfacción y motivación. Conocer las expectativas de nuestros alumnos e intentar adaptar nuestra práctica docente a su satisfacción puede ser sumamente beneficioso (Ribé & Vidal, 1995). Obviamente, la diversidad del grupo hace imposible satisfacer a todos por igual, pero sí que podemos intentar satisfacer a todos en cierta medida o, al menos, satisfacer al mayor número posible de ellos; siempre teniendo en cuenta los límites impuestos por el curriculum, el contexto, nuestras capacidades, etc.

Las expectativas de los estudiantes se relacionan directamente con su percepción del (des)aprovechamiento del tiempo, que con tanta frecuencia aparece en los datos analizados. El grado de aprovechamiento del tiempo lo determina el mayor o menor cumplimiento de las expectativas y tiene mucho que ver con los niveles de motivación y satisfacción. En este sentido es importante saber qué tipo de actividades consideran que deben hacerse en clase y cuáles en casa (si es que consideran que deben trabajar en casa). En los resultados del análisis hemos visto claramente lo molesto que se sentía el autor del diario

cuando llevaban a cabo actividades que consideraba que podía realizar por su cuenta de manera autónoma.

También hemos de intentar conocer cuáles son los estilos y estrategias de aprendizaje de nuestros alumnos (Brown, 2007 :112-141). En el análisis del diario hemos comprobado la satisfacción derivada de prácticas consideradas útiles o agradables, prácticas que se adecuan al estilo de aprendizaje del estudiante. Saber cómo aprenden nuestros estudiantes y conocer sus preferencias metodológicas puede ayudarnos a mantener o elevar su motivación. Si sabemos darles lo que necesitan de la manera más cercana a sus estilos y estrategias, nuestra práctica tendrá más posibilidades de éxito.

Sin embargo, esto no implica que las actividades que no se adecuen a los estilos y estrategias de los estudiantes deban ser excluidas de nuestra programación. En este trabajo hemos visto como Iñaki aprendía con una metodología que, en muchas ocasiones, ni aprobaba teóricamente ni le gustaba. En este sentido, aprende incluso con una metodología que le parece insatisfactoria.

La evaluación del profesor también es un tema delicado, tal y como hemos observado. Como ya habían señalado otros trabajos (Díaz, 1998, 2008) aquí hemos visto cómo las correcciones directas y poco respetuosas con la imagen del estudiante pueden causarle insatisfacción y ansiedad. En cambio, una crítica más atenuada y empática consigue transmitir el mensaje de manera más eficaz, sin dañar la autoestima del estudiante. Además, las evaluaciones positivas en las que se reconocen los progresos y aciertos de los estudiantes alimentan su motivación y nivel de satisfacción. No se trata sencillamente de saber qué corregir, sino que también es vital saber cómo hacerlo y cuidar siempre de la autoestima y la imagen de nuestros estudiantes.

Por último, me gustaría constatar que la realización de este trabajo me ha resultado triplemente útil. Primero, porque me ha servido para aumentar mi conocimiento sobre el tema investigado y para poner mi granito de arena en la investigación de la cuestión. Segundo, porque a través de este estudio he podido conocerme mejor a mí mismo como estudiante y creo que esto me será útil en mi labor docente en el futuro. Tercero, porque la experiencia ha tenido gran valor formativo. Éste ha sido mi primer trabajo de investigación y, con sus limitaciones, me ha servido para aprender ciertas cuestiones sobre el diseño y la realización de una investigación etnográfica en el campo de la didáctica de segundas lenguas.

Llegados a este punto, en el próximo capítulo intentaré responder a las preguntas de investigación planteadas a través de las conclusiones del trabajo.

La procesión va por dentro. Estudio del diario de un estudiante de alemán como lengua extranjera.

6. Conclusiones

Tal y como señalaba en el apartado 2.5, el objetivo de este trabajo era *explorar el dominio afectivo de la experiencia de un estudiante de alemán como lengua extranjera mediante el análisis interpretativo de su diario*. Ahora, llegados a este punto del trabajo, me encuentro en disposición de afirmar que el estudio del diario me ha permitido captar ciertos aspectos la experiencia del estudiante en el curso y tomar conciencia de la complejidad de los factores afectivos implicados.

Veamos ahora, cuál es la respuesta que podemos dar a las preguntas de investigación planteadas en este trabajo:

¿Ante qué acontecimientos muestra el autor del diario satisfacción o agrado?

Los acontecimientos ante los que el autor del diario muestra satisfacción o agrado son muchos y variados, pero en las próximas líneas destacaré los que aparecen señalados con mayor frecuencia o relevancia.

Seguramente, su principal fuente de satisfacción es la sensación de aprovechamiento del tiempo de clase. Este aprovechamiento está ligado al concepto de productividad, pues pone en relación el tiempo y el esfuerzo dedicados a una tarea. Por lo que dice en el diario, le gusta sentir que en clase hace actividades que no podría hacer por su cuenta. Por otra parte, la realización de actividades que percibe como útiles o divertidas también es considerada provechosa. En relación con esto, hay que subrayar que se muestra muy satisfecho cuando realizan actividades que cumplen sus expectativas y se adaptan a su estilo y estrategias de aprendizaje.

La autoevaluación positiva de su propio proceso de aprendizaje también es una de las principales causas de su satisfacción. Constantemente se evalúa a sí mismo

y mide sus progresos, tanto respecto a sí mismo como respecto a sus compañeros. La conciencia de saber que progresa adecuadamente le reporta gran satisfacción y lo expresa de manera explícita.

La evaluación externa, es decir, la que su profesora o compañeros hacen de la actuación de Iñaki, también le producen satisfacción. Pero no siempre, pues son varias las referencias negativas a las correcciones directas de la profesora poco respetuosas con la imagen de los estudiantes y de su autoestima. Aunque parece que nunca lo ha corregido así a él, a Iñaki no le gustan este tipo de correcciones.

La percepción de las cualidades morales positivas de su profesora y sus compañeros, así como sentirse integrado en un grupo cohesionado en el que está cómodo son también causas de satisfacción para él. De hecho, su satisfacción con el entorno social del aula, según él mismo afirma, es una de las razones por las que le gusta ir a las clases.

No podemos olvidar el gusto por el objeto de estudio en este recuento de las causas de su satisfacción. En más de una ocasión afirma explícitamente lo mucho que le gusta el alemán y el efecto positivo que su percepción de la complejidad de esta lengua tiene sobre su motivación para aprenderla. En resumen, el alemán le gusta y para él es un reto motivador aprenderlo.

En general, la percepción de la utilidad de la experiencia del curso también es un motivo de satisfacción para él. Le gusta saber que lo que aprende en clase le servirá algún día para comunicarse con personas germanófonas o pensar que la experiencia tiene valor para él como profesor en formación.

Por último me gustaría mencionar que, tal y como él indica al final del diario, sus juicios van en función de sus expectativas y necesidades. Dice claramente que si al final de curso necesitara utilizar su alemán con fines comunicativos no podría mostrarse tan satisfecho. En este sentido, la falta de presión externa para aprender la lengua puede considerarse también una sus causas de satisfacción.

¿Y ante cuáles insatisfacción o desagrado?

Posiblemente, la principal causa de insatisfacción para Iñaki durante el curso es la sensación de desaprovechamiento del tiempo. Muy frecuentemente se refiere a esta situación y habla de perder el tiempo o no aprovecharlo. Esta sensación también se asocia con la percepción de que el tiempo transcurre despacio, algo que suele asociar al aburrimiento y a la falta de estímulo. En más de una ocasión describe este perder el tiempo como la realización de actividades inútiles, aburridas, o que podría hacer por su cuenta de manera autónoma.

Como ya he comentado anteriormente, la evaluación directa y poco empática de su profesora también le causa insatisfacción, aunque no vaya dirigida a él.

También se relacionan con esta evaluación externa las muestras de ansiedad asociadas a algunas actividades de expresión oral. En varios momentos se muestra insatisfecho ante su actuación en este tipo de actividades.

Según el diario, Iñaki es un estudiante con alto grado de autonomía, capaz de evaluar su progreso y planificar su estudio. Sin embargo, no cumple todos sus planes de estudio autónomo, lo cual es la causa de varias muestras de insatisfacción en el diario. En un punto del diario habla del poco tiempo disponible que tienen los estudiantes adultos debido a sus responsabilidades y deberes. Esta falta de tiempo está directamente relacionada con el incumplimiento de sus planes de estudio, al igual que lo está con la exigencia de aprovechar al máximo el tiempo de clase.

Las cuestiones metodológicas, sobre todo las referidas a la planificación del curso realizada por su profesora, también dan lugar a abundantes muestras de insatisfacción. El hecho de realizar actividades que no aprueba desde un punto de vista metodológico hace que Iñaki se sienta frustrado e insatisfecho, que sienta que pierde el tiempo. Durante las primeras semanas también se muestra incómodo con el uso didáctico de canciones en la clase, que hace que sufra cierto sentimiento de infantilización; si bien esto cambia al final del curso.

A nivel social, al principio no se siente satisfecho con su grupo que, según afirma una y otra vez, dista mucho de su grupo ideal -nunca llega a definir este ideal. Lo mismo le ocurre con su profesora, pues durante los primeros días de clase ofrece una opinión eminentemente negativa de ella, tanto en lo personal como en lo profesional. Pero estas diferencias van haciéndose cada vez menos importantes a medida que conoce mejor a su profesora y a sus compañeros; hasta tal punto que al final llega a sentirse muy cómodo con todos ellos.

Si nos fijamos con atención, observaremos que en los dos bloques descritos encontramos elementos opuestos. Por ejemplo, mientras que el aprovechamiento del tiempo es motivo de satisfacción, su contrario lo es de insatisfacción; lo mismo ocurre con la percepción de la utilidad de las actividades de clase o sus contrarios. Esto es perfectamente lógico, pues si algo crea satisfacción es de esperar que su opuesto sea causa de insatisfacción.

También podemos concluir que parte de los factores descritos se sitúan dentro de la esfera interna del propio aprendiz, como por ejemplo la autoevaluación, el incumplimiento de los planes de estudio autónomo, etc. Mientras que otros factores, en cambio, son externos a él, como la profesora o sus compañeros. Es decir, que las causas de satisfacción e insatisfacción tienen su origen tanto en el exterior como en el interior del estudiante.

Tampoco podemos obviar la importancia de la historia personal de aprendizaje

del estudiante, que condiciona y, en gran parte, configura sus expectativas acerca de experiencias didácticas presentes y futuras. Las referencias a otros cursos y profesores que encontramos en el diario dan buena cuenta de esto. Es decir, su experiencia previa condiciona sus juicios sobre lo satisfactorio y lo insatisfactorio.

¿Cómo se relacionan estas muestras de satisfacción e insatisfacción con su motivación?

Es importante subrayar que desde un principio Iñaki se muestra muy motivado y que se reafirma en su motivación incluso cuando el curso no satisface sus expectativas. En más de una ocasión hace referencia a su voluntad de ser positivo y aprovechar el curso al máximo, “a pesar de los pesares”.

En general, podemos afirmar que el cumplimiento de las expectativas y la adecuación de las prácticas realizadas en el curso al estilo y preferencias metodológicas del estudiante influyen positivamente en su motivación. Es decir, si las cosas van como él espera, desea o cree que deben ir, se siente satisfecho y esta satisfacción incrementa o al menos mantiene su motivación. A lo largo del diario hemos comprobado, por ejemplo, cómo el trabajo gramatical explícito es sumamente satisfactorio para Iñaki y cómo este tipo de ejercicios aumentan su motivación y lo estimulan. Sin embargo, ante otros ejercicios que percibe como inútiles, su motivación decae y muestra aburrimiento y desinterés.

Pero, más allá de esta conclusión -bastante lógica y de esperar, por cierto-, cabe destacar el grandísimo efecto positivo de la atmósfera social del aula en la motivación del estudiante. En muchos casos, Iñaki critica ferozmente la metodología de su profesora y su programación pero, acto seguido se muestra satisfecho y a gusto con las clases. Esta aparente contradicción tiene que ver con dos fuerzas opuestas: su valoración positiva de lo social y afectivo compensa las carencias metodológicas que percibe.

Por una parte, una metodología que su formación le permite juzgar como deficiente hace que su motivación disminuya. Pero por otra parte, los factores sociales -la buena relación de los estudiantes y su valoración moral positiva de profesora y alumnos- influyen en sus afectos y su motivación. Él mismo señala con frecuencia que las clases distan de satisfacer sus ideales, pero que el ambiente del grupo hace que se sienta a gusto.

