

UNIVERSIDAD DE BARCELONA-IL3

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA**

Curso 2012-14

Memoria de Máster

**TRATAMIENTO DE LA DINÁMICA DE
GRUPOS EN TRES MANUALES DE ELE**

ELENA VILANOVA ESCRIG

Tutora: Dra. Cristina Ballesteros Gómez

Octubre 2014

AGRADECIMIENTOS

A mis padres y a mis hermanas. Porque a pesar de la distancia se siente vuestro apoyo incondicional.

A Pepe por todas sus horas de paciencia y comprensión.

A mis compañeros de UAB Idiomes Barcelona y la Universidad de Ciencias Aplicadas de La Haya, por enseñarme lo que sé.

A mi tutora, Cristina, por su gran ayuda en este trabajo, su paciencia y sus ánimos.

RESUMEN

La dinámica de grupos es una rama de la psicología social que tiene como objetivo estudiar los grupos y su comportamiento. Su aplicación en el aula de idiomas puede ser muy provechosa a la hora de ayudarnos a alcanzar nuestros objetivos de aprendizaje. En este trabajo se da una visión general del paradigma teórico actual sobre la dinámica de grupos en la clase de idiomas, incidiendo en la importancia de un buen desarrollo del grupo para alcanzar un alto nivel de cohesión grupal. Asimismo se enumeran y se explican las cuatro fases generales de desarrollo por el que pasan la mayoría de los grupos y que son clave para llegar a esa cohesión.

A estas bases teóricas les sigue un análisis de tres manuales de ELE que pretende averiguar el tratamiento que recibe la dinámica de grupos en los libros de texto. Este análisis va acompañado de tres observaciones de clase que nos ayudarán a dar veracidad a nuestro análisis.

Por último se ofrece una visión general sobre el lugar que ocupa actualmente la dinámica de grupos en el marco de la enseñanza del español y una visión personal sobre el mismo.

ÍNDICE

1. Introducción	7
2. Bases teóricas	11
2.1. ¿Qué es la dinámica de grupos?	13
2.2. ¿Por qué estudiar los procesos grupales en la clase de idiomas?	14
2.3. La importancia de los primeros días: la fase de formación del grupo.	14
2.4. Las fases del desarrollo del grupo	18
2.5. El grupo cohesivo	21
2.6. El liderazgo	24
2.7. Los últimos días: La fase de disolución	25
3. Objetivos y pregunta de investigación	29
4. Metodología	31
4.1. Procedimiento	31
4.2. Criterios de análisis	31
4.3. Preguntas de análisis	34
5. Análisis de datos y observaciones	37
5.1. Análisis: Destino Erasmus 2	39
5.1.1. El concepto de grupo	40
5.1.2. Las fases de desarrollo del grupo	41
5.1.3. Conclusión	44
5.2. Análisis: Al dí@	45

5.2.1. El concepto de grupo	46
5.2.2. Las fases de desarrollo del grupo	47
5.2.3. Conclusión	50
5.3. Análisis: Vía rápida	51
5.3.1. El concepto de grupo	52
5.3.2. Las fases de desarrollo del grupo	53
5.3.3. Conclusión	57
5.4. Tabla comparativa	58
5.5. Observación de clases	59
5.5.1. Grupo 1: Destino Erasmus 2	60
5.5.2. Grupo 2: Al dí@	62
5.5.3. Grupo 3: Vía rápida	63
5.5.4. Tabla comparativa	65
6. Conclusión	67
7. Bibliografía y referencias	69
8. Anexos	71
8.1. Anexo 1: Págs. 74 y 75 de <i>Destino Erasmus 2</i>	71
8.2. Anexo 2: Págs. 90, 91, 92 y 93 de <i>Al dí@</i>	73
8.3. Anexo 3: Págs. 195 y 197 de <i>Vía rápida</i>	77

1. INTRODUCCIÓN

La siguiente memoria de máster nació de un taller que realicé en UAB Idiomes (Universitat Autònoma de Barcelona) en mayo de 2013 titulado “Cómo dinamizar las clases de lengua”. El tema del taller fue sugerido por los coordinadores del Departamento de Formación del Profesorado, teniendo en cuenta los temas que me interesaban y los puntos fuertes reflejados en mis cuestionarios de evaluación de los estudiantes del centro. El taller fue una propuesta de reflexión sobre un conjunto de factores que una clase de idiomas necesita para ser dinámica (ritmo, tipo y consecución de actividades, el uso del tiempo, etc.) y para favorecer un entorno de aprendizaje positivo y agradable (negociación, factores afectivos, componente lúdico, etc.). La experiencia fue un éxito y los participantes aportaron experiencias, ideas y reflexiones realmente interesantes.

Así pues, decidí profundizar en este tema y escribir mi memoria sobre la “dinámica” en la clase de idiomas. Sin embargo, cuando empecé a documentarme, pronto me encontré con un problema de conceptos con la palabra “dinámica” entre “dinámica de grupos”, “dinámicas para la clase” y lo que simplemente viene a ser una clase dinámica. Enseguida descubrí que no estaba sola ante este dilema, sino que estos conceptos ya habían tenido que ser aclarados en otras memorias de máster. Con ayuda de estas memorias y el contraste de otros artículos, logré entender la diferencia entre conceptos: Etimológicamente, la palabra “dinámica” viene del griego y significa: fuerza, energía. Según la RAE, la dinámica es un sistema de fuerzas dirigidas a un fin. Pues bien, cuando hablamos de una clase dinámica nos referimos a una clase en la que el ritmo y el tipo y consecución de actividades están en constante movimiento. Pero además, existen dos disciplinas de estudio con un nombre muy similar: Por un lado, la *dinámica de grupos* es el estudio de la vida de los grupos y de las relaciones que se establecen entre sus miembros. Por otra parte, las *dinámicas para grupos* son actividades que tienen como objetivo mejorar las relaciones entre los miembros de un grupo: Así pues, podemos

decir que estamos hablando de dos conceptos que están relacionados: un profesor preocupado por un buen desarrollo de la dinámica de grupos hará uso de las dinámicas para grupos.

Así pues, entendí que la dinámica de grupos no estaba muy alejada de algunos de los conceptos que se trataron en mi taller. Mientras iba aclarando todos estos conceptos se definió el tema de mi memoria: “La dinámica de grupos en los manuales de ELE”.

A medida que me documentaba acerca de este tema más interesante me parecía, e intuía que muchos profesores y autores de materiales no conocían los beneficios que nos puede aportar esta rama de la psicología. Después de la lectura de varios artículos, llegó a mis manos el libro de Zoltán Dörnyei y Tim Murphey *Group Dynamics in the Language Classroom* (2003), y supe que iba a formar gran parte de las bases teóricas de esta memoria.

Este trabajo se asienta en un marco teórico basado en la bibliografía consultada. Para su redacción, ha sido imprescindible la lectura de libros y artículos especializados en clases de lengua, pero también se ha consultado otras fuentes especializadas en psicología, como el libro de Donelson R. Forsyth *Group Dynamics*, para poder tener una visión más global.

En la sección *Objetivos y pregunta de investigación* se define nuestro propósito: saber el tratamiento que recibe la dinámica de grupos en los manuales de español como lengua extranjera. Además, se enumeran a grandes rasgos las preguntas que nos llevan al resultado de nuestro análisis.

A continuación, en el apartado de *Metodología* se explica el procedimiento que se sigue para la selección de materiales y su posterior análisis. Para este último punto, primero se explica qué requisitos debe cumplir un manual para facilitar una dinámica de grupo efectiva para el aprendizaje, y después se enumeran detalladamente los criterios con los que se procede en el análisis.

En siguiente punto se realiza el análisis de cada uno de los manuales, y se presenta una tabla comparativa de los libros de texto que nos ayuda a ver con más claridad y síntesis los resultados más relevantes.

Esta memoria termina con la conclusión general sobre el lugar que ocupa actualmente la dinámica de grupos en el marco del ELE y nuestra visión sobre el mismo.

2. BASES TEÓRICAS

Casi cualquier profesor de idiomas habrá experimentado situaciones en el aula en las que siente que algo no va bien, desde quejas y conflictos con estudiantes, hasta grupos enteros que no cooperan y en donde la enseñanza se convierte en algo prácticamente imposible. Sin embargo, al mismo tiempo también habrá trabajado con grupos que realmente funcionan y en donde se respira un ambiente positivo de respeto, aprendizaje y cooperación. Y es aquí donde nos preguntamos, ¿Por qué, incluso a veces siendo grupos aparentemente tan parecidos, se dan tales diferencias? ¿Qué factores están determinándolas?

Para explicar esta disimilitud es importante ir más allá de la dimensión estrictamente metodológica y no subestimar la importancia que tienen otros factores que están más cercanos al plano psicológico, social y pedagógico. De hecho, todos sabemos por experiencia que los estudiantes están más motivados y predispuestos en un entorno agradable que en un ambiente hostil. Por ello debemos reflexionar sobre nuestro papel como profesores a la hora de favorecer un entorno de aprendizaje positivo, en donde todos los participantes se sientan cómodos aprendiendo y donde haya congruencia para poder optimizar el aprendizaje de todos.

Williams y Burden (1997: 209) afirman que la figura del profesor puede mejorar el aprendizaje de una lengua tomándose tiempo para pensar cómo puede ofrecer a los alumnos un entorno que mejore la motivación y que tenga en cuenta las preferencias emocionales, psicológicas y sociológicas de los alumnos. En este sentido, uno de los factores más relevantes sobre los que el profesor debe tomar consciencia es la dimensión social del aprendizaje de idiomas; debemos tener en cuenta que el hombre es un “animal social” y que el aprendizaje de lenguas tiene lugar, por lo general, en un grupo.

Los profesores somos en gran parte responsables del ambiente que se respira en el aula. De hecho, en muchos casos somos los mismos profesores los

primeros que nos quejamos cuando nuestro grupo no funciona, desprendiéndonos así de nuestra parte de responsabilidad. Como cuenta Hadfield (1992), antes de escribir su libro *Classroom Dynamics*, pasó un cuestionario a profesores de escuelas de idiomas y colegios públicos de toda Gran Bretaña sobre las principales quejas. Las respuestas fueron bastante sorprendentes para Hadfield y su colega ya que, al contrario de lo esperado, los profesores parecían estar menos preocupados por asuntos tales como encontrar maneras originales de enseñar un tiempo verbal que por la atmósfera en la clase y la química del grupo. De hecho, la queja más común fue, tal y como un profesor la escribió, “¡mi grupo no cuaja!”. Hubo muchas otras variaciones sobre este tema entre las que destacamos:

- Siempre son los mismos estudiantes los que responden a las preguntas, los más callados no dicen ni una palabra.
- Nadie entiende lo que X dice y los otros se ríen de él. Y es más serio que los otros y se está frustrando.
- A se niega a trabajar con otros.
- Los estudiantes no saben escucharse unos a otros.
- Tengo un estudiante “aguafiestas” que se aburre con todo. Tengo una clase con diferentes niveles como guetos de lengua.
- Hay una desilusionante falta de interés por hablar unos con otros y por aprender otras culturas.
- B quiere estudiar gramática y los otros no, así que al final de cada clase empieza a hacer preguntas y siempre pone en duda mis respuestas. Los otros se enfadan por esto.
- Los estudiantes sólo se preocupan por lo que pueden aprovechar de la lección y no muestran ningún sentimiento por sus compañeros.
- No puedo establecer un sentimiento de cooperación.