Pero claro, no sólo se trata de sentirse cómodo en clase, también es necesario que el estudiante aprenda, lo cual nos lleva directamente a la siguiente cuestión.

¿Cómo percibe su propio proceso de aprendizaje y cómo se siente ante esta percepción?

En este aspecto Iñaki es muy claro: afirma que ha aprendido mucho, aunque reconoce que si cumpliera sus planes de estudio autónomo podría haber aprendido más. El diario recoge abundantes juicios en los que muestra de qué manera evalúa su propio proceso de aprendizaje. Reconoce sus éxitos y se compara con los demás con cierto afán competitivo; pero también reconoce sus limitaciones y problemas.

Esta autoevaluación positiva es para él una de las principales causas de satisfacción e influye positivamente en su motivación. Ser consciente de que aprende aumenta su motivación pero, además, ser consciente de sus puntos fuertes y débiles le ayuda a regular mejor su aprendizaje. Por lo tanto, la capacidad de autoevaluación no le sirve sólo para evaluar su proceso de aprendizaje, sino también para regularlo e incrementar su motivación.

La procesión va por dentro. Estudio del diario de un estudiante de alemán como lengua extranjera.

7. Bibliografía

- Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. London etc.: Longman.
- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teacher*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Appel, J. (1995). *Diary of a language teacher*. Oxford: Heinemann.
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Bailey, K. M. (1980). "An introspective analysis of an individual's language learning experience". In R. C. Scarcella, & S. D. Krashen (Eds.), *Research in second language acquisition: Selected papers of the los angeles second language acquisition research forum* (pp. 58-65). Rowley (Mass.): Newbury House.
- Bailey, K. M. (1983). "Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies". In H. W. Seliger, & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-102). Cambridge Mass. etc.: Newbury House.
- Bailey, K. M. (1990). "The use of diary studies in teacher education programs". In J. C. Richards, & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 215-226).

Cambridge etc.: Cambridge University Press.

Bailey, K. M. (1991). Diary studies of classroom language learning: The doubting game and the believing game. In E. SADTONO (Ed.), *Language acquisition and the second/foreign language classroom* (pp. 60-102). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, Anthology Series # 28.

Bailey, K. M. (1996). "The language learner's autobiography: Examining the apprenticeship of observation". In D. Freeman, & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 11-29). Cambridge: Cambridge University Press.

Bailey, K. M., Curtis, A., & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development: The self as source*. Boston Mass.: Heinle & Heinle.

Bailey, K. M., & Nunan, D. (Eds.). (1996). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ESO: estudio de un caso*. (Tesis doctoral dirigida por el Dr. Miquel Llobera, Universitat de Barcelona). (Disponible en la siguiente dirección: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0421109-093059/>)

Bartlet, L. (1990). "Teacher development through reflective teaching". In J. C. Richards, & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 202-214). Cambridge etc.: Cambridge University Press.

Bell, J. S. (2002). Narrative inquiry: More than just telling stories [and] narrative study: Whose study is it, anyway? *TESOL Quarterly*, 36(2), 207-18.

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Bertaux, D. (1981). *Biography and society : the life history approach in the social sciences*. Beverly Hills: Sage.

Brown, C. (1985). "Requests for specific language input: Differences between older and younger adult language learners". In S. M. Gass, & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 272-281). Cambridge Mass.: Newbury House.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, (N.Y.): Pearson Education.

Brown, H. D., Crymes, R. H., & Yorio, C. A. (Eds.). (1977). *Teaching and learning: Trends in research and practice*. Washington D.C.: TESOL.

- Brumfit, C., & Mitchell, R. (Eds.). (1990). *Research in the language classroom*. Oxford: Modern English Publications in association with The British Council.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass. etc.: Harvard University Press.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Campbell, C. (1996). "Socializing with the teachers and prior language learning experience: A diary study". In K. M. Bailey, & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 201-223). Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin, C., (Ed.). (2002). *Research and practice in professional discourse*. Hong Kong: City University of Hong Kong.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1994). "Personal experience methods". In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 413-427). London: Sage.
- Coffey, S. (2008). Narrative and identity in the "language learning project". *Modern Language Journal*, 92(3), 452-464.
- Cook, G., & Seidlhofer, B. (Eds.). (1995). *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Curtis, A., & Nunan, D., (Eds.). (2001). *Pursuing professional development : The self as source*. Boston (Mass.): Heinle & Heinle.
- Davis, S. (Ed.). (1991). *Pragmatics: A reader*. New York etc.: Oxford University Press.
- Day, R. R. (1990). "Teacher observation in second language teacher education". In J. C. Richards, & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 43-61). Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Delaney, A. (2000). "Teaching journals: Writing for professional development.". *ESL Magazine*, 3(2), 16.
- Díaz Martínez, J. (1998). *Afectividad y tratamiento del error en la clase de segundas lenguas: Estudio introspectivo de un diario*. (Memoria de máster dirigida por el Dr. Miquel Llobera, Universitat de Barcelona). (Disponible en la siguiente dirección: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/diaz.htm>)
- Díaz Martínez, J. (2008). *Pensamiento de estudiantes universitarios de programas internacionales sobre su proceso de aprendizaje de español como segunda lengua*. (Tesis doctoral dirigida por el Dr. Miquel Llobera, Universidad de Deusto, Bilbao).
- Dijk, T. A. v., (Ed.). (1985). *Handbook of discourse analysis*. London etc.: Academic Press.

- Dijk, T. A. v., (Ed.). (1997). *Discourse studies : A multidisciplinary introduction*. London etc.: Sage.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). "Individual differences in L2 learning". In C. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Malden, Mass.: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologics*. Oxford: Oxford University Press.
- Doughty, C., & Long, M. H. (Eds.). (2003). *The handbook of second language acquisition*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Dummer, T. J. B. (2008). Promoting and assessing "deep learning" in geography fieldwork: An evaluation of reflective field diaries. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(3), 459-479.
- Faerch, C., & Kasper, G. (Eds.). (1987). *Introspection in second language research*. Clevedon etc.: Multilingual Matters.
- Freeman, D. (1996). "The unstudied problem: Research on teacher learning in language teaching". In D. Freeman, & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 351-378). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, D., & Richards, J. C. (Eds.). (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. M., & Madden, C. G. (Eds.). (1985). *Input in second language acquisition*. Cambridge Mass.: Newbury House.
- Gillette, B. (1987). "Two successful language learners: An introspective approach". In C. Faerch, & G. Kasper (Eds.), *Introspection in second language researc* (pp. 268-279). Clevedon etc.: Multilingual Matters.
- Halbach, A. (2000). "Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: A case study". *System*, 28(1), 85-96.
- Hall, G. (2008). An ethnographic diary study. *ELT Journal*, 62(2), 113-122.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London: Tavistock.

- Hewings, M. (2005). *Advanced grammar in use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirano, E. (2009). Learning difficulty and learner identity: A symbiotic relationship. *ELT Journal*, 63(1), 33-41. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccn021>
- Hosenfeld, C. (2003). "Evidence of emergent beliefs of a second language learner: A diary study". In P. Kalaja, & A. M. Ferreira Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 37-54). Dordrecht etc.: Kluwer Academic Publishers.
- Huxham, M., Laybourn, P., Cairncross, S., Gray, M., Brown, N., Goldfinch, J., et al. (2008). Collecting student feedback: A comparison of questionnaire and other methods. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(6), 675-686.
- Jones, F. R. (1994). "The lone language learner: A diary study". *System*, 22(4), 441-454.
- Jorge, J. R. (1994). "Diary studies as illumination: Case study in a portuguese classroom". *Language Learning Journal*, 10(64), 65.
- Kalaja, P., & Ferreira Barcelos, A. M. (Eds.). (2003). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht etc.: Kluwer Academic Publishers.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *L'énonciation: De la subjectivité dans le langage* (2e éd, 4e tirage ed.). Paris: Armand Colin.
- Kramsch, C. (1995). The applied linguist and the foreign language teacher: Can they talk to each other? In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (pp. 43-56). Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. y Genung, P.B. (2000) "L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité: une étude de cas", *AILE*, 12, pp. 99-122.
- Lier, L. v. (1988). *The classroom and the language learner : Ethnography and second-language classroom research*. London etc.: Longman.
- Long, M.H. (1983) "Inside the 'black box': methodological issues in classroom research on language teaching". Seliger, H. W., & Long, M. H., (Eds.). (1983). *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 3-36).. Cambridge (Mass.) etc.: Newbury House.
- Long, M. H. (1990). "Second language classroom research and teacher education". In C. Brumfit, & R. Mitchell (Eds.), *Research in the language classroom* (pp. 161-170). Oxford: Modern English Publications in association with The British Council.

- Lynch, T. (1990). "Researching teachers: Behaviour and beliefs". In C. Brumfit, & R. Mitchell (Eds.), *Research in the language classroom* (pp. 117-127). Oxford: Modern English Publications in association with The British Council.
- Miller, J. (2007). Inscribing identity: Insights for teaching from ESL student's journals. *TESL Canada Journal*, 25(1), 23-40.
- Murphy, R. (2005). *English grammar in use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms: A guide for teacher-initiated action*. New York etc.: Prentice-Hall.
- Nunan, D. (1990). "The teacher researcher". In C. Brumfit, & R. Mitchell (Eds.), *Research in the language classroom* (pp. 16-32). Oxford: Modern English Publications in association with The British Council.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1997). Narrative. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction. vol. 1* (pp. 185-207). London: Sage.
- Ochsner, R. (1979). A poetics of second-language acquisition. *Language Learning*, 29, 53-80.
- Ortlipp, M. (2008). "Keeping and using reflective journals in the qualitative research process". *Qualitative Report*, 13(4), 695-705.
- Parkinson, B., & Howell-Richardson, C. (1990). "Learner diaries". In C. Brumfit, & R. Mitchell (Eds.), *Research in the language classroom* (pp. 128-140). Oxford: Modern English Publications in association with The British Council.
- Parkison, P. (2008). "Space for performing teacher identity: Through the lens of Kafka and Hegel". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(1), 51-60.
- Pavlenko, A. (1998). Second language learning by adults: Testimonies of bilingual writers. *Issues in Applied Linguistics*, 9(1), 3-19.
- Porquier, T. (1994). "Le journal de bord dans l'univers des langues et de leur apprentissage". Actes de la journée d'études du 29 novembre 1994: les journaux de bord d'apprenants.
- Porter, P. A., Goldstein, L. M., Leatherman, J. L., & Conrad, S. (1990). "An ongoing dialogue: Learning logs for teacher preparation". In J. C. Richards, & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 227-240). Cambridge etc.: Cambridge University Press.

- Porto, M. (2008). A teaching narrative: My growth as a foreign language educator through teaching diaries. *Journal of further and Higher Education*, 32(3), 185-206.
- Ramos Méndez, C. (2006). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Retrieved from <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0220106-132751/>
- Ramos Méndez, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: Dimensiones individuales y culturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. CIDE.
- Ribé, R., & Vidal, N. (1995). *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Secundaria: agenda práctica para aprender y enseñar una lengua extranjera en la ESO*. Madrid: Alhambra Longman.
- Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Nunan, D. (Eds.). (1990). *Second language teacher education*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Risquez, A. (2008). Welcome to college? developing a richer understanding of the transition process for adult first year students using reflective written journals. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 9(2), 183-204.
- Scarcella, R. C., & Krashen, S. D. (Eds.). (1980). *Research in second language acquisition: Selected papers of the los angeles second language acquisition research forum*. Rowley: Newbury House.
- Scarino, A. (2004). "Introspection and retrospection as windows on teacher knowledge, values and ethical dispositions". In D. J. Tedick (Ed.), *Second language teacher education: International perspectives* (pp. 33-52). Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schumann, F. M. (1980). "Diary of a language learner: A further analysis". In R. C. Scarcella, & S. D. Krashen (Eds.), *Research in second language acquisition: Selected papers of the los angeles second language acquisition research forum* (pp. 51-57). Rowley: Newbury House.
- Schumann, F. M., & Schumann, J. H. (1977). "Diary of a language learner: An introspective study of second language learning". In H. D. Brown, R. H. Crymes & C. A. Yorio (Eds.), *Teaching and learning: Trends in research and practice* (pp. 241-249). Washington D.C.: TESOL.