Después de ver los resultados de su encuesta, y consciente de la carencia de material con propuestas prácticas para mejorar las relaciones dentro del grupo, Hadfield decidió escribir “*Classroom Dynamics*”, un libro que ofrece diversas actividades que fomentan una buena dinámica de grupo.

2.1. ¿Qué es la dinámica de grupos?

La dinámica de grupos es una rama de la psicología social que tiene como objetivo estudiar los grupos y su comportamiento. El estudio sistemático de los grupos fue iniciado por el psicólogo social Kurt Lewin y sus colaboradores en Estados Unidos alrededor de 1940. Lewin inició su investigación inspirado en dos observaciones básicas:

- Los grupos se forman para tener una vida propia: es decir, los individuos en el grupo se comportan de manera diferente a la que actúan fuera del grupo.
- Aunque los grupos varíen en dimensión, finalidad, composición y carácter, incluso los tipos de grupos más diferentes parecen compartir algunas características comunes fundamentales, haciendo posible estudiar “al grupo” en general.

A partir del trabajo de Lewin se han escrito miles de trabajos de investigación sobre la dinámica de grupos hasta el presente. Además, hubo un creciente interés a partir de los 80, cuando se empezaron a escribir numerosos trabajos de investigación sobre grupos en las revistas científicas más prestigiosas. Una de las razones del interés por la dinámica de grupos es la toma de conciencia de que un grupo tiene más recursos que cualquier miembro individual en solitario; siempre se ha dicho que “cuatro ojos ven mejor que dos”. Por esta razón, la dinámica de grupos también desempeña un papel importante en el ámbito de la educación, ya que, tal y como lo explican Dörnyei y Murphey (2003), el grupo de clase puede mejorar la efectividad del aprendizaje. Ellos argumentan que el grupo de aprendizaje, formado por el profesor como figura central y los estudiantes como miembros activos, es una unidad social llena de energía, en muchos aspectos más grande que la suma de sus partes. Si el desarrollo del grupo se desvía, eso se puede convertir en un serio obstáculo para el aprendizaje y puede “castigar” a sus miembros haciendo miserable la vida del grupo. Si, en cambio, el grupo se desarrolla de manera positiva, los miembros podrán verse recompensados y facilitarán la fuerza motriz necesaria para perseguir los objetivos del grupo por encima de nuestras expectativas.

En definitiva, podemos afirmar que un buen desarrollo del grupo y el consecuente ambiente positivo en clase beneficia a los estudiantes y es uno de los factores que determinarán el éxito en el aprendizaje.

2.2. ¿Por qué estudiar los procesos grupales en la clase de idiomas?

Ya hace varias décadas que la enseñanza de idiomas se alejó del estructuralismo y de la psicología conductista y se centró en la comunicación y la interacción en la lengua meta. Con ello también se dejaron atrás las clases frontales masivas en donde apenas había interacción entre los estudiantes. Creció, en cambio, el interés por el aprendizaje cooperativo y el trabajo en pequeños grupos o en parejas; las relaciones entre estudiantes se volvieron cada vez más importantes hasta el punto de ser fundamentales en el día a día del funcionamiento de la clase y determinantes en el éxito de aprendizaje. En consecuencia, el grupo y las relaciones entre sus miembros cobran mayor importancia y se convierten en un factor importante para el éxito. El estudiante ahora es un actor social y lo que pase con sus compañeros afectará en su aprendizaje. Deberá ser el profesor el que tome las riendas para facilitar un buen proceso de formación del grupo y, lo que es más difícil, trabajar en su mantenimiento durante todo el curso. De lo contrario, si el profesor no pone la atención suficiente a este factor, no se aprovecharán todos los recursos que posee el grupo, y se estará ignorando un elemento vital del proceso de aprendizaje (Hadfield 1992: 10).

2.3. La importancia de los primeros días: la fase de formación del grupo.

El primer día de clase es uno de los momentos clave para la formación de la estructura del grupo. Este proceso puede ser muy duro para algunos estudiantes que temen, por un lado, no ser aceptados y sentirse mal en clase, y por otro no ser suficientemente competentes. En este día van a conocerse,

van a formarse los primeros lazos de unión y además van a hacerlo usando la lengua meta: una situación muy estresante para algunos. Según Dörnyei y Murphy (2003: 15) los sentimientos desagradables más comunes que tienen muchos estudiantes la primera vez que se encuentran en un nuevo grupo son:

- ansiedad general
- incertidumbre de ser aceptado
- incertidumbre sobre su propia competencia
- falta general de confianza
- inferioridad
- identidad y libertad restringidas
- incomodidad
- ansiedad para usar la L2
- ansiedad por no saber qué hacer

Aunque se den muchas de estas emociones, los estudiantes, en su búsqueda por la aceptación y la aprobación, intentan no mostrarlas dándole a la clase un ambiente armonioso y de normalidad. Sin embargo, estamos hablando de un periodo crucial para el desarrollo del grupo. Los expertos aseguran que gran parte de la organización estructural del grupo se forma en muy poco tiempo: las relaciones entre compañeros, la jerarquía y sistemas de roles y normas que se gesten al principio prevalecerán durante mucho tiempo. La calidad de la gestión de grupo que lleve a cabo el profesor en este periodo inicial será crucial para encaminar un futuro desarrollo de grupo sano y positivo. Pero ¿cómo puede un profesor aprovechar estos primeros contactos? ¿cómo debe actuar el profesor para llevar al grupo hacia el éxito?

El profesor desempeña un papel clave en este proceso inicial y debe fomentar la aceptación entre los estudiantes creando las condiciones apropiadas y seleccionando las actividades adecuadas para los primeros días. Dörnyei y Murphey (2003: 19-26), recopilan una lista de factores que intensifican la aceptación entre estudiantes, basándose en diversos autores (Dörnyei y Malderez 1997; Ehrman y Dörnyei 1998; Hadfield 1992; Johnson y Johnson 1995). Entre ellos, mencionaremos los que consideramos más importantes:

- **Compartir información personal:** es muy importante que los estudiantes se conozcan y compartan información personal genuina. Esto se puede hacer en la lengua meta como parte de una actividad de clase. Es importante realizar periódicamente este tipo de actividades y nos recuerdan que “el tema más interesante para hablar eres tú mismo y no los personajes de Suzi en Nueva York o Billy en Londres del libro de texto” (Dörnyei y Murphey, 2003:20).
- **La proximidad, el contacto y la interacción:** cambiar a los estudiantes de sitio regularmente en las primeras clases hará que todos puedan conocerse, busquen afinidades y surja la interacción. Mezclar estudiantes también reduce los clichés e integra a los estudiantes solitarios más rápidamente.
- **Fomentar la cooperación:** según Johnson y Johnson (1995) la cooperación es un tipo de interacción en la que los estudiantes son interdependientes de manera positiva. La colaboración entre estudiantes se puede fomentar con tareas tales como juegos de rol, actividades de resolución de problemas o proyectos, en las que los alumnos persiguen un objetivo común.
- **La naturaleza de la experiencia de grupo:** las actividades en grupo aumentan la atracción hacia el grupo en sí. Las recompensas son, entre otras, el placer de realizar la actividad, la aprobación de los objetivos o incluso beneficios personales. Además, el éxito del grupo al alcanzar una meta será un agente de unión entre los miembros.
- **Dificultades comunes:** muchos autores están de acuerdo en que las dificultades que puede afrontar un grupo, tales como una prueba o un examen, pueden tener efectos beneficiosos en el grupo. Los estudiantes se apoyan unos a otros y se crea una atracción de grupo.
- **La adaptación del rol del profesor:** un comportamiento amable y accesible por parte del profesor es contagioso y lo más probable es que los estudiantes sigan su ejemplo. Además, si notamos que algún estudiante está siendo rechazado, podemos ayudar al “marginado” a ganarse el apoyo de algunos compañeros si les damos una cantidad extra de elogios y ánimo.

Otro factor que tiene vital importancia durante los primeros días es la memorización por parte del profesor y los miembros del grupo de los nombres

de todos los miembros del grupo. A este propósito interesa nombrar aquí a Kenny (1994) y su interesante estudio en Japón sobre el efecto de recordar el nombre de los estudiantes: con un grupo de 150 estudiantes de inglés, demostró que a los estudiantes cuyos nombres eran recordados por el profesor las clases les parecieron mucho más interesantes y, además, mejoraron casi el doble que los alumnos cuyos nombres no eran recordados. Pero, ¿por qué es tan importante saber el nombre de los estudiantes? Un aprendiente que piensa que el profesor no recuerda su nombre se siente a menudo invisible en el grupo. Ser alguien anónimo es casi como si no se existiera en el grupo. Por eso, es importante invertir tiempo en aprenderse los nombres de los demás en un grupo; ésta será una herramienta ideal para establecer vínculos en la clase.

Las actividades rompehielos o *icebreakers*, introducidas al final de los años 70, están diseñadas para aprender los nombres de los compañeros y para conocer a las personas de la clase. Reunir información sobre los otros estudiantes servirá para que congenien, ya que es más fácil que los alumnos se identifiquen unos con otros cuando ven sus movimientos, se escuchan, hablan entre ellos y se conocen durante las primeras clases. “Con los *icebreakers* apropiados, los estudiantes y el profesor se sentirán como en casa después de las primeras veces” (Dörnyei y Murphey 2003: 30).

En los primeros días de clase, también se irán tejiendo ciertas normas sociales y de comportamiento en el grupo; muchas de ellas no estarán explícitamente formuladas, pero Dörnyei y Malderez (1997) argumentan que es beneficioso incluir un procedimiento de elaboración de normas en los primeros días de vida del grupo. Es importante formular normas potenciales, justificar su propósito, discutir las con el grupo y finalmente aceptarlas entre todos como un conjunto de “normas de la clase”. Según estos autores, si las normas están bien interiorizadas, el grupo será capaz de actuar en favor de ellas si alguien las viola. No debemos subestimar el poder del grupo ya que puede aportar presiones significativas y sancionar a aquellos que no cumplan lo que es considerado aceptable. Además, puede suceder que el grupo muestre apoyo activo al profesor y que exprese directa o indirectamente desaprobación al

“agresor”. Sin embargo, también en este caso deberemos ser cuidadosos de no favorecer un ostracismo de ciertos miembros del grupo.