- Seliger, H. W., & Long, M. H., (Eds.). (1983). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Cambridge (Mass.) etc.: Newbury House.
- Seliger, H. W., & Shohamy, E. G. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N. (1990). "A look at the research process in classroom observation: A case study". In C. Brumfit, & R. Mitchell (Eds.), *Research in the language classroom* (pp. 81-93). Oxford: Modern English Publications in association with The British Council.
- Tedick, D. J. (Ed.). (2004). *Second language teacher education: International perspectives*. Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trahar, S. (2006). *Narrative research on learning: Comparative and international perspectives*. Oxford: Symposium Books.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- van Dijk, T. A. (1985). *Handbook of discourse analysis*. London etc.: Academic Press.
- van Dijk, T. A. (1997). "The study of discourse". In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (pp. 1-34). London etc.: Sage.
- van Dijk, T. A. (1997). *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. London etc.: Sage.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second-language classroom research*. London etc.: Longman.
- Van Lier, L. (1990). "Ethnography: Bandido, bandwagon, or contraband?". In C. Brumfit, & R. Mitchell (Eds.), *Research in the language classroom* (pp. 33-53). Oxford: Modern English Publications in association with The British Council.
- Van Lier, L. (1995). *Introducing language awareness*. London etc.: Penguin English.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London etc.: Longman.
- Watson-Gegeo, K. A. (1988). "Ethnography in ESL: Defining the essentials". *TESOL Quarterly*, 22(4), 575-592.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. Cambridge: Prentice-Hall.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Woodfield, H., & Lazarus, E. (1998). "Diaries: A reflective tool on an INSET language course". *ELT Journal*, 52(4), 315-322.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching : Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Yinger, R. J., & Clark, C. M. (1981). *Reflective journal writing: Theory and practice*. Michigan: Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University.

La procesión va por dentro. Estudio del diario de un estudiante de alemán como lengua extranjera.

8. Anexo: diario público

Lunes 30 de junio de 2008

La de hoy ha sido la primera clase de un curso intensivo de 80 horas (lunes a viernes de 10h a 14h) en la EOI. Somos veinte alumnos en listas y la media de edad es bastante baja, hay incluso gente de menos de 18, lo cual no me gusta, preferiría que fuéramos todos mayores de edad. Hay gente en clase que ha estudiado algo de alemán anteriormente. Las motivaciones de la gente son muy variadas: gusto, trabajo, viajes, novios, etc. Desde luego no es mi grupo ideal, pero tampoco está mal.

La profesora no me ha causado buena impresión. Me ha parecido una pija y una estiradilla. Es un tanto sargento, no comulgo con su manera de gestionar el grupo, es demasiado autoritaria. Otra cosa que no me gusta es que no se ríe y, cuando lo hace, es con una risa forzada, poco natural. Además dudo que su pronunciación sea un modelo a seguir. No es nativa y me he dado cuenta de que ha dicho la misma palabra de formas diferentes en la misma clase. También me huelen mal algunos sonidos, como su [r], calcada a la española -¿la alemana no se parece más a la [r] francesa? No es tan grave, ya me buscaré yo modelos más genuinos. Bueno, y para rematarla tengo que decir que dudo bastante de la fundamentación pedagógica de algunas de las cosas que hemos hecho hoy (“el rap del alfabeto”; minidiálogos con saludos; una ficha en la que había que deducir géneros de nombres a partir de tan sólo dos ejemplos). Ah, y no ha explicado cosas como que los nombres se escriben siempre en mayúsculas, ni el sonido de las vocales con diéresis y de algunas combinaciones vocálicas. En su defensa tengo que decir que en el descanso me ha dicho que tenía fatal la garganta, y es difícil hacer este trabajo en malas condiciones físicas. En general, no me ha gustado, pero le quiero dar otra oportunidad; aunque sea por no negativizar mi percepción de la clase. Incluso aunque no cambiara de opinión sobre ella, creo que da igual, como decía Ernesto⁷, el profesor está para los alumnos malos, los buenos aprenden por sí mismos.

En relación con el último punto, veo clarísimamente que voy a tener que trabajar bastante por mi cuenta. El alemán no se aprende solo, no va a ser como aprender italiano con Fede⁸. De momento, intentaré ser constante e ir repasando lo que aprendamos en clase. Además,

7 Referencia a Ernesto Martín Peris, profesor mío en el máster.

conociéndome, creo que no podré evitar ir profundizando por mi cuenta y tirar de Stephie⁹. La clase es el punto de partida, pero estoy convencido de que hay un montón de cosas que puedo aprender por mi cuenta.

Bueno, ¿y qué hemos hecho hoy? Nos ha soltado el rollo administrativo (horarios, materiales, examen, etc.) Hemos aprendido a presentarnos (*Ich heiÙe Iñaki. Mein Name ist Iñaki*); saludos y despedidas; los números hasta el cien (me parece muy interesante que en los números de más de dos cifras coloquen las unidades antes de las decenas; es curioso); hemos visto algo del género (masculino, femenino y neutro); hemos aprendido el alfabeto y a deletrear; hemos visto un vídeo cutrísimo en el que aparecían un montón de exponentes lingüísticos que no habíamos visto y se han quedado un poco en el aire (mala presentación de contenidos; ahora me acuerdo de que en un par de ocasiones me ha dado la sensación de que no tenía la clase muy preparada).

Un detalle: creo que cuando hemos hecho nuestra presentación he metido la pata. He dicho que estaba estudiando un máster de formación de profesores y que hacía el curso para ponerme en el papel de estudiante. No ha sido una respuesta inteligente, he visto que se ha puesto nerviosa (se ha puesto a reír bastante tensa).

Uy, casi se me olvida decir que no me ha gustado nada la forma de corregir de la profesora. Ha soltado un par de “molt malament!”, y ha hecho alguna corrección directa con poco tacto. No ha estado hábil, la gente parecía nerviosa y poco segura de sí misma, no se puede permitir dañar la autoestima de sus alumnos.

Martes 1 de julio de 2008

Hoy he estado todo el día fuera y no he podido escribir el diario antes.

La clase de hoy me ha gustado. Sigo pensando que la profesora es una estiradilla y una morroprieto -qué poco me gusta la gente así-, pero estoy decidido a aprender todo lo que pueda, a pesar de los pesares. Estoy convencido de que hay mucho que puedo aprender por mi cuenta y, obviamente, también hay mucho que puedo aprender en las clases, tanto de la profesora como de la interacción con mis compañeros.

Hoy hemos seguido trabajando el tema del género de los sustantivos y hemos comenzado con el número. Para esto hemos tenido que colocar las palabras de una ficha en listas dependiendo de su género y buscar cómo se forman sus plurales (la indicación para hacer esto último era utilizar el glosario del libro o el diccionario; una pista escasa para alguna gente, creo yo). Hemos seguido machacando los números -lo cual creo necesario- jugando al bingo en grupos de cuatro y con una actividad de vacío de información en la que nuestro compañero nos dictaba una serie de números que nosotros teníamos que localizar en nuestra ficha y unir con una línea; el resultado final era un dibujo. Esta última actividad me ha parecido poco adecuada para el grupo y demasiado fácil, en ciertos puntos el vacío de información era insuficiente. Otra actividad para trabajar los números a la que no le he visto sentido es la visualización de un

8 Referencia a mi antiguo compañero de piso italiano, con el cual aprendí algo de italiano de una manera totalmente informal.

9 Referencia a una amiga alemana.

vídeo en el que alguien decía los números del uno al cien muy rápido, mientras que la dicción de cada número se acompañaba con la imagen de la placa de número de una casa. Lo hemos visto una vez y listo, no hemos tenido que hacer nada a partir del material presentado, así que no entiendo para qué nos lo ha puesto.

Dentro del trabajo de números, hemos empezado con los precios. Hemos aprendido a preguntar por precios y a responder. Haciendo el ejercicio correspondiente la profesora ha dicho que *Krombacher* (aparecía en una imagen de una factura del ejercicio del libro) era el nombre del restaurante, pero era la tipografía de la marca de cerveza (incluso aparecía el lema de la marca “Eine Perle der Natur”). Que una profesora de alemán no conozca una de las cervezas alemanas más internacionales hace que sospeche de su conocimiento de la cultura germana y, de paso, del de su lengua.

También hemos visto el paradigma de los verbos regulares y los verbos *sein* y *haben*. La verdad es que me ha gustado hacer tablitas con los verbos, me siento cómodo con este tipo de ejercicios. Recuerdo cómo echaba de menos los paradigmas verbales en clase de François¹⁰. Supongo que es cosa de mi cultura de aprendizaje: euskera, latín, griego. Mucha gramática. Y es que además me gusta, me gusta estudiar gramática de forma explícita cuando estoy aprendiendo una lengua.

La verdad es que lo he pasado bien en clase. Las cuatro horas se me han pasado volando. No es mi grupo ideal ni mi profesora ideal, pero estoy decidido a sacarle todo el jugo y a ser positivo.

Hoy en casa de Nuria he estado mirando el libro de clase y he decidido ponerme a hacer ejercicios por mi cuenta, porque veo que nos saltamos muchas cosas y creo que me ayudará ir machacando algunas cosillas. Con el ritmo que llevamos, hace falta trabajo personal para poder asentar todo lo que vamos viendo en clase.

Miércoles 2 de julio de 2008

La clase de hoy se me ha hecho algo pesada, he mirado el reloj bastantes veces deseando que llegara el final.

La profesora sigue afónica, hoy apenas tenía voz. Ha dicho que el médico le ha dicho que tiene faringitis. Si sigue así se va a quedar sin voz, y nosotros sin profesora...

Hoy hemos seguido trabajando los números y hemos practicado la comprensión auditiva de números de teléfono con un audio. También hemos aprendido a decir la hora en alemán. Me ha llamado la atención la forma de decir y media, y veinticinco, e y treinta y cinco (muy similar al catalán). Es curioso como cada lengua refleja de manera diferente referencias universales.

También hemos seguido con el tema del género de los nombres. Para esto nos ha puesto una transparencia manuscrita por ella en la que aparecían ciertas reglas para identificar el género de los sustantivos. He alucinado porque uno de los chavales de clase no sabía qué era un retroproyector, ¡nunca había visto uno!

10 Referencia a mi profesor de francés en L'Alliance Française, Dublín (Irlanda).

Hemos trabajado las partículas *wo* y *woher* con preguntas y diálogos del libro. Me parece que muchas veces las muestras de lengua del libro son bastante deficientes, no creo que se puedan encontrar en ningún corpus de lengua oral. Son diálogos de libro de idiomas, no diálogos auténticos.

Hoy también nos ha puesto un vídeo cutrísimo para que viéramos saludos, despedidas y muestras de preferencia.

También hemos trabajado vocabulario de elementos de la clase. Con esta actividad hemos estudiado el artículo indeterminado y la negación (*Ist das eine Lampe? Nein, das ist keine Lampe, das ist ein Buch.*) Me estoy dando cuenta de que he aprendido un montón de palabras sin un esfuerzo consciente. La verdad es que tengo muy buena memoria, pero con eso no me bastará, tengo que buscar la manera de trabajar la parte de léxico para tener una base sólida. Tal vez haga un cuaderno, o incluso fichas. No sé, tendré que pensarlo; tengo que buscar un método eficaz y factible, no quiero empezar algo que vaya a dejar a medias.

Hoy, igual que ayer, hemos hecho un pequeño ejercicio de traducción que he disfrutado mucho. Me gusta ver que soy capaz, a tan temprana altura, de traducir pequeños textos; aunque sean textos escritos *ad hoc* para un libro de alemán para extranjeros. En estos textos y en otros ejercicios del libro he visto algunos elementos nuevos: algún verbo modal (*möchten, können*), un pronombre nuevo (*uns*), un comparativo (no lo recuerdo) y no sé si algo más. La cosa es que el panorama se va enriqueciendo y esto me motiva. Disfruto descubriendo cositas nuevas. También hemos visto alguna oración sustantiva de infinitivo y he visto eso que tantas veces había oído de que en alemán el verbo va al final. Me ha parecido curioso, muy interesante.

En ciertos momentos, el inglés me ayuda a entender estructuras (*Das ist eine Lampe*) y vocabulario (*Buch, kommen, halt*, etc.) También ha habido algo que he identificado gracias al francés, aunque ahora no recuerdo qué. Pero el alemán es muy diferente al resto de lenguas que manejo. Tal vez por eso lo encuentro tan estimulante, despierta mi sed de conocimiento.

Ahora me voy a poner a hacer ejercicios del libro por mi cuenta y a repasar lo de estos días.

Me alegro un montón de haberme apuntado a alemán.

Jueves 3 de julio de 2008

Hoy hemos seguido con el trabajo de formación de plurales y estudio del género de los sustantivos. Para trabajar esto hemos estado buscando las palabras de una ficha -en plural- en el diccionario para ver cuál es su forma singular y su género. Después hemos hecho una lista con las diferentes desinencias que se utilizan para formar los plurales y lo hemos puesto en común. Después, la profesora nos ha puesto una transparencia con una serie de reglas de formación de plurales según el género de los nombres. Me parece que la aproximación inductiva a la gramática está bien, pero no me acaba de gustar cómo lo hace, creo que prepara poco las clases, porque sus explicaciones no son muy claras y la elección de materiales no me parece la más adecuada. Me pregunto cuál será su formación, tanto en lo referente a la lengua alemana como a la didáctica de la misma; me atrevo a decir que no es muy profunda.

Ah, se me olvidaba decir que hoy ya tenía la voz bien.

En la sección de vocabulario hemos reforzado lo de ayer (léxico de objetos de la clase) e introducido los días de la semana, los meses y los colores, esto último a petición de una compañera. También hemos repasado los números con un juego (pasar una pelotita diciendo los números del cero al cien) y las horas (preguntas entre compañeros). En un momento hemos hecho una actividad de interacción oral: la mitad de la clase escribía dos horas en su cuaderno y la otra mitad dos preguntas, luego había que buscar a alguien del grupo contrario -sólo uno- y preguntarle la hora o la pregunta escrita; en la puesta en común la profesora a designado a algunos de nosotros para que repitiéramos en alto nuestras preguntas y respuestas. No me ha parecido muy estimulante ni pedagógicamente útil. Cabe notar que esto ha sido después de presentar contenidos gramaticales y que lo ha introducido diciendo algo así como “ahora vamos a hacer algo más divertido, que después de esto...”

Tras la primera pausa hemos ido a la mediateca, donde la bibliotecaria nos ha explicado dónde estaba cada cosa. Allí hemos completado una ficha buscando información en la biblioteca, me ha parecido una actividad estúpida porque las preguntas de la ficha estaban traducidas al catalán y carecíamos de los exponentes lingüísticos necesarios para responder en alemán; aún así, en nuestro grupo -de 4-, hemos intentado ir más allá de lo que sabíamos inventándonos las cosas a partir de lo que sabíamos y preguntando alguna cosa a la profesora.

La última parte de la clase la hemos dedicado a ver una serie de estructuras útiles para hacer los deberes de mañana -una presentación escrita de uno mismo-, tales como decir si se está casado o soltero, con quién se vive, cuáles son nuestros hobbies, etc. Por último hemos repasado las preguntas W con otra cancioncita, *el rap de www*. Nos ha dado la ficha con la letra y unos minutos para que la tradujéramos y luego la ha puesto dos veces para que cantáramos; se debe pensar que somos niños, y creo que ni a los más niños de clase les va lo de cantar...

Esta tarde tengo un montón de cosas que hacer, pero por la noche haré mis deberes lo mejor que pueda. Intentaré usar lo que he aprendido e intentar descubrir por mi cuenta como decir otras cosas, seguro que con el libro, la gramática y el diccionario puedo ir más allá.

En lo que a planes respecta, tengo que decir que sigo sin cumplir mis planes de estudiar constantemente. Aparte de en las clases no estoy trabajando nada el alemán. Lo que sí que he hecho los últimos días es poner la radio en alemán en el portátil y, sorprendentemente, entiendo alguna cosilla (palabras internacionales, temas, nombres, números). Un nuevo plan es leer una de esas lecturas graduadas. Si era capaz de descifrar textos en griego y en latín, creo que algo podré hacer en alemán.

Viernes 4 de julio de 2008

Hoy hemos repasado los verbos regulares e irregulares en presente (paradigmas). Nos ha presentado el paradigma del verbo *mögen* en presente y en condicional (*möchten*), algunas de cuyas formas ya habían aparecido. También nos ha dado una breve y poco clara explicación sobre los verbos separables. Y hemos repasado el significado de varios verbos que hemos visto a lo largo de la semana. Esto ha sido al principio de la clase, y al final hemos vuelto a los verbos: nos ha dado el paradigma del verbo *sein* en *präteritum*, algunas de cuyas formas aparecían en dos textos que hemos leído. Ha dicho que esta forma sería el equivalente al imperfecto en español, pero por como he interpretado yo los textos creo que se ha debido equivocar, a mí me

ha parecido que funcionaban como perfectos.

Hoy nos ha introducido de manera explícita (paradigma y trabajo con fichas) los posesivos. Por lo que he visto funcionan como los artículos indefinidos, así que no me ha resultado difícil; pero veremos cómo va la cosa cuando nos enseñe las declinaciones.

Hemos seguido trabajando los números, las horas y los precios. Para esto hemos hecho minidiálogos que son más bien *drills* orales (pregunta preestablecida-respuesta previsible) sin ninguna significatividad. También hemos repetido el juego del corro pasándose la pelotita y cantando los números del cero al cien que puede ser entretenido, ¿pero pedagógico? Nuestro repertorio es muy reducido, lo sé, pero creo que se pueden llevar a cabo actividades comunicativas simples mínimamente significativas con vacíos de información; al menos eso pienso yo.

Pero bueno, podría ser peor. Al menos este trabajo me servirá para fijar estructuras que más adelante tendré que ver cómo consigo llevar a prácticas comunicativas reales. Con esta tía aprenderé paradigmas, que están muy bien y me gustan, pero aprender una lengua es mucho más que aprender gramática. Bueno, espero poder completar esa parte de mi aprendizaje con Stephie, Jens¹¹ y mi estancia en Alemania.

Ah, se me olvidaba decir que ayer hice mi redacción y, con ayuda de un diccionario electrónico y mis apuntes, me quedó algo decentillo. A ver qué anotaciones me hace -se lo he puesto fácil, lo he hecho a ordenador en una columna con márgenes amplios a ambos lados e interlineado doble. Cuando me lo devuelva lo reescribiré para sacarle más jugo a la actividad.

Y ya que es viernes, haré balance de lo que llevamos de curso. Llevo cinco días estudiando alemán -lengua que nunca antes había estudiado- y, después de veinte horas de clase y casi nada de trabajo fuera de ella, sé un montón de cosas; no me puedo quejar. Ahora, a botepronto, recuerdo haber trabajado:

Gramática: género y número del sustantivo, artículo definido, artículo indefinido, posesivos, algunos pronombres personales, verbos regulares y algunos irregulares en presente.

Funciones: preguntar y responder la hora, precios, procedencia, lugar de residencia, nombre, gustos; identificación de objetos y personas; situación de objetos en el espacio.

Vocabulario: saludos y despedidas, números, colores, días de la semana, meses, horas, elementos del aula.

Tipos de ejercicio: *drills* explícitos (fichas), *drills* disfrazados de minidiálogos, audiciones, visualizaciones de vídeo (no acompañadas de una tarea adecuada).

Sensación general: estoy aprendiendo, pero el enfoque de las clases no propicia una comunicación real, nos centramos mucho en la gramática. También veo claro que tengo que trabajar más por mi cuenta, pero no acabo de encontrar el momento.

11 Referencia a un amigo alemán.

Lunes 7 de julio de 2008

La clase de hoy se me ha hecho un poco pesada, larga. Hemos empezado con geografía: el mapa de Alemania y la expresión de situación de las ciudades (dentro del país y unas respecto a otras). Para esto hemos utilizado una ficha y por parejas -con fichas idénticas, luego sabíamos la respuesta de antemano- nos hemos preguntado dónde estaban algunas ciudades; luego hemos salido a la pizarra para hacer una pregunta y una respuesta por pareja en el mapa grande. Luego hemos repasado los plurales, centrándonos en las palabras que toman diéresis en el plural.

La gran novedad del día ha sido la introducción del caso acusativo, lo hemos visto en el artículo indeterminado, en el determinado y en la partícula de negación *kein(e)*. Me ha sorprendido que sólo se decline el determinante y no el nombre también (aunque, por lo que ha dicho, hay una excepción). Después de haber hecho latín y griego, y hablando euskera, dudo que la declinación alemana me resulte muy difícil.

Una cosa curiosa es que en el descanso, en la cafetería, uno de los chavalines ha preguntado qué era una declinación. Yo se lo he explicado muy pedagógicamente (idiomas que expresan las funciones de los elementos de la oración mediante el orden *versus* idiomas que hacen lo mismo mediante ciertas partículas que se añaden a las palabras) y María (la más mayor del curso, filóloga y profesora de catalán) me ha dicho que tengo futuro como profesor, que he explicado un concepto muy difícil de una manera muy clara e inteligible. La verdad es que tiene razón, jajaja, sé dar buenas explicaciones y tengo futuro como profesor.

Por último hemos trabajado el tema de la casa: vocabulario y direcciones (izquierda y derecha). Esto lo hemos hecho con una audición y una ficha (escribir el nombre de las habitaciones según el audio, y el texto, porque contábamos con la transcripción).

Para matar los últimos cinco minutos nos ha puesto a jugar al bingo. Me sorprende lo bien que gestiona los tiempos la profesora, todo le encaja, ¡qué envidia!

Ah, esta mañana he conseguido repasar lo de la semana pasada durante unos treinta minutos, y me ha venido muy bien. Hoy intentaré volver a dedicarle un rato por la noche. Ah, y nos ha devuelto la redacción y estoy contento con la corrección: me ha quitado algún punto por fallar en cosas que ya hemos visto y me ha corregido mis “equivocas valentías”. Tengo un 13/15.

Martes 8 de julio de 2008

La clase de hoy me ha resultado más ligera que la de ayer, pero tengo la sensación de haber aprendido pocas cosas nuevas en comparación con otros días. Me acabo de fijar y he visto que hoy no he escrito ni media página en el cuaderno, lugar donde me suelo apuntar lo que me parece más importante.

Hoy hemos empezado la clase con el tema de la vivienda, centrándonos en el vocabulario (mobiliario y adjetivos). En este punto hemos aprendido la pregunta “¿qué te parece X?” (“*Wie findest du der/die/das...?*”) que hemos practicado por parejas basándonos en la imagen del libro; pega: nos faltaban recursos en lo referente a adjetivos y adverbios modalizadores. En estos momentos me doy cuenta de lo importante que es un buen andamiaje, sin la guía y los recursos adecuados no podemos hacer bien las actividades. Dentro de este tema, también hemos hecho

una traducción. El texto era más largo que todos los que habíamos traducido hasta ahora y, aunque también era más difícil (tiempos verbales, pronombres, vocabulario, etc.), me ha sorprendido lo mucho que he entendido en la primera lectura. Me doy cuenta de que estoy aprendiendo un montón, si hace dos semanas me hubieran dicho que tras doce horas de clase sería capaz de entender casi todo este texto, no me lo habría creído. Además, me he dado cuenta de que entendía más que la compañera que tenía al lado (filóloga catalana), y entendía más porque soy muy bueno utilizando estrategias de interpretación (comparación interlingüística, deducción por el contexto, etc.); creo que haber estudiado otras lenguas me ayuda, especialmente latín y griego, donde sólo traducíamos. Estoy muy contento con mi evolución.

Hoy también hemos ido al aula de informática. Creo que ha sido una auténtica pérdida de tiempo (actividad: buscar muebles en páginas web). Luego, otra vez en el aula, hemos vuelto a repasar la situación de ciudades en el mapa (puntos cardinales), repitiendo un ejercicio que ya habíamos hecho ayer y dedicándole demasiado tiempo. Me he aburrido de repetir la misma estructura pregunta-respuesta cuarenta veces.

Lo único nuevo de verdad hoy ha sido el imperativo. La ficha con la cual nos lo ha presentado me ha gustado, es muy clara (trae la explicación con paradigmas y un par de ejercicios debajo). No me ha parecido muy difícil, aunque claro, tampoco me lo parece en las otras lenguas que manejo (excepto en euskera). En el capítulo verbos también hemos visto los verbos irregulares *sehen*, *helfen* y *nehmen*.

Por último, para aprovechar los últimos diez minutos hemos repasado las horas y las preguntas que sabemos hacer (grupo A escribe dos horas; grupo B, cuatro preguntas; interacción A-B).