Muchas de las normas de la clase pueden volverse improductivas con el tiempo. Por su parte, Dörnyei y Murphy (2003: 39) nos recomiendan cambiarlas o eliminarlas y citan los cuatro pasos a seguir que nos sugiere Wilson (2002: 21, adaptado):

- Identificar el problema.
- Conseguir que los miembros del grupo hablen de su percepción y su punto de vista sobre el tema para que así todo el mundo tenga la oportunidad de tomar conciencia de la norma disfuncional.
- Pedir al grupo un consenso para cambiar la norma.
- Finalmente, después de que el grupo haya identificado una manera de resolver el problema, recalcar el nuevo acuerdo.

Aunque por el camino podamos ir identificando normas improductivas, es importante mantener y proteger las normas a largo plazo después de haberlas establecido. Dörnyei y Murphy (2003: 42) nos dicen que deberíamos recordar regularmente que estas normas son importantes y nos dan algunas ideas para hacerlo, como colgar un póster en la pared como recordatorio visual efectivo, dando ejemplo y siendo los primeros en cumplirlas o revisando regularmente el sistema de las mismas.

2.4. Las fases del desarrollo del grupo

Todo grupo de personas está en constante desarrollo de maneras diferentes hasta que la presencia física del grupo deja de existir. En el campo de estudio de la dinámica de grupos se ha reconocido que este desarrollo sigue ciertos patrones generales que interfieren en diferentes tipos de grupos y contextos. La familiarización del profesor con este tipo de patrones puede ser de gran ayuda para llevar al grupo por el buen camino (Dörnyei y Murphey 2003: 49).

Desde el inicio del estudio de la dinámica de grupos, los investigadores han desarrollado varias teorías sobre las distintas fases en el desarrollo de grupos. A continuación mencionaremos los modelos que más impacto han tenido en la enseñanza de idiomas y desarrollaremos el de Ehrman y Dörnyei (1998), pues consideramos que es el más vigente y en el que más se ha profundizado.

En los años sesenta, Tuckman (1965) describió cuatro fases que tuvieron gran relevancia en el estudio del contexto del aula: **formación, conflicto, reglamentación y desempeño**. Más tarde, este modelo fue descartado, entre otros inconvenientes, porque era muy rígido y además no contemplaba la última fase de cierre de grupo. Posteriormente, Hadfield (1992, 15) en su libro práctico “Classroom Dynamics”, propone una serie de actividades divididas en tres secciones que se corresponden con las tres fases descritas en el prólogo: **formación, mantenimiento y finalización**. Por su parte, Ehrman y Dörnyei (1998) reconocen que ciertas fases de desarrollo pueden darse en mayor o menor medida en un marco institucional rígido como el de las escuelas públicas. Aun así, sugieren que en el contexto del aula es útil distinguir entre cuatro fases de desarrollo primarias:

- **Fase de formación:** como ya hemos mencionado, la primera etapa del desarrollo de un grupo está centrada en conocerse y romper el hielo. El papel principal del profesor es establecer un clima agradable, gestionar la ansiedad del grupo, dejar claras las metas y contagiar entusiasmo al grupo. Jill Hadfield reconoce que formar un grupo es relativamente fácil pero sin embargo, mantener un grupo cohesivo durante un tiempo prolongado es mucho más difícil (Hadfield 1992, 45).
- **Fase de transición:** es una fase más complicada ya que los miembros, pasados los primeros días, ya se sienten más cómodos para entrar en discusiones o debates. La armonía de la primera fase puede verse reemplazada por conflictos y tensiones. Sin embargo, esto no es necesariamente negativo. Es más, se ha demostrado con todo tipo de grupos que no se puede llevar a cabo la labor principal del grupo sin pasar por esta tormentosa fase. La tarea más importante del grupo en esta etapa será tomar

decisiones sobre su funcionamiento y sobre los roles que asumirán sus miembros en el proceso. Los participantes se están conociendo más profundamente y es normal que empiece a haber diferencias y conflictos debidos a la competitividad o a puntos de vista enfrentados. Dörnyei y Murphey (2003, 52) consideran estos desacuerdos inevitables y nos recomiendan no caer en el pánico, relajarnos y tener paciencia. Por otra parte, Dörnyei i Malderez (1997) enfatizan que es una fase normal y sugieren por un lado, verlo como un signo de buen desarrollo del grupo y por otro, tratar de mediar y negociar.

- **Fase de desempeño:** es la fase más satisfactoria. Bajan las emociones y al mismo tiempo, aumenta el sentimiento de cooperación y la orientación a las tareas. Después de fijar normas y resolver conflictos, el grupo ha alcanzado la madurez y está listo para llegar a su máximo nivel de actuación. En esta etapa, tanto la cantidad como la calidad del trabajo desempeñado aumenta de manera significativa. Naturalmente, en esta fase no es todo de color de rosa; Puede que las emociones fluctúen y que también haya momentos no tan buenos. Sin embargo, cuando la estructura del grupo se vuelve más sólida y los miembros se responsabilizan cada vez más en organizar su trabajo, la intensidad de la fluctuación emocional se reduce y las energías afectivas tienden a ser canalizadas en las tareas.
- **Fase de cierre o disolución:** Dörnyei i Malderez (1997) hacen hincapié en la fase de cierre del grupo. Ellos consideran que es relevante finalizar el curso con sensaciones positivas y marcando ciertas metas para el futuro próximo. Un final abrupto o mal preparado del grupo puede dejar un hueco y arrojar una sombra a la experiencia, ya que a veces la evaluación por parte de los alumnos no depende del nivel del éxito que han alcanzado sino de cómo interpretan ellos sus logros. Por ello, los grupos necesitan esta fase para poder consolidar lo que el grupo ha conseguido. A los miembros se les tiene que permitir sentirse bien por sus esfuerzos y felicitarse mutuamente. Además, los estudiantes necesitarán directrices y consejos sobre cómo mantener lo que han aprendido o de cómo poder seguir estudiando la lengua meta.

Por desgracia, no todos los grupos atraviesan estas cuatro fases y a veces puede ocurrir que no se desarrollen correctamente, que se bloqueen o que se salten una de las fases.

2. 5. El grupo cohesivo

Es durante la fase de desempeño cuando el grupo ha alcanzado su madurez y cuando la productividad del grupo está en el punto más álgido (Carol Oyster 2000: 67). Por eso es tan importante alcanzar y mantener esta fase el máximo tiempo posible. Una de las características más importantes de un grupo maduro y listo para un alto nivel de rendimiento es la cohesión (Dörnyei y Murphey, 2003: 61). Los grupos cohesivos están unidos y su moral es alta. Sus miembros disfrutan interactuando y permanecen en el grupo durante un prolongado periodo de tiempo (Forsyth 2010: 118). Un grupo es cohesivo cuando sus miembros tienen vínculos sociales y actitudes positivas entre ellos y a su vez, también con el grupo en su conjunto. Aunque la cohesión es un proceso polifacético, se puede dividir en cuatro componentes principales (Forsyth 2010: 118 - 122):

- **cohesión social:** la atracción entre miembros del grupo.
- **cohesión de tareas:** el deseo por parte de los miembros de trabajar juntos.
- **cohesión percibida:** la percepción del grupo como un todo.
- **cohesión emocional:** el contagio de emociones positivas en el grupo.

En definitiva, en un grupo cohesivo los estudiantes muestran signos de aprecio a los compañeros, se prestan atención mutuamente, permanecen en el grupo, observan las normas y evitan trastornos en el grupo, trabajan fácilmente con muchos de sus compañeros, están contentos de cooperar con los miembros y expresan satisfacción sobre la experiencia de grupo (Dörnyei y Murphey, 2003: 63).

Sin embargo, la cohesión no sólo significa sentirse bien en el grupo. Muchas investigaciones nos han revelado una relación positiva entre cohesión grupal y la actuación efectiva del grupo (Ehrman y Dörnyei, 1998). Cuando el grupo es

cohesivo los miembros tienen un sentido de responsabilidad grupal hacia el éxito, indispensable para la efectividad y la productividad del grupo:

“In a cohesive group there is an obligation to the group, members feel a moral responsibility to contribute to group success, and the group’s goal-oriented norms have a strong influence on the individual” (Dörnyei y Murphey, 2003: 65)

Nuestra labor como profesores es pues fomentar la cohesión en el grupo. Dörnyei y Murphey (2003) nos dan algunas pautas para llevar a cabo esta labor:

- El profesor debe fomentar la aceptación entre los estudiantes para que así sientan una atracción interpersonal y haya cohesión social.
- Crear cierta nostalgia o historia de grupo puede ser un modo muy efectivo de solidificar y estabilizar relaciones.
- Otro factor importante para la cohesión es la leyenda de grupo: crear una mitología de grupo (ponerle un nombre e idear las características especiales del grupo) para realzar el sentido de agrupación.
- El compromiso público hacia el grupo también fortalece el sentido de membresía.
- Otra forma de incrementar la cohesión grupal es dificultar la admisión en el grupo. Al igual que en los clubs exclusivos, los miembros del grupo valorarán más su membresía.
- El hecho de invertir una cantidad considerable de tiempo y esfuerzo contribuyendo en las metas del grupo favorece que los estudiantes se comprometan más con esas metas y con el grupo en general. Por ello, los proyectos y actividades que signifiquen inversión de tiempo y esfuerzo, fomentan la cohesión.
- Definir el grupo frente a otro puede ser una herramienta poderosa para la cohesión. por ejemplo, la rivalidad entre clases puede ser muy efectiva a la hora de unir a la gente de la clase. Pero estos autores también nos alertan

de la peligrosidad de esta medida y nos recomiendan intentar alcanzar un equilibrio para no despertar sentimientos negativos hacia otros grupos.