Mañana tengo que presentar oralmente a uno de mis compañeros a partir de su redacción. A ver si antes, por la mañana, consigo sacar un rato para prepararlo, porque hoy ya no me da tiempo.

Miércoles 9 de julio de 2008

Hoy hemos empezado la clase con audiciones. Hemos hecho tres ejercicios diferentes, los dos primeros eran algo así como dictados (texto oral para rellenar huecos en el mismo texto en versión escrita); el último una simple dicción de un texto escrito en el libro. Éste último era bastante largo y complicado. Veo claramente cómo los textos se van haciendo más complejos de una unidad del libro a la siguiente. Bueno, lo hemos oído un par de veces, leído y traducido (sin escribirlo). Me ha vuelto a sorprender ver que entendía muchas cosas, ¡y cómo me anima esto! Se me olvidaba decirlo, todo esto iba de la vivienda.

Después hemos hecho unos *Minidialoge* por parejas basándonos en unos papelitos que nos ha dado y siguiendo un modelo que ha proyectado con el retro. Uno buscaba un piso y el otro lo alquilaba, los detalles estaban en los papelitos. Luego un par de parejas lo han repetido para toda la clase. Me ha gustado ver que nosotros hemos ido más allá, separándonos del modelo, mientras que otros lo han seguido a rajatabla. Siempre hay alumnos que intentan ir más allá, no ser simples loritos. Pero claro, para que su aventura sea más segura hay que darles recursos y apoyo: ¡andamiaje, andamiaje!

Lo siguiente ha sido el estudio de los grados del adjetivo (novedad). Para esto nos ha puesto de tres en tres y nos ha dado unos sobres con palabras recortadas. Estas palabras eran adjetivos en grado positivo, comparativo y superlativo que teníamos que agrupar. La idea era que nosotros mismos indujéramos la regla de formación de comparativos y superlativos. La actividad me ha gustado mucho, estaba muy bien diseñada y la ha gestionado muy bien. Luego ha complementado lo que hemos ido diciendo con ejemplos y explicaciones gramaticales muy claras.

Personalmente, no me ha parecido difícil porque en este punto el alemán se parece mucho al inglés. Pero me ha llamado la atención el uso del adjetivo *gern*. Nos ha puesto un ejemplo que entendía pero que no podía comparar a ninguna estructura que conozca en otra lengua: *Ich spiele gern (Me agrada jugar)*; es como si el adjetivo ejerciera de verbo. Dándole vueltas se me ha ocurrido que podría parecerse a estructuras como “*that's the one I like best*”, o “*j'aime bien*”, pero no lo acabo de ver nada claro. Creo que sencillamente es diferente. En estos momentos echo de menos una formación filológica más profunda; ahí tengo una asignatura pendiente.

Además de lo anterior, hoy hemos hecho las presentaciones orales de nuestros compañeros a partir de sus redacciones (de pie en el centro de la clase). Me ha llamado la atención ver lo nerviosa que se ponía la gente, es más, incluso yo me he sentido un pelín nervioso al hacerlo. No nos gusta sentirnos evaluados (la profesora tomaba notas en su cuaderno sentada tras su mesa y hacía comentarios, alguno poco afortunado, por cierto). El diseño de la actividad habría sido mejor si hubiéramos tenido que identificar a quién se estaba describiendo; el vacío de información habría potenciado nuestra atención.

La última hora la hemos pasado en el laboratorio de idiomas haciendo un par de fichas para trabajar la parte fonética, concretamente, las vocales. Esto tiene poco de comunicativo, pero me parece muy útil escucharse a uno mismo y poder compararse con el modelo, me parece que es una buena manera de trabajar la pronunciación en estadios iniciales de aprendizaje de la lengua. Vamos, que me ha gustado y no me importaría volver.

Jueves 10 de julio de 2008

La clase de hoy ha sido intensa, creo que la hemos aprovechado bastante bien. Hemos vuelto a empezar con audios, concretamente para trabajar el tema de las horas. Además de preguntar simplemente qué hora es hemos hecho una actividad en la que relacionábamos horas y acciones habituales (aquí han vuelto a aparecer los verbos separables). De aquí hemos pasado al tema de concertar citas, con un audio de reserva de cita en el médico y otro de cita de negocios. Hemos releído los textos por parejas cambiando las horas. Lo siguiente han sido los números ordinales. La actividad que hemos hecho me ha gustado (por parejas, preguntar por fechas de nacimiento de alemanes famosos; hoy sí había vacío de información, ¡bien!). El tema me ha parecido bien fácil. También hemos aprendido a preguntar por la fecha de cumpleaños.

Hoy hemos visto dos vídeos que contaban las historias de dos niños. Teníamos que verlos y luego, a partir de lo que entendiéramos, escribir un pequeño texto en grupos de tres. La verdad es que no he entendido mucho de lo que decían, pero gracias a alguna palabra clave y a las imágenes he captado lo más importante y conseguido recabar información suficiente para poder

escribir algo. A la hora de escribir, he sido yo el que ha tirado del carro. He escuchado a mis dos compañeros y tenido en cuenta lo que decían pero, la verdad, es que he escrito yo los textos. Bueno, y también he sido yo el que luego los ha leído en alto. Por cierto, la profesora ha dicho que estaban muy bien.

Lo último que hemos hecho a sido ver el funcionamiento de la partícula *doch* en las respuestas afirmativas a preguntas formuladas en negativo. Me ha parecido muy fácil, es igual que lo de *oui/si* en francés. Esto lo hemos trabajado con una transparencia en la que teníamos que rellenar unos huecos con *ja*, *nein* o *doch*; poco comunicativo, pero muy efectivo (al menos para mí).

Viernes 11 de julio de 2008

Sin duda alguna la de hoy ha sido la peor clase hasta ahora. Para empezar hemos ido al aula de informática a perder el tiempo: actividades sin ningún fundamento pedagógico alrededor de las profesiones. Simplemente he aprendido los nombres de algunas profesiones en alemán, y más gracias al diccionario que a los materiales y actividades de la profesora. Creo que es otra víctima de la *tecnomanía*, uno de estos profesores que creen que sólo con llevarnos al aula de informática y ponernos a buscar cuatro tonterías ya aprendemos, ¡no me toques los cojones! Las TIC sólo ayudan al aprendizaje de la lengua cuando se utilizan debidamente, basándose en criterios pedagógicos. La herramienta no es útil *per se*, sino que hay usos útiles y no útiles de la misma.

Luego hemos ido al laboratorio de idiomas. Hoy me ha gustado menos, de hecho me ha parecido otra pérdida de tiempo. A la vuelta del primer descanso hemos hecho unos ejercicios en el libro, siguiendo con el tema de las profesiones. Esto también ha sido poco productivo. Y para rematar la faena, nos ha puesto a recortar imágenes de revistas para hacer un mural en grupos de tres. Las instrucciones no estaban nada claras, seguramente porque ni siquiera ella sabía qué coño estábamos haciendo... Me da la sensación de que nos trata como a niños y no me gusta. Hoy me siento engañado, en cuatro horas no he aprendido nada que no hubiera podido aprender sólo, lo que he hecho hoy en cuatro horas lo podía haber hecho por mi cuenta en media.

Tal vez hayamos hecho esto porque es viernes y quería acabar la semana con algo más relajado, pero esto ha sido demasiado, ha sido una tomadura de pelo. La diversión y el aprendizaje no están reñidos, se pueden hacer tareas pedagógicas y divertidas. Pero claro, para esto el profesor ha de estar bien formado y tener ganas de hacer todo el trabajo que implica preparar buenas clases.

Pero bueno, quitando esta clase, hago buen balance de la semana. Ya hemos llegado al ecuador del curso y he aprendido un montonazo de cosas.

Lunes 14 de julio de 2008

La clase de hoy ha sido muy productiva, hemos empezado bien la semana. Hemos arrancado corrigiendo los deberes a toda pastilla y después hemos retomado la traducción de un texto que leímos la semana pasada. Este texto nos ha llevado a los verbos modales, que hemos estudiado con los paradigmas de la sección de gramática del libro. Hemos seguido con el tema de las rutinas diarias, practicando las fechas, las horas, adverbios temporales y verbos en presente. Para esta práctica hemos utilizado unas frases desordenadas que teníamos que ordenar para explicar la rutina diaria de un hombre descrita en el libro. A continuación hemos visto las preposiciones de lugar y el caso dativo. Para la explicación se ha vuelto a valer del apéndice gramatical del libro (muy claro y adecuado), un esquema en la pizarra y varios ejemplos. Ah, y antes de darnos la explicación nos ha dado un par de minutos para que intentáramos entender la forma que toman los artículos -y en algún caso los nombres- cuando se declinan en dativo. Me ha gustado cómo lo ha hecho. Además, me parece que este tema es muy importante porque en niveles iniciales da mucho juego. Para practicar esto nos hemos puesto por parejas, cada uno con una ficha diferente (A-B) en las que se mostraba un dibujo con los mismos elementos pero en diferentes lugares. A partir de estas imágenes, hemos redactado diez frases utilizando preposiciones para situar en el espacio algunos objetos respecto a otros. Yo he intentado -y conseguido- utilizar diferentes preposiciones e incorporar una oración con un superlativo (visto la semana pasada).

Luego hemos hecho la presentación oral de los murales que hicimos el viernes y, sorprendentemente, en las dos primeras frases me he sentido nervioso y me he trabado con un par de pronombres. Afortunadamente, me he centrado rápidamente y terminado mi exposición de forma correcta e incorporando bastantes de las cosas que hemos aprendido hasta ahora. Tengo que trabajar más mi fluidez, me parece importante. Seguidamente, hemos visto un vídeo que será la base para una redacción para el martes. Tenemos que describir la rutina diaria de una mujer (sobre eso iba el vídeo). Por último hemos hecho un par de audiciones del libro, dentro del tema de las profesiones. A mí me ha ido genial, no sólo he sido capaz de captar la información necesaria para responder correctamente los ejercicios, sino que lo he entendido todo con la sola excepción de un par de palabras. Me he sentido -y me siento- muy orgulloso de mí mismo: veo mi progreso casi cada día.

Tengo que comentar que este sábado estuve con Stephie y me corrigió la redacción sobre mi casa. Hubo algunas correcciones que no me supo justificar por falta de formación gramatical -yo mismo sé lo duro que es eso, ¡a mí me da una rabia cuando me pasa lo mismo!-, correcciones referentes a la declinación. Pero hoy, con la explicación de las preposiciones que hemos visto en clase, he entendido las correcciones de Stephie. Esto me anima mucho, porque lo veo como un gran paso. A medida que vaya conociendo mejor el sistema de declinación del alemán podré expresar mayor cantidad de ideas con mayor exactitud y corrección. Lo primero es entenderlo, lo segundo practicarlo con constancia, ¡y lo tercero dominarlo!

También tengo que decir que conocer a Stephie y Jens me anima a la hora de aprender su lengua. Conocer a alguien con quien poder hablar la lengua que estudio funciona como motivación porque le da un sentido más tangible, más práctico. Además, estoy convencido de que hablando con ellos aprenderé muchísimo. Este año he escrito en mi blog y en varios diarios que la lengua es uso y que usándola es como se aprende, así que hablando en alemán con alemanes aprenderé alemán. Pero en este curso también me estoy dando cuenta de lo importantísima que es la gramática; al menos para mí...

Martes 15 de julio de 2008

La clase de hoy ha estado bien, siento que hemos aprovechado el tiempo y he aprendido cosas.

Para empezar hemos retomado el tema de las preposiciones y el dativo, pero esta vez a la expresión de posición en el espacio hemos añadido la de movimiento en diferentes medios de transporte (en tren, en coche, a pie, etc.). Sobre todo nos hemos basado en pequeños textos del libro. Hemos trabajado en parejas bastante, como siempre; aunque sin intercambios significativos, seguimos con los *drills* orales.

Hoy hemos empezado con un tema nuevo: los alimentos. Hemos trabajado bastante el vocabulario, y ciertas funciones propias de los intercambios comerciales (preguntar precios, pedir en tiendas y restaurantes, etc.), también hemos visto diferentes unidades de medida. Ninguna gran actividad aquí tampoco. Me ha llamado la atención que en una actividad con transparencia no haya sacado un poco más de jugo al retroproyector haciendo las correcciones con rotulador borrable (así la corrección queda a la vista de todos y la proyección hace de gancho para nuestra atención). Como decía uno de estos días, hay que saber usar la tecnología de forma didáctica.

Luego, a partir de los deberes para hoy (hacer una agenda semanal) hemos hecho una actividad oral por parejas preguntando qué hacíamos determinados días/horas. Hoy nos ha dado los recursos necesarios para ello (preguntas y respuestas), menos mal. Lo último ha sido otra cancioncita. Como en anteriores ocasiones el esquema ha sido: lectura y traducción, canto coral... Me parece un poco chorrada hacer esto con adultos, pero reconozco que me ha servido para machacar el esquema “fahren + mit + dativ”; además se crea un tono de distensión entre nosotros, una unión en la sensación de ridículo (tolerable), jeje. Al final no va a ser tan malo esto de cantar en clase...

Miércoles 16 de julio de 2008

Hoy hemos hecho un montón de cosas. Hemos seguido trabajando la función de pedir en un bar o restaurante mediante pequeños diálogos siguiendo un modelo bastante pautado; al final todos “representábamos” nuestro diálogo en público. Hoy estaba calmadísimo y me ha salido perfecto, he podido improvisar con acierto y fluidez.

La primera novedad del día ha sido la introducción de los pronombres de acusativo, que en algún momento del curso habían aparecido tímidamente en algún texto. Hoy los hemos estudiado con su tablita y practicado *filling gaps*. Otra vez más he sentido que una actividad cero comunicativa ha sido cien por cien efectiva; esto ya no se me olvida.

Hablando de cosas que se olvidan y cosas que no, tengo que anotar que siento que se me olvidan demasiadas cosas porque no las practico lo suficiente. Me gustaría que nos pusiera deberes, actividades extra que pudiéramos hacer por nuestra cuenta para reforzar lo que aprendemos cada día. Cuando presenta novedades, las entiendo al vuelo y los ejercicios me salen muy bien; pero tres días después, las cosas no están tan claras. ¡Maldita curva de la memoria! Pero claro, *la vita è difficile*... Clases de alemán, beca, amigos, lecturas, verano, etc.

El tiempo es el que es y hay que reconocer los límites que nos impone. Ahora me acuerdo de la ASL, ¿factor edad?, me da que más bien es “factor tiempo de calidad disponible” (no hablo del abuelo falto de riego, eh).

En relación con lo de la comida y lo de pedir en restaurantes, hemos trabajado la expresión de gustos con el verbo + nominativo. Me ha parecido curiosa la forma de utilizar este verbo, es como un híbrido entre gustar de preferencia y gustar de gusto (sabor). No sabría traducirlo exactamente al castellano.

La última y gran novedad del día ha sido el *Das Perfekt*. Cómo no, nos lo ha presentado con paradigmas en la pizarra. La explicación ha estado bien, aunque no parecía exhaustivamente preparada (le faltaban ejemplos y se iba acordando de cosas y volviendo atrás). Me ha parecido que la formación de este tiempo de pasado no es tan difícil. A ver si pronto me pongo y me aprendo la lista con los verbos irregulares más importantes. Para trabajar esto hemos leído y traducido un texto del libro y hecho una pequeña práctica oral.

Hoy siento que hemos aprovechado la clase.

Jueves 17 de julio de 2008

La clase de hoy se me ha pasado volando, y eso que hoy estaba cansadísimo (anoche me fui a la cama a las tres...); increíble.

La clase ha arrancado con el *das Perfekt*, lo último que hicimos ayer. Hoy nos ha explicado cómo se forma el *partizip II* de algunos verbos irregulares, algo que ayer se le olvidó (ya decía yo que no parecía muy preparada su presentación). Hemos seguido con los textos del libro y rellenado algunos huecos, jeje.

El siguiente tema del día ha sido el de la orientación y las indicaciones en la ciudad. Hemos echado un vistazo a lo que venía en el libro y nos ha puesto a trabajar por parejas. La actividad no me ha parecido bien planteada pero, sobre todo, creo que ha elegido mal el material: por parejas, con fichas idénticas de un mapa muy mal hecho, teníamos que darnos indicaciones para llegar al sitio que quisiéramos desde donde nos diera la gana. Mapas diferentes y más claros (no tanta línea curva y calles sin nombre), como el de *l'Eixample*, habrían ido mucho mejor. Además, no nos ha dado los recursos necesarios para hacer la actividad y hemos vuelto a tener que preguntar un montón de cosas a medida que íbamos haciendo.

Ha sido hoy que me he dado cuenta de que no utiliza un esquema claro de preactividad, actividad y postactividad. Entiendo que no siempre lo haga, pero en actividades que, como esta, pretenden ser comunicativas me parece importante. Primero hay que preparar el viaje, luego hacerlo y después contárselo a los amigos. Vamos, que necesitamos trabajar los recursos, utilizarlos y luego poner el trabajo en común.

Lo último que hemos hecho hoy ha sido trabajar los adverbios y partículas temporales. Nos ha dado una lista que está bastante bien y hemos ido traduciéndola palabra por palabra. Esto sí que lo tenía preparado, sabía el significado de todos los exponentes que nos ha presentado. Me ha parecido que está bien, sobre todo ahora que hemos empezado con el pasado. Imagino que enseguida comenzaremos a hacer narraciones y, entonces, necesitaremos poder referirnos a diferentes momentos en la línea del tiempo. Para trabajar esto nos ha dado una ficha con

diversas afirmaciones para que buscáramos entre nuestros compañeros a cuáles de ellos se aplicaban estos enunciados. Ha sido entretenido y útil: he practicado los adverbios y partículas de tiempo, además de la conversión afirmación-interrogación con frases muy diferentes.

Hoy me he entretenido, he aprendido y he estado a gusto. Recuerdo que el primer día no me gustaron mucho ni mi profesora, ni el grupo. Pero casi tres semanas después mi opinión es muy diferente. La profesora, la verdad, no me parece un modelo a seguir, creo que podría hacer su trabajo mucho mejor, pero también mucho peor; y es buena gente, aunque no tengamos nada que ver. En cuanto a la gente de clase, pues bueno, no creo que después del curso siga viéndome con nadie de este grupo, pero como compañeros de clase están bien; también son buena gente y no vienen a clase a tocarse los cojones, ni a tocárselos a los demás. Tal vez no sea el ambiente en el que más pueda aprender, pero es un ambiente agradable en el que hacer este curso.

Viernes 18 de julio de 2008

Hoy tengo la sensación de haber perdido el tiempo en clase, pero no me molesta. Estoy sacándole mucho jugo a este curso. Para empezar, he aprendido un montón de alemán -en relación al tiempo invertido, claro está. Por otra parte, estoy teniendo la oportunidad de ver a una colega en acción y contrastar su forma de hacer las cosas con la mía, lo cual es interesantísimo. También estoy viéndome a mí mismo como estudiante de una lengua extranjera en un contexto formal, algo que no había hecho desde que empecé mi formación como profesor de LE. Y último, pero no menos importante, me estoy entreteniendo.

Hoy estaba pensando que la mayoría de los días me limito a hacer una crónica de lo que hemos hecho en las clases, centrándome mucho en la figura y acciones de la profesora, y dando espacio también a apuntes sobre mi experiencia como estudiante. Pero me he dado cuenta de que no estoy profundizando mucho en la parte emocional del curso. Así que ahora quiero dedicarle unas líneas al tema.

Si pienso en cómo me siento en clase, me vienen a la cabeza estos adjetivos: entretenido, atento, curioso, activo, proactivo, aburrido, resignado, estimulado, interesado, divertido, relajado, cómodo, orgulloso... No se me ocurre nada más. Lo releo y veo que la mayoría de las emociones y sensaciones son positivas y que las menos positivas son las menos habituales. Sí, la verdad es que me gusta ir a las clases, aunque no tengan mucho que ver con mis clases ideales. Creo que sobre todo estoy a gusto porque no tengo ninguna presión para aprender alemán y aunque creo que podría aprovechar más las clases, pienso que estoy sacándoles suficiente partido. Sería muy diferente si después de este curso necesitara utilizar mi alemán con fines comunicativos. También me gusta ir a clase porque estoy a gusto con la gente. Trabajamos bastante por parejas y pequeños grupos y hasta ahora siempre he estado a gusto en este tipo de dinámicas. Somos todos muy diferentes pero formamos un buen grupo, hay distensión, complicidad, cordialidad; buen rollo, vamos. Creí que la diferencia de edad marcaría barreras mayores, pero no está siendo así. Me he relacionado con prácticamente todo el mundo en clase y en los descansos (tenemos copadas las mesas redondas de la cafetería), empezando con Jordi a sus 13 años y acabando con María a sus cuarenta y pico. Con la única persona con quien me ha costado conseguir una conversación de más de cinco turnos de palabra es con Lisa, pero bueno, es que tiene 13 años, es muy tímida y además es china (¡joder qué raros son los chinos! Ahora

me estoy acordando de Colin¹², ¿será que soy yo que no sé trabar conversación con ellos?)

Bueno, y tengo que confesar que hasta le he cogido cariño a Elisa. Espero no ser nunca como ella de profesor, pero es buena gente. Estoy convencido de que ella se esfuerza por hacer bien su trabajo, se nota que se toma las cosas en serio, se ve en su actitud diaria.

¿Y yo? Pues ahí estoy, yendo a todas las clases y haciendo los ejercicios aunque a veces no esté muy de acuerdo con sus planteamientos. Porque claro, que no compartamos la forma de entender la didáctica de la lengua no quiere decir que en sus clases no pueda aprender nada, de ninguna manera. Por eso yo me amoldo a su manera de hacer e intento aprender todo lo que puedo, aunque sea haciendo drills orales. A mí no me gusta hacer la tortilla sin cebolla, pero si alguien me prepara tortilla sin cebolla, pues yo me la como igual, ¡qué coño! *As they say, just go with the flow!* Por eso creo que estoy disfrutando el curso, porque sé respetar maneras diferentes de trabajar y adaptarme a ellas -insisto, aunque no las comparta. Además, aquí quien manda es ella, que para algo es la profesora, ¿no?

Ay, otra cosa que no sé si he comentado antes pero sí que había pensado alguna vez es que creo que Elisa se dirige poco a mí en clase. No contabilizo las veces que cede el turno a cada persona, pero tengo la sensación de que a mí me lo dirige poco. Tal vez sea porque ve que lo hago bien y que sigo las clases con atención, a saber... Pero bueno, no es que me quite el sueño, jeje.

Respecto a mí como aprendiz tengo que decir que me siento muy satisfecho, teniendo en cuenta el tiempo y esfuerzo que le dedico al alemán creo que he aprendido la hostia. Si tengo en cuenta que partía de un nivel cero y pienso en todo lo que sé ahora, veo claramente cuánto y cómo de rápido he avanzado. Además, si me comparo con los demás veo esta idea reforzada (detecto errores en la producción de mis compañeros, realizo satisfactoriamente la mayoría de ejercicios, en los trabajos en grupo me consultan y tienen mi opinión muy en cuenta, me han hecho cumplidos por mi progreso y mi memoria). Vamos, que soy un buen estudiante. Aunque, claro podría ser mejor aún si trabajara más fuera de clase. Yo mismo reconozco mi necesidad de reforzar lo aprendido en clase fuera de ella (en clase entiendo todo y hago bien los ejercicios, pero un par de días después ya no recuerdo las cosas tan bien), pero no acabo de encontrar el momento. Cuanto más mayor soy, más ocupado estoy y supongo que así le ocurrirá a mucha gente; como profesor, esto me hace pensar que tengo la gran responsabilidad de preparar y poner en práctica muy buenas clases porque, casi seguramente, la mayoría de mis alumnos no trabajarán mucho más fuera de ellas. Además, yo soy un gran autodidacta, pero no todo el mundo lo es; otro argumento para buscar la mejora constante...