Como hemos dicho, la cohesión es un factor muy positivo para el aprendizaje, pero también es importante saber que alcanzar un alto nivel de cohesión no siempre tiene resultados positivos. Citaremos dos de los ejemplos que mencionan Dörnyei y Murphey (2003: 71-72):

1. Un grupo altamente cohesivo puede fracasar en el aprendizaje si no tiene o no respeta unas rigurosas normas del grupo orientadas a los objetivos. En este caso los miembros empiezan a disfrutar más de las relaciones con sus compañeros que de las tareas principales del grupo. Demasiada cohesión junto con la ausencia de un firme compromiso por los objetivos pueden desplazar al grupo de su tarea designada hacia la socialización o provocar un pensamiento menos crítico sobre su tarea. Esto subraya la importancia de unas sólidas normas de productividad orientadas a los objetivos. Estas normas en vigor, junto con la cohesión, pueden llevar al grupo al éxito.
2. Otro problema que podemos tener en un grupo muy cohesivo es que sus miembros valoren demasiado esa cohesión. En consecuencia, puede surgir un miedo al conflicto que lleve al grupo a evitar nuevos retos o ideas que lleven a debate. En este caso, el curso resultaría en un producto final inferior. Este fenómeno es lo que los psicólogos llaman "pensamiento de grupo". ¿Cómo se puede prevenir esto? Oyster (2000) sugiere para ello tres medidas de acción para crear un grupo abierto, crítico y sólido: la primera sería traer regularmente personas ajenas al grupo para que se puedan proporcionar opiniones divergentes; la segunda es animar al miembro que ha presentado una idea a expresar los inconvenientes de esa idea; por último aconseja al líder del grupo, en nuestro caso el profesor, a ser el último en expresar su opinión para evitar cualquier influencia en los alumnos.

2.6. El liderazgo

Un liderazgo efectivo puede tener un gran impacto en la dinámica de grupos, ya que ésta disciplina se basa en aspectos emocionales e interaccionales. Por esta razón, el profesor debe ser consciente acerca del tipo de liderazgo que debe desempeñar en sus clases. Se han desarrollado teorías muy interesantes sobre los tipos de liderazgo más efectivos que se pueden adoptar. Desde teorías más cerradas, que nos describen directrices claras sobre las características de un estilo de liderazgo (Lewin et al. 1939; Rogers, 1961) hasta teorías más abiertas y flexibles, que describen diferentes estilos de liderazgo o facilitación para según la fase de desarrollo en la que se encuentre el grupo (Hersey y Blanchard, 1982; Heron, 2006).

Por su parte, Dörnyei y Murphey (2003: 98-99) afirman que las diferentes perspectivas se complementan entre ellas y sustraen los principios generales de las diferentes teorías sobre el liderazgo:

- Durante el comienzo de la vida de un grupo los estudiantes trabajan mejor si el profesor les guía minuciosamente. Este planteamiento de “control” se acerca al liderazgo “autoritario” de Lewin y sus colegas (1939).
- Dicho “control” produce resultados a corto plazo: productividad y una clase bien ordenada. Sin embargo, esto no es conveniente a largo plazo, ya que bloquea el desarrollo del grupo y mantiene frías las relaciones entre sus miembros.
- Con la maduración del grupo el profesor debe aflojar las tuercas y confiar más en los recursos del grupo. El resultado será así un estilo de enseñanza más “democrático” en el que se delega en los alumnos la gestión de las tareas siempre que sea posible.
- Cuando el grupo ha madurado, el profesor debería disminuir su presencia activa en el grupo, alcanzando así un liderazgo de “laissez-faire”.
- En conclusión: Un estilo de enseñanza basado en la consciencia de grupo implica el fomento y la confianza en los propios recursos del grupo y la

facilitación de la autonomía en el aprendizaje que requiere el nivel de madurez del grupo.

Como hemos visto, una de las metas de un líder o facilitador efectivo es entrenar al grupo para que en ocasiones no se le necesite y generar así una autonomía colaborativa de los estudiantes pero también desde la perspectiva del grupo; a medida que el profesor va incrementando gradualmente la confianza en los recursos propios del grupo, los estudiantes, ya en la fase de madurez, se responsabilizan más y controlan el funcionamiento del grupo. Según Dörnyei (2001) esto puede implicar el uso de las siguientes estrategias de manera gradual:

- Permitir las propuestas de los estudiantes sobre aspectos referentes a su proceso de aprendizaje en la medida de lo posible, por ejemplo sobre actividades, materiales, temas, etc. De este modo ellos podrán ver que están al frente de su experiencia de aprendizaje.
- Designar a los estudiantes posiciones de autoridad genuina para que así los alumnos se sientan miembros útiles en el grupo.
- Fomentar las contribuciones de los estudiantes y la enseñanza entre compañeros. A veces, los estudiantes tienen otros recursos para explicar conceptos, y además, aprenden más cuando se enseñan unos a otros.
- Fomentar el trabajo por proyectos. Cuando se les da la tarea de llevar a cabo un proyecto completo, los estudiantes trabajan de manera autónoma por definición.
- Cuando sea apropiado, permitir a los estudiantes usar procedimientos de autoevaluación, para que así sean conscientes de sus errores y logros y se sientan participativos de su proceso de aprendizaje.

2.7. Los últimos días: La fase de disolución

Las clases se acaban y los grupos terminan, eso es algo inevitable. Un cierre apropiado del grupo nos ayudara a motivar a los estudiantes a la hora de integrarse y aprender en un grupo nuevo. Una de las funciones clave del cierre

es reafirmar el progreso del grupo en su aprendizaje así como también en otros aspectos. Esto se puede hacer, tal y como sugieren Dörnyei y Murphey (2003: 161), resumiendo y evaluando lo que han conseguido los estudiantes, poniendo en común los cabos que quedan por atar para evaluar la coherencia del curso y repasando aspectos en general de manera positiva y mirando hacia el futuro. Es importante subrayar que a veces los profesores damos por sentado que los estudiantes ya saben lo que han hecho durante el curso y que hablar sobre eso puede saturar al alumnado. Sin embargo no es así, “este es el momento de disfrutar de las vistas después de una escalada difícil” (Dörnyei y Murphey 2003: 161)

El cierre no es cosa de un día, sino que es un proceso gradual que se debe intensificar en las últimas clases. Por ello es importante empezar a realizar actividades relacionadas con el cierre del grupo unas semanas antes del final del curso, para así permitir a los estudiantes hacerse a la idea de manera gradual y no de golpe. Hay muchos métodos para empezar con el cierre, pero lo relevante de esta fase es que los estudiantes miren atrás, observen cuál era su punto de partida y a dónde han llegado. Este es un factor importante en la dinámica de grupos, ya que esta evaluación retrospectiva es más bien subjetiva: la valoración que hacen los estudiantes de su rendimiento no sólo depende del nivel absoluto de éxito que ellos han conseguido, sino también de cómo interpretan ellos sus logros. Por eso es tan importante hacer una evaluación positiva, para así poder motivarlos a perseguir otros logros académicos y a su vez permitirles tener un impacto considerable en el aprendizaje en grupo en el futuro (Dörnyei y Murphey 2003: 163)

En el lado emocional, también es importante tener en cuenta un cierre apropiado del grupo, para poder evitar lo que los psicólogos llaman “la ansiedad de la separación”, causada por el inminente cierre del grupo. Los miembros del grupo pueden experimentar una sensación de vacío y pérdida. La tarea del profesor aquí es ayudar al grupo a aceptar que el final se acerca y decirles cómo se gestionará ese final. De cara al futuro es muy recomendable animarles a mantener el contacto a través de listas de correos electrónicos, o en las redes sociales.

Otros consejos que nos dan Dörnyei y Murphey (2003) son aconsejar a los estudiantes sobre cómo poder mantener su nivel del lengua o cómo pueden continuar aprendiendo. Además, si hay algún estudiante que tiene algún plan específico, como por ejemplo un examen o un viaje, es muy recomendable darle la atención apropiada y echarle una mano. Por otro lado, estos autores nos recuerdan que el profesor también tiene sus necesidades al finalizar el curso, y que es importante tener un feedback de los alumnos. Para ello nos aconsejan redactar nuestros propios cuestionarios para así poder obtener información sobre aspectos específicos del nuestro curso.

3.OBJETIVOS Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este trabajo es analizar el tratamiento que recibe la dinámica de grupos en algunos manuales de español como lengua extranjera. La finalidad de este análisis es observar hasta qué punto se tiene en cuenta al grupo de clase y a la consecuente dimensión social del aprendizaje en dichos manuales. Asimismo, se pretende ofrecer una reflexión sobre el papel que ocupa actualmente la dinámica de grupos en el aula de ELE con la intención de reconsiderar su importancia en la enseñanza del español y en las lenguas extranjeras en general.

En este punto, cabe señalar que pensamos que la gestión del profesor es uno de los factores más relevantes para fomentar una buena dinámica de grupo en clase. Además, hay muchos factores que en gran medida dependen del profesor, tales como el liderazgo o la resolución de problemas. Sin embargo no podemos olvidar que los manuales de español y el tipo de actividades que proponen desempeñan un papel igual de importante a la hora de determinar esa buena o mala dinámica en el grupo de aprendizaje. Por ello creemos necesario un análisis de dichos manuales en el contexto de la dinámica de grupos.

Hemos podido constatar que existe poco material de investigación en español sobre la dinámica de grupos en la clase de ELE, especialmente en lo que al análisis de materiales se refiere, ya que el material bibliográfico es casi inexistente. Por ello hemos creído conveniente seguir nuestros propios criterios de análisis elaborados a partir de los principios mencionados en el marco teórico de este trabajo y bibliografía sobre propuestas prácticas de actividades. Nuestra primera pregunta de investigación es la más básica dentro de la dinámica de grupos:

¿Tienen en cuenta los manuales de español al grupo, y por lo tanto la interacción entre sus miembros?

Además, como hemos explicado en el marco teórico, todos los grupos experimentan ciertas fases de desarrollo. En este estudio nos hemos

decantado por la propuesta de Dörnyei y Malderez, (2000) y Dörnyei y Murphey (2003) que contempla cuatro fases generales: formación, transición, desempeño y disolución: son las teorías más actuales y además se han investigado de manera específica en clases de idiomas.

A la pregunta inicial, se añaden estas otras preguntas clave:

¿Respetan los manuales de ELE las fases de desarrollo de los grupos?

¿Las programaciones de los libros siguen una estructura coherente con las fases de desarrollo de los grupos?

¿Hasta qué punto los manuales fomentan factores tan importantes en la dinámica de grupos tales como la cohesión grupal o la autonomía del grupo?

¿En qué medida las sugerencias de las guías didácticas para los profesores tienen en cuenta al grupo y la dimensión social del aprendizaje?

Como hemos mencionado al principio de este trabajo, no todos los profesores son conscientes de la importancia de una buena gestión del grupo, y por ello creemos esencial que las guías didácticas tengan directrices sobre este aspecto.

Por último queremos señalar que nuestras preguntas de investigación se concretan en una serie de preguntas más específicas que aparecen a continuación en el apartado de metodología y que son los criterios de análisis que proponemos.

4.METODOLOGÍA

4.1. Procedimiento

Las fuentes de datos para abordar este trabajo son dos:

- 1) Tres manuales de ELE**
- 2) Tres observaciones de clase**

El procedimiento para el análisis ha sido en primer lugar elegir tres de los manuales con los que se trabaja en los cursos de español de la Universidad de Ciencias Aplicadas de La Haya (Países Bajos). En segundo lugar se ha elaborado una lista de criterios de análisis que nos permitan averiguar en qué medida se tiene en cuenta al grupo y a su dinámica en dichos manuales. Después se ha procedido al análisis de los tres materiales. Se han tenido en cuenta algunos de los complementos de los manuales con los que se trabaja en clase, tales como el libro del profesor.

Como complemento a este análisis, se hizo una observación de clase por cada manual con el propósito de contrastar los datos del análisis con los recogidos en las aulas. Por último se ha hecho una reflexión final sobre la presencia de la dinámica de grupos en los manuales de español y sobre las directrices que recibe el profesor en las guías didácticas al respecto. Después del análisis y las observaciones, hemos creído necesario dar nuestra visión acerca del paradigma actual y hacer una llamada a la reflexión.

4.2. Criterios de análisis de materiales

Los criterios de análisis que proponemos se asientan en las bases teóricas que hemos descrito en este trabajo, pero para esta sección nos ha sido especialmente de gran ayuda la propuesta de actividades para la dinámica de grupos que ofrece el trabajo de Jill Hadfield (1992) y el artículo con propuestas prácticas de Adolfo Manuel Sánchez Cuadrado (2010). Ambos trabajos proponen diferentes actividades para cada fase de desarrollo, y por ello son

trabajos que consideramos muy útiles a la hora de analizar los tipos de actividades que proponen los manuales.

Como hemos dicho antes, la dinámica de grupo depende de muchos factores, siendo algunos incluso impredecibles, pero indudablemente el manual que se usa en clase y la gestión del profesor pueden ser clave para desarrollar esa cohesión grupal tan deseada y conseguir nuestros objetivos de aprendizaje. Por lo que respecta al manual, consideramos que debería cumplir dos condiciones para conseguir una dinámica agradable y positiva para el aprendizaje: la primera y la más básica es obviamente que tenga en cuenta al grupo como tal, y que consecuentemente las actividades se dirijan también a un grupo (actividades en parejas, en grupos o con compañeros múltiples y aleatorios) y que no sólo sean de carácter individual.

La segunda y más específica es que el manual respete las cuatro fases básicas de desarrollo tanto en la consecución de capítulos como también en el planteamiento de actividades que cada fase de desarrollo requiere:

Fase de formación: En los primeros capítulos, los manuales deberían presentar una serie de actividades rompehielos y de intercambio de información personal genuina, para así fomentar las relaciones entre miembros del grupo. Es interesante que en estos primeros días se dé un alto grado de interacción entre estudiantes y que las formas de agrupación sean muy dinámicas, por lo que también valoramos las propuestas en las que se propicia una toma de contacto con un gran número de personas en clase. Por otro lado, en estos primeros capítulos es cuando se deben implementar las normas de la clase. Aunque consideramos que esto también puede ser iniciativa del profesor, es positivo que el manual contenga alguna actividad que proponga la creación de estas normas o que el libro del profesor dé alguna directriz sobre este asunto.

Fase de transición: Después de los primeros capítulos en donde los estudiantes ya se han conocido, en esta nueva fase las actividades deberán destinarse a atajar ciertos problemas de discordia o roces entre estudiantes.

Para ello es recomendable que el manual proponga actividades destinadas a fomentar la empatía y la comprensión entre los miembros de la clase.

Fase de desempeño: Esta fase debe ser la que más capítulos ocupa en el manual, ya que es cuando el grupo está en su mayor rendimiento. El grupo es ahora cohesivo, pero el manual debe seguir ofreciendo actividades que fomenten las relaciones positivas entre los miembros. Para lograr esta cohesión también es interesante que haya actividades destinadas a crear una mitología de grupo así como tareas en grupo que impliquen tiempo y esfuerzo, para crear un fuerte compromiso de los estudiantes con sus metas.

Asimismo, también es en esta fase cuando el grupo debería llegar a su punto más álgido de autonomía para lograr un aprendizaje cooperativo. Por ello es interesante que los manuales ofrezcan algún tipo de proyecto de clase o actividades como un portfolio de grupo. Además, con el desempeño de estas tareas, los estudiantes asumen una responsabilidad grupal, que llevará al grupo a ser más efectivo y productivo.

Fase de cierre: Como hemos mencionado en las bases teóricas, el final del curso debería anunciarse con la suficiente antelación. Aunque también puede ser una iniciativa del profesor, también se valora que se mencione bien en el manual, integrando la información en una actividad, o como directriz en el libro del profesor.

Por lo que respecta al libro del profesor, pensamos que es importante que presente algunas directrices sobre estas fases para poder guiar al profesor en la gestión del grupo.

A partir de los factores que acabamos de mencionar formularemos nuestras preguntas con el objetivo de disponer de una serie de criterios de análisis lo más exhaustivo posible. Sin embargo, existen otros factores como el liderazgo o la resolución de problemas que atribuimos a la parte de la gestión del profesor y que por lo tanto, no aparecen en nuestros criterios de análisis de materiales didácticos.

Enumeramos nuestras preguntas a continuación.

4.3. Preguntas de análisis

El concepto de grupo:

- ¿En qué medida tiene en cuenta el manual al grupo como tal?
- ¿Qué grado de interacción entre miembros proponen las actividades del manual así como otras propuestas didácticas que puedan aparecer en la guía didáctica?
- ¿Cuál es el porcentaje de actividades en grupo o en parejas?
- ¿Se hace alguna alusión a la dimensión social en el aprendizaje en la presentación del manual y del libro del profesor?

Las fases de desarrollo del grupo:

• Fase de inicio

- ¿Se tiene en cuenta en los primeros capítulos del manual la fase de inicio?
- ¿Hay propuestas de actividades para romper el hielo y para crear un ambiente relajado y agradable?
- ¿Propone el manual actividades con diferentes tipos de agrupaciones? ¿Y actividades de interacción con el máximo número de estudiantes posible?
- ¿Hay una propuesta de actividad para elaborar las normas de clase o se menciona en la guía didáctica?
- ¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de formación?

• Fase de transición

- ¿Usa el manual actividades encaminadas a fomentar la empatía y entendimiento entre los miembros del grupo?
- ¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de transición?

• Fase de desempeño

- ¿Se usan actividades en la parte central del libro para mantener la cohesión y el buen ambiente en el grupo?
- ¿Hay actividades destinadas a crear una leyenda de grupo?

¿Hay tareas en las que los estudiantes deban invertir cierta cantidad de esfuerzo y tiempo?

¿Hay propuestas de proyectos de clase?

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de desempeño?

• **Fase de cierre**

¿Se menciona en el manual el final del curso con la antelación suficiente?

¿Prepara a los estudiantes gradualmente para el cierre?

¿Es realmente el último capítulo un capítulo de cierre?

¿Hay alguna actividad conclusiva que reafirme el progreso de los estudiantes?

¿Propone el manual o la guía didáctica alguna evaluación del curso?

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre esta la etapa de cierre?

En general, ¿Es la consecución de capítulos en el libro coherente con las fases de desarrollo del grupo?

Por último, cabe señalar que el análisis de los materiales se realiza suponiendo que los manuales se usan en su totalidad, y que encajan con la duración del curso. Somos conscientes de que a veces es difícil encontrar un manual que se adapte en tiempo y nivel a nuestras necesidades, teniendo que empezar un curso en la mitad de un manual o concluir el curso sin haber terminado el libro.

5. ANÁLISIS DE DATOS Y OBSERVACIONES

Hemos apuntado más arriba que nuestro trabajo se fundamenta en dos ejes, la observación de clases y el análisis de tres manuales.

La observación se realiza en el contexto de los cursos de español que ofrece la Universidad de Ciencias Aplicadas de La Haya (Países Bajos) dentro del currículo del programa Estudios Europeos. Por lo general se trata de estudiantes universitarios de 19-22 años de diferentes nacionalidades. En el programa, existen varios tipos de itinerarios curriculares para las lenguas, por lo que las características de cada curso son diferentes y se usan todo tipo de materiales.

La selección de materiales para llevar a cabo este análisis la hemos hecho con tres de los manuales con los que se trabaja en los cursos de español de la Universidad de Ciencias Aplicadas de La Haya. Como hemos dicho, en este centro se ofrecen cursos de español de diferentes niveles y objetivos, por lo que hemos seleccionado tres manuales con destinatarios muy distintos: un manual de español para los negocios, un manual dirigido a futuros estudiantes Erasmus en España, y por último un manual intensivo. Ya que disponemos de esta diversidad, pensamos que es interesante ver qué tratamiento recibe la dinámica de grupos en contextos tan diferentes y si existen grandes diferencias.

1) DESTINO ERASMUS 2

Título del manual	Destino Erasmus 2
Autores	D. Álvarez Ramos, S. Catalán Gallén, S. Giner Guix, V. González Argüello, P. Gras Manzano, A. López Samaniego, E. Martínez Díaz, J. Miñano López, F. Polanco Martínez, M. Santiago Barriendos, R. Velázquez Velázquez, I. Yúfera Gómez.
Editorial	SGEL - <i>Edicions de la Universitat de Barcelona</i>
Año y lugar de publicación	Barcelona 2008
Enfoque metodológico	Enfoque comunicativo que pone énfasis en la práctica de la competencia léxica y en la comprensión y redacción de textos.
Destinatarios	Jóvenes estudiantes europeos que participan en el programa Erasmus o en otros programas de intercambio universitario.
Nivel	B1-B2
Componentes	Libro del alumno + CD, Guía didáctica.

2) AL DÍ@

Título del manual	Al di@
Autores	G. Prost, A. Noriega Fernández.
Editorial	SGEL
Año y lugar de publicación	Madrid 2009
Enfoque metodológico	Aprendizaje por tareas y proyectos.
Destinatarios	Estudiantes de español con cierto nivel que quieren darle un uso específico al español: el ámbito de la empresa y los negocios.
Nivel	B1-B2
Componentes	Libro del alumno + CD, Cuaderno de ejercicios y Guía didáctica

3) VÍA RÁPIDA

Título del manual	Vía Rápida
Autores	María Cecilia Ainciburu, Virtudes González, Alejandra Navas, Elisabeth Tayefeh y Graciela Vázquez
Editorial	Difusión
Año y lugar de publicación	Barcelona 2012
Enfoque metodológico	Enfoque orientado a la acción y a la práctica de las competencias.
Destinatarios	Estudiantes universitarios que tienen pocos conocimientos de español y quieren progresar rápidamente.
Nivel	A1 - B1
Componentes	Libro del alumno + CD, Cuaderno de ejercicios y Guía didáctica.