Bueno, ya no me enrolló más. ¿Qué hemos hecho hoy? La primera hora la hemos pasado viendo unos vídeos del libro (búsqueda de información concreta, escaneado; y simple escucha, que creo que no sirve de mucho: si se ve un vídeo debería ser para hacer algo con él). Luego hemos hecho un poco de trabajo oral por parejas. Teníamos que hacer un diálogo, el objetivo era concertar una cita siguiendo un modelo del vídeo. También hemos visto los pronombres personales en dativo porque nos han hecho falta para utilizar un verbo reflexivo. Hemos vuelto al tema de la comida, trabajando sobre todo el vocabulario (hemos utilizado unas transparencias en las que no se veía ni cascorro; creo que podría ir pensando en actualizar su banco de materiales...) En este punto hemos aprendido a expresar el hambre y la sed. Las dos últimas horas las hemos dedicado al *Sprachlabor*, pero como el laboratorio de idiomas está fuera de servicio lo hemos hecho en clase con el *cassette*. Esto tampoco me ha parecido muy pedagógico porque se ha reducido a pura práctica coral -sin posibilidad de que escucháramos nuestra propia dicción, como hacemos en el laboratorio. Y para terminar, ¡cancioncita! Y manda cojones, se

12 Referencia a un antiguo compañero de trabajo de origen chino.

titulaba: *Heute lerne ich nicht!*

Pero si dejo de lado al observador en mí, me lo he pasado bien (no me he aburrido) y sí que he aprendido algo de vocabulario y alguna estructura nueva. Sí, hoy quiero decir que como estudiante este curso está siendo mucho más positivo que como observador de clases.

Lunes 21 de julio de 2008

La clase de hoy ha sido decepcionante, la mayoría de las cosas que hemos hecho no me han servido para aprender nada nuevo ni para reforzar lo ya aprendido. Hemos empezado trabajando el tema de las indicaciones y las direcciones, lo cual me ha parecido bien porque he repasado y aprendido alguna estructura nueva. Hemos practicado por parejas dándonos indicaciones para completar unos planos (¡vacío de información, sí!). Esta actividad me ha motivado mucho, sobre todo porque cuando, dentro de unas semanas, esté en Alemania me convendrá saber pedir y entender indicaciones. De hecho, quiero practicar este tema con Stephie antes de mi viaje. También hemos hecho una audición sobre el tema. Todo esto ha ocupado la primera parte de la clase.

Después del primer descanso hemos ido al aula de informática a perder el tiempo. Nos ha puesto a buscar recetas para que las copiáramos en nuestros cuadernos, ah, y recorridos turísticos también. Yo compartía ordenador con Miguel, que mientras hacíamos la actividad me ha preguntado si creía que eso servía para algo. Yo le he respondido que me parecía que no era pedagógico y que no nos servía para aprender más alemán. Luego, en el siguiente descanso, María me ha preguntado lo mismo y le he dado la misma respuesta. Ella no sólo dudaba de la validez de la actividad, sino que además estaba molesta porque consideraba que habría sido mucho mejor repasar para el examen que perder el tiempo en el aula de informática. A mí, la verdad es que no me ha molestado, aunque también me ha parecido una pérdida de tiempo. Yo me limito a ir con la corriente, además el examen me trae sin cuidado. Estoy seguro de que aprobaré, pero aún en caso de suspender tampoco me preocuparía mucho porque no necesito el certificado y porque, viendo cómo da clase, no tengo mucha fe en la calidad de mi profesora como evaluadora. Pero sí que me llama la atención lo preocupada que está la gente por el examen, hoy he oído comentarios sobre el tema de Vanessa, Sonia, Joan, Lucas, Jordi, Juli, María, Beatriz y Miguel.

La última parte hemos hecho la actividad de las postales. Se ha dicho un número al azar para elegir al primero en salir, que ha leído la postal que había escrito; luego, el dueño de esa postal leía la que había escrito y así sucesivamente. Ésa era la teoría, pero en la práctica no ha ido tan bien porque había gente que no había escrito la postal y gente que no había venido, así que se ha roto la cadena. Creo que la idea era que nos escucháramos unos a otros (salíamos al centro de la clases a leer lo que habíamos escrito), pero no ha funcionado; la gente pasaba bastante excepto cuando la postal que estaba siendo leída era suya (me incluyo en este grupo). Recuerdo haber estudiado en el máster que en las actividades de expresión oral en público había que dar a los estudiantes un motivo para escuchar a sus compañeros, normalmente un vacío de información, porque si no no lo harían; y sí, es cierto. Yo mismo he ido conectando y desconectando, fijándome en cómo se movía quien hablaba -Marga no paraba quieta haciendo círculos en el suelo con la pierna derecha y balanceándose, parecía una niña tímida delante de una cámara-, en el resto de compañeros, en cómo la profesora tomaba notas mientras hablábamos, mirando las

musarañas, etc.

Pasado mañana es el examen y no he estudiado nada, he preferido ir a tomarme una cervecita con Ana Belén, y me alegro. Mañana estudiaré un ratito, aunque preveo que no muy largo, porque tengo que ir a la uni a trabajar un rato y luego me gustaría quedar con Stephie. Bah, qué más da, lo que cuenta es lo que he hecho hasta ahora, en un par de días no se puede hacer lo que no se ha hecho en un mes y aunque no he estudiado casi nada fuera de clase, sí que he estado atento y he trabajado mucho en las clases. Me fiaré de mi memoria y de mis habilidades, que hasta ahora me ha ido de maravilla así.

Ah, mañana haremos un almuerzo alemán. A ver si lleva cosas ricas; a ver si al menos es capaz de satisfacer mi estómago ya que el intelecto no me lo está satisfaciendo, jajaja. Pobre mujer, qué duro soy, tampoco es tan mala; si la comparo con profes como Picapiedra, Cardenal o Antxustegieta, es una profesora de ensueño. En el país de los ciegos, el tuerto es el rey. Sí, mejor que la compare con estos especímenes, que si la comparara con los mejores me deprimiría, jeje.

Ay, quería anotar que el sábado me compré una gramática alemana para ir profundizando mi estudio cuando termine el curso. Y la semana pasada -no recuerdo qué día- se me olvidó decir que me compré una especie de diccionario en el que las palabras aparecen organizadas por campos léxicos. Creo que estas herramientas me ayudarán mucho.

Martes 22 de julio de 2008

Esto va degenerando, entre ayer y hoy no hemos visto nada nuevo. Hemos hecho un ejercicio flojito del *das Perfekt* para repasar un poco, luego han leído sus postales los cinco que quedaron pendientes ayer, hemos visto unos vídeos del libro de texto sin tener que hacer nada excepto en uno en que teníamos que buscar determinada información; y justo antes del descanso hemos practicado el *kein-keine-kein* haciendo frases con la información que aparecía en una transparencia. Muy flojo todo, poco fundamento.

Después del descanso hemos hecho un ejercicio para practicar los verbos modales muy parecido a otro que hicimos la semana pasada; hemos vuelto a hacer entrenamiento fonético con el *cassette* de la clase (otra vez palabras que jamás usaremos pero que tienen los sonidos que quiere que practiquemos, y ni hablar de coherencia temática, que va) y otra pausa.

Esta pausa ha sido muy larga (unos cuarenta y cinco minutos) porque estaba dedicada al almuerzo alemán. Hemos ido a la cafetería y hemos comido lo que Elisa había traído -del *Lidl*. No ha sido nada grandioso pero ha estado bien. Hemos llenado el buche y nos hemos entretenido un rato. Pero en realidad no hemos trabajado la parte sociocultural, podríamos haber hablado de comida típica alemana, pero no ha sido así.

A la vuelta del *picnic*, nos ha puesto a cantar *Draculas Nacht*. Nos decía que estaba muy bien para practicar no sé qué preposición; en fin... Como siempre, ha ido bajando el volumen por sorpresa para ver si realmente cantábamos y hoy ha hecho algo nuevo: nos ha dividido en dos grupos y hemos cantado primero el uno y luego el otro. (Nosotros lo hemos hecho mucho mejor, jajaja). La verdad es que yo no soy muy dado a la canción, pero en clase lo hago dejando la vergüenza a un lado. Y tengo que confesar que hasta me divierto con las mierdas de canciones

que nos trae; me encantaría saber para que edades están pensadas, ¿6-10?

Lo he pensado muchas veces y cada vez estoy más convencido, se puede aprender a pesar de los profesores. Creo que juega un papel mayor en el aprendizaje la motivación del estudiante que la programación del profesor. Y sospecho que no sólo se puede aprender con un profesor malo, sino que se puede no aprender con uno bueno. Pero claro, lo grandioso es cuando coinciden los dos factores: un estudiante motivado y un buen profesor. Es más, un buen profesor puede despertar esa motivación en sus alumnos, que mejor prueba que los mucho que disfruté *Filosofiarako Matematika* con Begoña¹³ después de haber aborrecido las mates desde el instituto. Está claro que mis terribles profes de mates del bachillerato tuvieron algo que ver con ese sentimiento negativo hacia los números...

Sí, Ernesto tiene razón: el profesor no está para los buenos estudiantes, sino para los no tan buenos, los que necesitan más ayuda, los que no aprenden por sí solos. Por eso nosotros, los profesores, no somos algo tan contingente: para muchos estudiantes podemos marcar la diferencia.

Elisa no ha marcado una diferencia. De hecho se sitúa en la misma lista que la mayoría de mis profesores, la de la triste mediocridad. Estoy convencido de que en unos años me costará evocar su nombre, puede que ni siquiera sea capaz de hacerlo. Creo que no se ha ganado el derecho a la memoria, no, no entra en ninguno de los extremos, nos es ni tan buena ni tan mala como para ser recordada. Es sólo una más.

Miércoles 23 de julio de 2008

Hoy ha sido el día del por algunos temido examen. Antes de entrar en clase he visto que la gente estaba en la cafetería, mirando los apuntes y hablando única y exclusivamente del examen. Cómo no, lo primero que me han preguntado ha sido: que, ¿has estudiado mucho? Les he dicho la verdad, que no. Pero estoy convencido de que la mayoría de la gente habría dicho que no aunque hubiera estado estudiando largas horas: no está bien visto reconocer que se estudia mucho. Yo pasaba de repasar y de hablar del examen así que me he ido a echar una meadita y a clase. No entiendo que la gente se ponga nerviosa por un examen tan insignificante, menos mal que no era una oposición...

Hasta la primera pausa hemos estado haciendo unos ejercicios de repaso que me cago yo en el repaso (sopitas de letras y varios contenidos que no han aparecido en el examen). La cosa era matar el tiempo -de aburrimiento. *Anyways, I just go with the flow...*

Tras la pausa hemos hecho las pruebas de gramática y comprensión oral. Para ello hemos roto la disposición en forma de "U" y hemos hecho cinco filas: metro y medio entre cada estudiante. Por cierto, antes de entrar más de uno y de dos estaban expresando su esperanza de poder copiar... Bueno, la prueba de gramática me ha parecido poco apropiada para medir lo que hemos aprendido a lo largo del curso. Básicamente servía para medir nuestras capacidades de utilizar el artículo correcto (determinado, indeterminado y negado) -en la última parte nos daba el género de los sustantivos, lo cual creo que sobra-; formular preguntas a partir de respuestas y viceversa; utilizar el acusativo de objeto directo y no sé que más. Los pronombres posesivos, las

13 Referencia a una profesora de mi licenciatura en Filosofía.

preposiciones y otras muchas cosas a las que habíamos dedicado mucho tiempo han quedado fuera. ¡Ay Fuensanta¹⁴, cómo me acuerdo de ti! Es más, creo que cada vez que haga un examen - a cualquier lado de la barrera- me acordaré de ti...

La prueba de comprensión oral me ha parecido una mierda; sin paliativos. Algunos ítems eran demasiado fáciles y otros demasiado difíciles. Además, el sonido de la cinta era pésimo, tanto que en lugar de dos veces -lo estipulado para los exámenes- lo ha pasado tres. ¿Falta de previsión? Seguramente, pero bueno, tampoco es el fin del mundo.

La parte de comprensión lectora, que hemos hecho tras la segunda pausa, también me ha parecido abundante en aspectos a mejorar, hablando eufemísticamente. Me ha dejado alucinado que una de las tres preguntas sobre el primer texto empezara con *Warum*, partícula que vimos de pasada porque Miguel pregunto qué significaba cuando apareció en un texto y que Elisa dijo que no era importante, que no correspondía a nuestro nivel. Y me pregunto yo, ¿si no corresponde a nuestro nivel por qué coño nos lo pone en el examen? Es la hostia... Menos mal que mi memoria no me ha fallado -por algo me fio tanto de ella. En cuanto he visto la pregunta he pensado: “¡Mierda! ¿cómo se respondía a esto?” Y la respuesta no me venía, así que he intentado buscar una alternativa para evitar el equivalente alemán a “porque”, pero claro, tampoco sabía decir patatín-patatán es la razón por la cual tarará tarará... Así que le he dado un par de vueltas más al seso y me ha venido a la cabeza la palabra *wil*, que enseguida he descartado, pero que sabía que se parecía a la respuesta correcta. Hasta podía ver la página del cuaderno en mi mente, claro que no con el detalle suficiente. Y entonces, ¡eureka! Lo he recordado: *weil*. Estaba casi seguro, y sí, después de terminar el examen lo he mirado en el cuaderno y era correcto. Y todo esto, en menos de dos minutos. ¡Qué complejos y apasionantes son los procesos mentales!