5.1. Análisis: DESTINO ERASMUS 2

El primer material analizado ha sido **Destino Erasmus 2**, cuyos destinatarios son estudiantes universitarios que están familiarizados con algún programa de intercambio europeo. En la introducción del libro de texto, **Destino Erasmus** se presenta como un material que contribuye a la enseñanza del español para todos aquellos que comparten un ámbito común sociocultural (la Universidad de la Unión Europea) y como el manual que llena el vacío que reclamaba la comunidad universitaria europea en el ámbito de la enseñanza de ELE.

Destino Erasmus dos consta de 10 unidades, cada una de ellas dividida en las siguientes secciones:

- **Textos y pretextos:** Se presentan textos orales y escritos que contextualizan los contenidos gramaticales, funcionales y léxicos de la unidad. Se hace hincapié en el desarrollo de estrategias de comprensión y en la observación de formas lingüísticas.

- Formas y funciones: Se presenta un esquema con los contenidos gramaticales y funcionales de la lección y a continuación se proponen actividades destinadas a la práctica de dichas formas, siempre integrando diferentes destrezas.
- Comunicación escrita: En esta sección se presenta un texto escrito a partir del cual se trabajan los rasgos más representativos del tipo de texto seleccionado, para al final abordar la elaboración de un texto a partir de una situación relacionada con la experiencia de los estudiantes.
- Además en la parte trasera encontramos una sección llamada Otras actividades, que consta de varios ejercicios que retoman los contenidos trabajados en cada unidad. Este apartado se abre con un texto y sus correspondientes actividades de comprensión. Después se proponen actividades para la competencia léxica y de práctica de los contenidos gramaticales y funcionales, y por último se presentan prácticas de respuesta cerrada de los mecanismos discursivos presentados en cada unidad.

Al final del libro también encontramos un espacio destinado a las conjugaciones verbales, las transcripciones y las soluciones a los ejercicios.

Para el análisis de **Destino Erasmus 2** hemos tenido en cuenta las 3 secciones que integran las 10 unidades del manual, pero hemos prescindido de las secciones de la parte trasera, ya que están destinadas al trabajo individual del estudiante y en principio no afectan a la dinámica de grupo en la clase.

5.1.1 El concepto de grupo

¿En qué medida tiene en cuenta el manual al grupo como tal? Destino Erasmus es un manual que tiene en cuenta al grupo en todo momento. Desde la primera actividad encontramos instrucciones que implican la socialización entre compañeros, como por ejemplo: *“Explícale a tu compañero...”*, *“realiza las siguientes preguntas a un compañero...”*, *“Coméntalo con tus compañeros.”*, *“En grupos de tres, pensad...”*, etc.

Aunque a primera vista la sección *Comunicación escrita* parece más destinada al trabajo individual, en algunas unidades también propone actividades en grupos y en el libro del profesor hay diferentes directrices para fomentar la interacción como “*Los estudiantes comentan en parejas...*” o “*La lectura puede proponerse en grupos de tres.*”.

¿Qué grado de interacción entre miembros proponen las actividades del manual así como otras propuestas didácticas que puedan aparecer en la guía didáctica? El manual propone actividades en parejas, en pequeños grupos y con todo el conjunto de estudiantes, así como actividades con compañeros aleatorios. Por lo tanto, el grado de interacción entre compañeros es alto.

¿Cuál es el porcentaje de actividades en grupo o en parejas? Aproximadamente el 60% de las actividades son en parejas o en grupo. En este porcentaje incluimos las actividades que contienen sólo una parte de interacción con compañeros. Además, del 40% de actividades individuales hay muchas que también son aptas para llevarse a cabo en grupo.

¿Se hace alguna alusión a la dimensión social en el aprendizaje en la presentación del manual y del libro del profesor? No, como hemos dicho, en la presentación de Destino Erasmus se habla de los destinatarios del manual y de sus necesidades. En el manual del profesor no hay introducción.

5.1.2. Las fases de desarrollo del grupo

• Fase de inicio

¿Se tiene en cuenta en los primeros capítulos del manual la fase de inicio? Sí, en general se tiene en cuenta en el primer capítulo, donde se ofrecen actividades para conocerse.

¿Hay propuestas de actividades para romper el hielo y para crear un ambiente relajado y agradable? Sí, al principio de la unidad 1 (p.10) se presenta un cuestionario de intercambio de información personal genuina: datos personales, estudios, idiomas, vivienda y aficiones. Además, a lo largo de la unidad se proponen dos actividades rompehielos más: una de descripción de carácter (p. 13) y un bingo de experiencias (p.18).

¿Propone el manual actividades con diferentes tipos de agrupaciones?

¿Y actividades de interacción con el máximo número de estudiantes posible?

Sí, hay actividades en parejas y en grupos de tres. Además, en la página 18 se propone un bingo de experiencias en la que los estudiantes tienen que buscar a otras personas en la clase que respondan a sus preguntas sobre experiencias personales. La idea es que los alumnos se levanten y se muevan por la clase para hablar con el máximo número de estudiantes posible.

¿Hay una propuesta de actividad para elaborar las normas de clase o se menciona en la guía didáctica? No, no hay ninguna propuesta.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de formación? No explícitamente, pero sí da las directrices adecuadas para que esta etapa sea superada con éxito.

- **Fase de transición**

¿Usa el manual actividades encaminadas a fomentar la empatía y entendimiento entre los miembros del grupo?

Solamente hay una actividad en la unidad 3 (p.40) que puede ayudar a fomentar la empatía entre los miembros. En ella se propone hacer una breve entrevista a un compañero sobre su vida a los 10 años, planteamiento que ayuda a los estudiantes a implicarse y entenderse afectivamente. No obstante, pensamos que en esta fase debería haber más actividades de este tipo, y por lo tanto una actividad es insuficiente para poder conseguir la empatía y el entendimiento.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de transición? No hay directrices sobre esta fase expresadas ni explícitamente ni implícitamente.

- **Fase de desempeño**

¿Se usan actividades en la parte central del libro para mantener la cohesión y el buen ambiente en el grupo?

Sí, siguiendo la línea de los primeros capítulos, el manual sigue ofreciendo actividades de intercambio de información personal genuina sobre diferentes temas (viajes, experiencias pasadas, gustos, etc.) que mantienen la empatía entre los miembros.

¿Hay actividades destinadas a crear una leyenda de grupo? No, el manual no ofrece actividades de este tipo.

¿Hay tareas en las que los estudiantes deban invertir cierta cantidad de esfuerzo y tiempo? Hay algunas actividades (o grupos de actividades) que sí requieren bastante tiempo y esfuerzo, pero justo estas son individuales y están más enfocadas a la expresión escrita. No encontramos actividades de trabajo en grupo en las que se tenga que trabajar mucho tiempo.

¿Hay propuestas de proyectos de clase? No, no se ofrece este tipo de actividad.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de desempeño? Al igual que en la fase de inicio, no hay directrices explícitas, pero sí da ciertas directrices en algunas actividades que ayudan a mantener la cohesión en el grupo.

- **Fase de cierre**

¿Se menciona en el manual el final del curso con la antelación suficiente? No, de hecho no se menciona en ningún momento.

¿Prepara a los estudiantes gradualmente para el cierre? No, puesto que no se hace mención de la finalización del curso.

¿Es realmente el último capítulo un capítulo de cierre? No, es un capítulo de continuación que correspondería a la fase de desempeño.

¿Hay alguna actividad conclusiva que reafirme el progreso de los estudiantes? No, no existe ninguna actividad de cierre.

¿Propone el manual o la guía didáctica alguna evaluación del curso? No.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre esta la etapa de cierre? No, al igual que el libro del estudiante, la guía didáctica termina de manera inesperada.

¿Es la consecución de capítulos en el libro coherente con las fases de desarrollo del grupo? En la primera fase es bastante coherente, pero una vez superada la primera unidad, el libro sigue una estructura muy lineal hasta llegar inesperadamente al fatídico final.

5.1.3. Conclusión

Destino Erasmus tiene en cuenta al grupo en todo momento planteando un gran número de actividades en diferentes tipos de agrupaciones. Además, muchas de las actividades en grupo se basan en el intercambio de información personal de diversa índole: esto, como hemos dicho, refuerza la empatía y nos ayuda a lograr esa dependencia positiva al grupo cohesivo. Sin embargo, dentro del conjunto de actividades en grupo se echan de menos las tareas que impliquen la colaboración entre estudiantes para la construcción de un contenido, como pueden ser los proyectos de clase. En este sentido, también nos llama la atención que en la sección *Textos y pretextos* siempre hay una propuesta de escritura de un texto, pero esta actividad siempre es individual y el texto nunca se presenta como algo que se pueda realizar en parejas o grupos.

También encontramos alguna deficiencia en cuanto a las fases de desarrollo del grupo: el manual comienza de manera bastante prometedora, con una más que aceptable fase de inicio. Pero una vez pasada esta fase, el libro no ofrece actividades específicas para el resto de fases. Esto es más evidente todavía en la fase de cierre, que no existe en **Destino Erasmus**.

Por lo que respecta al libro del profesor pensamos que, aunque presenta muchas otras propuestas de actividades complementarias en grupo (actividades de calentamiento o de cierre en torno a las actividades del libro del alumno), carece de propuestas didácticas que faciliten una buena dinámica de grupos. Tampoco se observan directrices claras para el profesor sobre las peculiaridades de cada fase de desarrollo.

En definitiva, este manual sí es consciente de la dimensión social del aprendizaje de una lengua, pero no hay una reflexión profunda sobre qué mecanismos se deben poner en marcha para llegar a esa cohesión de grupo que será tan provechosa en el aprendizaje de español.

5.2. Análisis: AL DI@ INTERMEDIO

Al dí@ es un manual que aborda los niveles B1 y B2 del MCRE y cuyos destinatarios son jóvenes y adultos que desean profundizar sus conocimientos de español dentro del ámbito laboral. En la presentación del manual se hace mención a un aprendizaje activo gracias entre otras cosas al trabajo en equipo, mientras que en la presentación de la guía didáctica se habla de una pedagogía innovadora, refiriéndose al aprendizaje por proyectos.

El libro se compone de ocho unidades y cuatro proyectos. Cada unidad se divide en cinco secciones:

- **Sentemos bases:** Presenta los temas de la unidad y propone actividades de práctica de estructuras gramaticales y léxico.
- **Analicemos y practiquemos:** Esta sección comienza con un diálogo que presenta nuevo léxico. A continuación encontramos varias actividades destinadas a practicar dicho léxico y la sintaxis.
- **Creemos y negociemos:** Este apartado propone tareas de investigación, presentaciones, debates, reuniones, etc. para trabajar en equipo o parejas. Normalmente comienza con un texto como input y después propone las tareas.
- **Cada día más:** En esta sección se abordan temáticas relacionadas con las diferentes culturas del mundo hispánico. El tipo de actividades son normalmente textos sobre cultura con preguntas y propuestas para buscar otra información.
- **Rincón gramatical:** se presentan las estructuras gramaticales de la unidad.

Además, cada dos unidades se presenta un proyecto supuestamente para trabajar en equipo. En total son cuatro proyectos en los que los estudiantes deben investigar, crear, redactar información y hacer presentaciones orales.

5.2.1 El concepto de grupo

¿En qué medida tiene en cuenta el manual al grupo como tal? Al dí@ tiene en cuenta al grupo ya que, como dice en la presentación, su propuesta

metodológica está basada en el aprendizaje por proyectos. Además, en la sección *Creemos y negociemos* también hay una tarea en equipo. Sin embargo, el libro tiene una estructura un tanto incongruente con su metodología, ya que se pretende que se trabaje en equipo para llevar a cabo los 4 proyectos y las tareas de *Creemos y negociemos*, pero en el resto de las secciones el concepto de “grupo” se desvanece ya que apenas se ofrecen actividades en equipo.

¿Qué grado de interacción entre miembros proponen las actividades del manual así como otras propuestas didácticas que puedan aparecer en la guía didáctica? Partiendo de la base de que el manual no ofrece muchas actividades en grupo, el grado de interacción propuesto en general es bastante bajo. No obstante, en los 4 proyectos que presenta el libro se exige una parte de trabajo en equipo, por lo que el grado de interacción incrementa en el desempeño de estas tareas. Sucede lo mismo en la sección *Creemos y negociemos*. Podemos afirmar pues que la interacción presenta un ritmo irregular en **Al dí@**: Generalmente es muy baja pero se presentan puntos álgidos cuando llegamos a los proyectos o las tareas en equipo.

¿Cuál es el porcentaje de actividades en grupo o en parejas? Si tomamos todas las partes del libro, incluyendo los proyectos, el porcentaje total de actividades en grupo es aproximadamente del 20%. Hemos de tener en cuenta que la mitad de este porcentaje se encuentra en los proyectos (10%), en donde se concentra la gran parte de trabajo en grupo de **Al dí@**. Como el porcentaje se ha calculado en cuanto al número de actividades, cabe decir que los proyectos requieren una mayor inversión en tiempo, por lo que el porcentaje podría incrementar si tenemos en cuenta el tiempo invertido en las actividades.

¿Se hace alguna alusión a la dimensión social en el aprendizaje en la presentación del manual y del libro del profesor? Como hemos descrito antes, en la introducción del manual nos presenta los cuatro proyectos como el punto culminante de la pedagogía propuesta en el manual, dando entre otras razones el trabajo en equipo. Por tanto, indirectamente sí que hay alusiones al trabajo cooperativo, que posee un alto componente social.

5.2.2. Las fases de desarrollo del grupo

- Fase de inicio

¿Se tiene en cuenta en los primeros capítulos del manual la fase de inicio? No, este manual empieza con un capítulo que bien podría estar en la parte central del libro. No da ningún indicio del comienzo del curso.

¿Hay propuestas de actividades para romper el hielo y para crear un ambiente relajado y agradable? No, al principio no hay ningún tipo de actividad para romper el hielo ni de intercambio de información personal.

¿Propone el manual actividades con diferentes tipos de agrupaciones?

¿Y actividades de interacción con el máximo número de estudiantes posible?

La primera actividad que aparece en el libro con instrucciones dirigidas a un grupo se encuentra en la sección *Creemos y negociemos* del primer capítulo (p.14 actividad 3). En la actividad, que ya se encuentra en la quinta página de la unidad, da la posibilidad de presentar una historia individualmente o en grupo. Lo mismo pasa en la siguiente actividad. Se supone que para realizar estas actividades los estudiantes ya se conocen, pero en cambio, por parte del libro no hay ninguna propuesta para fomentar esos primeros contactos. El tipo de agrupación no se aclara en las instrucciones.

Ya en la página 17 (actividad 6) se insta a la clase a dividirse en dos grupos para buscar dos tipos diferentes de información, sin embargo las instrucciones no son claras y deja a los usuarios en el desamparo de no saber si el trabajo se realiza en grupo o individualmente. La instrucción de la siguiente actividad se formula en la forma de “vosotros”: “*escribid una carta*”. Aquí entendemos que se trata de escribir una carta en grupo, pero no sabemos si se refiere a parejas o grupos: las instrucciones vuelven a ser ambiguas. Esta situación se repite a lo largo de todo el libro. Por ello, nos vemos incapaces de reflexionar sobre los diferentes tipos de agrupaciones que proponen las pocas actividades en grupo (en concreto cuatro) del primer capítulo, aunque por otro lado sí podemos afirmar que no hay ninguna actividad de interacción con el máximo número de estudiantes posible.

¿Hay una propuesta de actividad para elaborar las normas de clase o se menciona en la guía didáctica? No.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de formación? No, la guía didáctica da muy pocas directrices en general, y entre ellas no se encuentra ninguna referente a la etapa de formación.

- **Fase de transición**

¿Usa el manual actividades encaminadas a fomentar la empatía y entendimiento entre los miembros del grupo? Sí pero son muy escasas: por ejemplo, en la unidad 3 hay una actividad de intercambio de experiencias (p.41 actividad 7) en la que los estudiantes tienen que hablar sobre los productos españoles que han consumido o consumen normalmente. A nuestro parecer, este tipo de actividades favorecen la empatía, pero son pocas las que presenta este manual. Por otro lado, se ofrecen algunos debates e intercambio de opiniones, que, junto a una buena gestión del profesor, también pueden fomentar el entendimiento entre personas. No obstante, hay que decir que este tipo de actividades se encuentran a lo largo de todo el manual, por lo tanto no son actividades específicas pensadas para la fase de transición.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de transición? Tampoco en esta etapa hay directrices en la guía didáctica.

- **Fase de desempeño**

¿Se usan actividades en la parte central del libro para mantener la cohesión y el buen ambiente en el grupo? En general no. Como ya hemos visto, este manual ofrece pocas actividades de intercambio de información personal o de experiencias. Tampoco se ofrecen actividades de carácter lúdico que nos puedan ayudar a buscar complicidad y empatizar. Sí que se ofrecen algunas actividades de opinión, pero como hemos dicho, estas actividades deben estar acompañadas de una buena gestión del profesor. Por desgracia, en la guía didáctica no hay ninguna directriz al respecto.

¿Hay actividades destinadas a crear una leyenda de grupo? No.

¿Hay tareas en las que los estudiantes deban invertir cierta cantidad de esfuerzo y tiempo? Sí, en la sección *Creemos y negociemos* también se propone una tarea final que requiere cierta inversión de esfuerzo y tiempo en equipo. Además, en los proyectos los estudiantes deben investigar e invertir

mucho tiempo en los proyectos que proponen una presentación. Sin embargo, si analizamos los 4 proyectos, nos encontramos con menos trabajo en equipo del esperado, e incluso en alguno (proyecto 3) el trabajo en grupo es inexistente. Este hecho es incongruente con la introducción del libro, en donde se nos presentan los proyectos como una manera innovadora de fomentar el trabajo en equipo.

¿Hay propuestas de proyectos de clase? Sí, como venimos diciendo, hay cuatro proyectos en donde en principio se trabaja en grupo. En las instrucciones para las actividades de dichos proyectos no se aclara el tipo de agrupación, pero entendemos que son grupos grandes y a veces la clase como grupo. Como hemos dicho en el punto anterior, estos proyectos a veces no son proyectos reales en los que los estudiantes tengan que invertir esfuerzo y tiempo trabajando juntos: En el proyecto 1 hay un par de actividades en parejas o en grupo, pero posteriormente se propone un trabajo de investigación y una presentación de carácter individual, siendo estas actividades las que requieren más tiempo. El proyecto 2 y el 4 sí que proponen presentaciones en grupos. Para ello los estudiantes necesitan bien buscar información, bien negociar y preparar juntos dicha presentación, por lo que consideramos que estos dos proyectos representan ese trabajo en equipo que se menciona en la presentación del manual. Sin embargo, el proyecto 3 carece de actividades en grupo y más que un proyecto son actividades que siguen la línea del libro: una comprensión lectora, una comprensión oral y tres actividades de expresión oral.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de desempeño? No, no existe ninguna directriz al respecto.

- **Fase de cierre**

¿Se menciona en el manual el final del curso con la antelación suficiente?
No, no hay mención del final del curso.

¿Prepara a los estudiantes gradualmente para el cierre? No.

¿Es realmente el último capítulo un capítulo de cierre? No, el capítulo de cierre es, al igual que el de inicio, un capítulo más.

¿Hay alguna actividad conclusiva que reafirme el progreso de los estudiantes? No, no hay ningún tipo de actividad de cierre.

¿Propone el manual o la guía didáctica alguna evaluación del curso? No.
¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre esta la etapa de cierre? No, no hay ninguna directriz.

En general, ¿Es la consecución de capítulos en el libro coherente con las fases de desarrollo del grupo? No. Al **dí@** es un libro totalmente lineal en este sentido: empieza igual que termina y la consecución de capítulos no sigue un orden respecto a la dinámica de grupos.

5.2.3. Conclusión

Al dí@ se presenta en la introducción como un manual innovador, dando como una de las principales razones el trabajo en equipo que se llevará a cabo en los proyectos. Pero una vez abrimos el libro nos percatamos de que es un libro de corte más bien tradicional y que ofrece pocas actividades de interacción real que fomenten la cohesión grupal. Además, en estas actividades nos encontramos con una rigidez que da poca cabida a cualquier cambio o adaptación por parte del profesor. Asimismo, los proyectos no proponen el grado de trabajo en equipo esperado, llegando en ocasiones a quedarse en una serie de actividades individuales en torno a un tema cultural (véase el proyecto 3). Además, tanto en los proyectos como en otras actividades en grupo, las instrucciones no son claras en cuanto a la forma de agrupar a los estudiantes.

Frente a esa carencia de actividades para crear empatía, es cierto que **Al dí@** propone algunas actividades de expresión de opiniones personales o debates en donde sí se produce interacción. No obstante, estos ejercicios pueden carecer de sentido si los estudiantes apenas se conocen entre ellos y el grupo no es cohesivo. En consecuencia, este hecho podría producir ciertos miedos o prejuicios a la hora de opinar o escuchar a los otros miembros y lo que podría ser una actividad muy positiva para el aprendizaje se puede quedar en una actividad improductiva y vacía de contenido. Quizás la explicación a esta carencia de actividades para crear empatía podría encontrarse en la falsa

creencia de que un curso de español orientado a los negocios debe ser serio y riguroso, y por tanto no hay lugar para el juego y la socialización.

Por otro lado, las fases de desarrollo en la dinámica de grupos no se ven reflejadas en Al dí@, que se caracteriza por tener una estructura totalmente lineal en este sentido. Tampoco la guía didáctica nos da ningún tipo de directrices, ya que más bien se ciñe a darnos las soluciones a las actividades y alguna información cultural adicional.