A ver, estaba hablando de la CE. Bueno, pues no me ha gustado porque además de incluir un ítem para el que no estábamos preparados, otra de las tareas era traducir un par de palabras, una de las cuales no ha aparecido durante el curso. Se podía deducir del contexto y de las raíces que componen la palabra -esto me fascina del alemán, igual que del euskera-, pero no sé hasta qué punto este ítem medía la CE o determinadas estrategias. La última parte tampoco me ha parecido grandiosa: cuatro textos sobre cuatro personas y una tabla a completar con información del texto. El problema es que parte de la información aparecía de forma demasiado explícita y parte de forma un poco confusa.

Va, qué más da. A mí lo que me importa no es lo que este examen pueda decir sobre lo que he aprendido en este curso, sino lo que yo veo que he aprendido. Empecé no sabiendo nada de alemán y ahora puedo realizar pequeñas tareas comunicativas y comprender ciertas producciones escritas y orales; y eso no lo mide este examen. Pero claro, para la mayoría no hay curso sin examen, es parte del ritual.

Ah, y después, como algunos hemos acabado pronto nos ha puesto a hacer unos ejercicios del libro -vuelta a matar el tiempo. Supongo que es porque en clase hay menores y hasta las dos están bajo su responsabilidad. Qué más da.

Esto se acaba. Espero que aprovechemos estos días, aunque lo veo difícil. Estoy convencido de que mañana faltará bastante gente, una vez hecho el examen darán el curso por terminado; sí, el examen es el ritual final. Y me temo que entre muchos de los que vayan no habrá gran disposición para el trabajo. Bueno, esperemos que Elisa sepa poner orden, que hasta ahora ha demostrado no hacerlo nada mal.

14 Referencia a una de sus profesoras de “Evaluación” en el máster.

Jueves 24 de julio de 2008

La de hoy ha sido una clase rara. Hemos empezado con un tema nuevo: la ropa. La cosa ha ido muy rápido, creo que demasiado. Hasta la primera pausa hemos estado viendo y practicando oralmente el vocabulario de la vestimenta, expresiones típicas en tiendas de ropa y la conjugación del adjetivo. Este último punto es muy complejo y lo hemos hecho muy rápido y mal; creo que se habría merecido más atención. Entiendo que se acaba el curso y que no quiera entrar en muchos contenidos nuevos, pero si lo hace debería hacerlo bien, con fundamento, porque si no lo único que hace es liar la marrana y confundirnos. Lo mismo ha hecho con los demostrativos que ha explicado en dos minutos y no hemos practicado...

Tras la primera pausa nos hemos dedicado a revisar los exámenes que hicimos ayer. No estoy de acuerdo con la manera en que ha puntuado, creo que Elisa necesita un curso intensivo de Fuensanta... Además de dar diferentes valores a ítems del mismo ejercicio, lo cual he aprendido que no se debe hacer, ha hecho un reparto poco razonable. Por ejemplo, en uno de los ejercicios de CE había una pregunta que requería la utilización de una estructura sintáctica compleja (la del *warum-weil* que comentaba ayer) y otra en la que había que enumerar seis acciones copiándolas del texto, es decir un corta y pega puro y duro. Pues bien, ¡la primera valía dos puntos y la segunda seis! Así que responder correctamente a la pregunta de por qué me ha valido dos puntos y enumerar cuatro acciones en lugar de seis me ha valido cuatro (la pregunta exacta era ¿qué se puede hacer en un albergue juvenil?).

Por otra parte, ha habido cuatro o cinco ítems ambiguos que han despertado controversia. Yo, por ejemplo, he dejado de sumar tres puntos por estos ítems; igual que muchos otros. La verdad es que no tenía ganas de discutir, pero estoy convencido de que tanto mis respuestas como sus alternativas eran válidas; y no por mi conocimiento del alemán, sino porque la ambigüedad era evidente incluso traduciendo los enunciados a otra lengua. Me ha encantado ver las caras de la gente, decían algo así como “¡No me jodas! Sabes que no tienes razón, pero bueno...” Si hubiera sido un examen importante Elisa lo habría tenido más difícil...

En conclusión, el diseño de la prueba era más que mejorable y los criterios de puntuación de los ítems también. Además había ítems ambiguos, algo a evitar en toda prueba. Tendría que haberle pasado la prueba a otro profe para que la revisara; ahora me doy cuenta de todo lo que aprendí con Neus¹⁵ y Fuensanta.

Bueno, aquí están mis calificaciones: GR: 12,75/15; CE: 17/20; CO: 17,8/20; EO: 26/30; EE: 12,5/15. Calificación global: 86,05/100. Como resultado no está mal, de hecho me esperaba algo así. Pero la pregunta final es, ¿realmente refleja esta nota lo que he aprendido? Lo dudo.

Después de revisar los exámenes hemos hecho la segunda pausa y después nos ha puesto a hacer unos ejercicios que no tenían nada que ver unos con otros (formular preguntas sobre el trabajo, una sopa de letras y coro fonético). ¿Qué ha pasado con el tema de la ropa? Pues parece que ya ha terminado con él, porque ha dicho que mañana pasaremos al cuerpo humano. Creo que estas decisiones responden más a la pregunta “¿con qué relleno estas ocho horitas que me quedan?” que a una planificación coherente y ordenada. Vale, ahora que el final del curso está tan cerca estamos más cansados, pero no creo que por eso debamos dejar de avanzar. No me gusta sentir que estoy perdiendo el tiempo y eso es precisamente lo que he sentido en la clase de hoy.

Cambiando de tema, hoy durante la clase he estado pensando en el popurrí lingüístico que son nuestras clases. Elisa cambia constantemente del catalán al castellano, muchas veces dentro

15 Referencia a una de sus profesoras de “Evaluación” en el máster.

de un mismo enunciado y a eso hay que sumarle el alemán. Creo que sería apasionante hacer un estudio sobre su alternancia códica, bueno, y de la del resto de participantes de la clase, sólo que ella es la que más habla con diferencia cuando estamos en grupo-clase. Ay, excuso: ahora que digo grupo-clase, no sé por qué pero muchas veces se dirige a nosotros con el término “grupo-clase”, lo cual parece un indicio de que sí que tiene algo de formación en didáctica de la lengua. Me dan ganas de recomendarle algunos libros del tema, pero creo que es mejor no meterme donde no me llaman. Volviendo a lo de la alternancia códica, me encantaría grabar una clase, pero no lo he hecho ni lo haré porque no me parece ético; a mí no me gustaría que me grabaran sin pedirme permiso, así que no lo pienso hacer.

Viernes 25 de julio de 2008

El día de Santiago llegó y mi curso se acabó. Tal y como esperaba, hoy no hemos hecho gran cosa. Hemos visto el tema del tiempo atmosférico y la salud en la primera parte de clase y lo hemos hecho tan rápido y con tan poca práctica ya recuerdo nada. Me da rabia porque son temas que me parecen interesantes y creo que, ya que los hemos empezado, deberíamos haberles dedicado más tiempo.

El resto ha sido jauja. Después del primer descanso hemos jugado al bingo para repartirnos la comida que sobró del almuerzo alemán, hemos continuado después de la segunda pausa y luego hemos hecho varias fotos de grupo y recogido nuestros certificados. La verdad es que ha sido divertido, lo confieso. Ha sido una manera bonita de terminar el curso, pero me habría gustado haber seguido aprendiendo hasta el final. Ay, se me olvidaba decir que lo último que hemos hecho ha sido cantar un par de canciones, pero incluso esto lo hemos hecho con poco fundamento. Normalmente escuchamos la canción, la traducimos y la cantamos un par de veces; hoy las hemos escuchado, nos ha dicho cuatro cosas de léxico y las hemos vuelto a escuchar sin animarnos a cantar.

Como estudiante con hambre de conocimiento ha sido una clase decepcionante; como profesor-observador, también; pero como persona flexible y altamente adaptable, ¡hasta me lo he pasado bien! Aprovecho lo que acabo de decir para hacer una aclaración: no he releído este diario desde que lo empecé -únicamente leí algún fragmento de pasada cuando llevaba diez días de clase-, pues no quería condicionar su redacción ni empezar a sacar conclusiones tan pronto, pero tengo la idea de que me he mostrado muy crítico con el curso. Pues bien, quiero aclarar que esta crítica constante es la que he hecho como profesor en formación y, a veces, como el estudiante exigente que soy (yo voy a clase a aprender y no me gusta hacer allí cosas que puedo hacer por mi cuenta). Pero además de lingüista soy muchas otras cosas, entre ellas, una persona flexible que ha aprendido a adaptarse a sus circunstancias y a intentar disfrutarlas; en ese sentido, ¡me lo he pasado como un enano! Y creo que esto es importantísimo, es más, prefiero verle mil posibles mejoras al programa del curso que tener un programa fantástico pero un grupo de mierda y una profesora agobiante. Vamos, que personalmente he estado muy a gusto en el curso, a pesar de que intelectualmente pueda criticar -y de hecho crítico- muchos aspectos. En este sentido, tengo que decir que igual que a veces he despellejado a Elisa desde el punto de vista de la teoría de la didáctica de la lengua en lo referente a programación, creo que ha sabido gestionar nuestro grupo fantásticamente y que ha ayudado a crear un muy buen ambiente de aprendizaje. La tía sabe llevar un grupo y tratar con la gente, y lleva el tema de la temporización

de puta madre (esta habilidad me parece envidiable). Creo que a modo de conclusión podría decir que ha cuidado bien de los factores afectivos -quitando algún *molt malament!*- y que su planificación, aunque mejorable, ha sido lo suficientemente buena como para ayudarme a aprender todo lo que he aprendido. En alguna ocasión he visto a algún profesor hacer una crítica durísima a algún compañero y luego terminar diciéndole que lo ha hecho muy bien e incluso darle un sobresaliente; hoy me siento como ese profesor, veinte días machacando a Elisa y ahora digo que lo ha hecho muy bien, jajaja. *C'est la vie !*

¿Y ahora qué? Pues a buscar la manera de seguir aprendiendo más alemán. Lo he probado, me ha gustado y quiero más, ¡sí señor! De momento sé que pasaré tres semanitas en Bavaria -¡qué ganas!- y que allí intentaré aprovechar al máximo la oportunidad de aprender alemán con alemanes (tendré que evitar utilizar mucho el inglés, porque si no... Aunque bueno, si en Dublín pude reducir al mínimo el contacto con vascos y españoles, seguro que allí me sé acercar más a los alemanes. Y con un poco de suerte, les hará ilusión que esté aprendiendo su lengua y me ayudarán). Después del viaje, la verdad, no sé cómo me lo montaré para seguir con el alemán, pero tengo claro que lo quiero hacer, *and where there's a will...* Seguramente intentaré aprender alemán con gente de Alemania que esté por aquí, seguro que ser profe de E/LE facilita las cosas. Bueno, y sin ir más lejos, ahí están Stephie y Jens, ¿no? Y también están Kathrin, Géraldine y Sonja¹⁶, a quienes a partir de ahora les colaré algo de alemán en mis cartas y correos. Las lenguas se aprenden usándolas, así que eso es lo que voy a hacer, intentar usar el alemán tanto como pueda. Pues eso, que mi historia con el alemán acaba de empezar...

16 Referencia a amigas germanófonas.

9. Notas sobre la defensa y publicación del trabajo

Esta memoria de máster fue presentada y defendida por su autor, Iñaki Calvo Sánchez, el día 8 de julio de 2009 en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona.

El tribunal académico encargado de evaluar el trabajo estaba compuesto por el Dr. Miquel Llobera y la Dra. Montserrat Ribas.

Los miembros del tribunal calificaron el presente trabajo -incluyendo su exposición y las respuestas del autor a las preguntas que le plantearon- con una nota de 9'5 sobre 10.

Esta publicación recoge el trabajo que presenté para su defensa en la fecha citada. A fin de mantenerme fiel al trabajo presentado, no he querido cambiar ni añadir nada al texto original. El único cambio es este noveno apartado.