En conclusión, este manual ofrece actividades de interacción entre estudiantes pero no son suficientes: se echan de menos las actividades destinadas a fomentar la proximidad y el contacto así como a establecer lazos entre los estudiantes para así poder crear un ambiente de grupo acogedor y cooperativo. Por ello podemos afirmar que, aunque Al dí@ en ocasiones tiene en cuenta al grupo, carece de herramientas efectivas para poder alcanzar la cohesión del grupo.

5.3. Análisis: VÍA RÁPIDA

Este manual está dirigido al público universitario con pocos conocimientos de español y que quiere progresar rápidamente. En la completa presentación de la guía didáctica nos describe con detalle los destinatarios del manual y nos explica su concepción didáctica haciendo hincapié en las necesidades comunicativas del público universitario. Además, nos habla de la contribución de Vía rápida a la creciente autonomía de los estudiantes y entre algunas de las herramientas que se utilizan para ello menciona el trabajo en grupos y en parejas. Para describir la perspectiva didáctica del manual, se nos da una lista de descriptores, entre los que encontramos el trabajo cooperativo.

Este manual se compone de 15 unidades, cada una de ellas organizada en las siguientes secciones:

- La portadilla: Se trata de la presentación de la unidad, con la lista de los objetivos de aprendizaje.
- Propuestas de trabajo: Aquí encontramos textos orales y escritos que contienen las nuevas estructuras y el léxico y actividades. También se presentan unos recuadros con estrategias de aprendizaje y con vocabulario y estructuras.
- Comprensión auditiva: Se proponen diferentes tipos de textos orales y se incide en el uso de estrategias para facilitar la comprensión.
- La otra mirada: Se trata de una sección destinada al desarrollo de competencias socioculturales e interculturales.
- Para leer: Aquí el estudiante practicará la comprensión de lectura y ampliará sus conocimientos sobre el mundo hispanohablante. También se introducen estrategias y técnicas para leer y trabajar con textos.
- Tus palabras: El objetivo de esta sección es aumentar la competencia léxica, conocer estrategias de aprendizaje del vocabulario y algunas técnicas para su memorización.
- Recursos gramaticales: En esta sección se recogen las referencias gramaticales de la unidad.

Además, al final del libro hay otra sección llamada *¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se escribe?* que contiene actividades para trabajar la pronunciación, la entonación y la ortografía.

El libro comienza con la unidad 0, en la que se le da al alumno recursos para presentarse.

5.3.1. El concepto de grupo

¿En qué medida tiene en cuenta el manual al grupo como tal? Como ya se anunciaba en la presentación, **Vía Rápida** tiene en cuenta en todo momento al grupo y la dimensión social del aprendizaje del español. Desde el primer capítulo nos encontramos con diferentes actividades en grupos en donde en también en algunos casos, los estudiantes tienen que socializar.

¿Qué grado de interacción entre miembros proponen las actividades del manual así como otras propuestas didácticas que puedan aparecer en la guía didáctica? Se propone un alto grado de interacción, ya que en todas las secciones encontramos actividades en grupos: la mayoría de actividades son con el compañero, pero también encontramos grupos de tres y cuatro personas. Además, en este manual a menudo nos encontramos con enunciados tales como “cuéntaselo al resto de la clase”, lo que refleja la visión que se quiere dar de la clase como un gran grupo.

¿Cuál es el porcentaje de actividades en grupo o en parejas? Aproximadamente un 45% de las actividades son en parejas o en grupos.

¿Se hace alguna alusión a la dimensión social en el aprendizaje en la presentación del manual y del libro del profesor? El libro del alumno no ofrece una presentación, pero en la introducción de la Guía didáctica se explica que se trabajará en grupos y en parejas de forma cooperativa. Sin embargo no hace alusión explícita a la dimensión social del aprendizaje.

5.3.2. Las fases de desarrollo del grupo

- **Fase de inicio**

¿Se tiene en cuenta en los primeros capítulos del manual la fase de inicio? En general sí, el capítulo 0 es una toma de contacto con el español y con los estudiantes, por lo que es claramente un capítulo de inicio. A continuación, la primera unidad lleva por título *El primer día de clase*, con lo que ya entendemos que es un capítulo que marca el punto de partida. En las actividades de esta unidad se crean oportunidades para que los estudiantes se conozcan y empaticen.

¿Hay propuestas de actividades para romper el hielo y para crear un ambiente relajado y agradable? Sí, en la unidad 0 se dan las herramientas para que los estudiantes se presenten. Además, en la primera unidad también hay una actividad (p17 actividad 2F) en la que se tiene que presentar a un compañero, con la que los estudiantes empiezan a tener sus primeros contactos personales. En la página siguiente los estudiantes deben hablar de sus aficiones con el resto de la clase (p.18 actividad 3A). En la misma unidad

(p.23 actividad 11D) encontramos una actividad en la que los estudiantes deben buscar características que tienen en común. Estas actividades ayudan a fomentar la empatía así como también a crear ciertos lazos entre los estudiantes.

¿Propone el manual actividades con diferentes tipos de agrupaciones?

Sí. Aunque predominan las actividades en parejas, en las primeras páginas también encontramos una actividad en grupos de cuatro y otra actividad en la que los estudiantes deben intercambiar su teléfono con tres estudiantes diferentes. Además, también tenemos la actividad que hemos mencionado en la anterior pregunta, en la que los estudiantes presentan a su compañero al resto del grupo.

¿Y actividades de interacción con el máximo número de estudiantes posible? No.

¿Hay una propuesta de actividad para elaborar las normas de clase o se menciona en la guía didáctica? No, no se propone ninguna actividad para elaborar las normas de la clase.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de formación? A parte de dar las directrices para las actividades que van a favorecer las primeras interacciones, la guía didáctica no hace ninguna aclaración ni sugerencia implícita o explícita sobre esta etapa.

- **Fase de transición**

¿Usa el manual actividades encaminadas a fomentar la empatía y entendimiento entre los miembros del grupo? Sí. Es importante mencionar que en este manual, el capítulo 3 está dedicado al tema del aprendizaje de lenguas. Uno de los objetivos principales es reflexionar sobre los estilos de aprendizaje y el tipo de actividades que prefieren los estudiantes. En la actividad 1A (p.45) los alumnos tienen que discutir en grupos sobre sus propios estilos de aprendizaje. Ésta es una actividad muy interesante para evitar posibles conflictos y tensiones y ayuda a generar ese entendimiento que buscamos entre estudiantes. Además, también se trata el tema de los objetivos de aprendizaje de cada estudiante, un tema igual de interesante para que los estudiantes aprendan a entenderse y a respetarse. Por otro lado hay muchas

actividades de intercambio de información personal que fomentan la empatía: por ejemplo, al final de la unidad 2 los estudiantes tienen que presentarle su árbol genealógico a un compañero, quien tendrá que presentarlo al resto de la clase; o en la unidad 3 hay una actividad en la que los estudiantes deberán hablar sobre su rutina semanal (p.49 actividad 6). Este tipo de actividades se repiten en todas las unidades.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de transición? Las directrices son las correspondientes a las actividades mencionadas en la anterior pregunta. Explícitamente no se hace mención a la etapa de transición ni se da directrices sobre cómo evitar o solucionar posibles conflictos.

- **Fase de desempeño**

¿Se usan actividades en la parte central del libro para mantener la cohesión y el buen ambiente en el grupo? Sí, este tipo de actividades aparecen en todos los capítulos de este manual.

¿Hay actividades destinadas a crear una leyenda de grupo? Sí, hay actividades que pueden ayudar a crear leyenda: por ejemplo, en la unidad 10 (p.154 actividad 5D) se propone recopilar todas las respuestas de los estudiantes a una encuesta sobre los aspectos que contribuyen a la felicidad. Con ellos se pretende hacer el diagrama de la clase, cuyos resultados nos pueden servir para describir a la clase y crear esa leyenda de grupo.

¿Hay tareas en las que los estudiantes deban invertir cierta cantidad de esfuerzo y tiempo? Sí, hay muchas propuestas de este tipo en las que los estudiantes tienen que trabajar en equipo para tener un producto final y presentarlo. Cabe resaltar que estos pequeños proyectos en grupo se van presentando de menos a más, de manera que se contribuye a una creciente autonomía del estudiante y del grupo. Un ejemplo de este tipo de actividades es el ejercicio 10 de la página 175, en la que los estudiantes tienen que pensar un proyecto de voluntariado interesante, hacer un cartel para buscar voluntarios y presentarlo al resto de la clase. También en la unidad 12 (p.183 actividad 3C) los estudiantes tienen que elaborar una propuesta para un fin de semana en grupos de 3. Después, lo tendrán que presentar al resto de la clase.

¿Hay propuestas de proyectos de clase? Sí. En el último capítulo hay un proyecto en el que tiene que participar toda la clase: la redacción del número de una revista universitaria.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de desempeño? No explícitamente. El libro del profesor se ciñe a darnos sugerencias didácticas para las diferentes actividades, entre ellas, las que generan cohesión de grupo.

- **Fase de cierre**

¿Se menciona en el manual el final del curso con la antelación suficiente? No, no se hace mención de manera explícita del final del curso.

¿Prepara a los estudiantes gradualmente para el cierre? No.

¿Es realmente el último capítulo un capítulo de cierre? En ocasiones se intuye que la unidad 15 es la unidad de cierre, ya que se habla de exámenes y notas, tópicos que generalmente se atribuyen al final del curso. También encontramos alguna actividad de repaso de contenidos. Sin embargo no tenemos información explícita sobre el final del curso o la despedida del grupo.

¿Hay alguna actividad conclusiva que reafirme el progreso de los estudiantes? Sí. Después de la unidad 15, este manual nos ofrece una actividad llamada “*El juego de Vía rápida*”, en la que los estudiantes deberán comprobar mediante un juego de tablero si han alcanzado los objetivos del curso. Por su parte, el manual del profesor no nos da ninguna directriz para esta actividad sobre cómo hacer una evaluación positiva del rendimiento de los estudiantes durante todo el curso.

También dentro de la unidad 15 (p.227 actividad 3) se propone una actividad cuyo objetivo es repasar y reafirmar los conocimientos socioculturales que se han aprendido en el libro.

¿Propone el manual o la guía didáctica alguna evaluación del curso? No, el manual no propone una evaluación para el curso.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre esta la etapa de cierre? No, no hay directrices a parte de las correspondientes a las actividades de repaso de contenidos.

En general, ¿Es la consecución de capítulos en el libro coherente con las fases de desarrollo del grupo? Quizás la fase de cierre es la menos evidente porque no se hace mención explícita del final del curso, y no prepara a los estudiantes para el cierre. Aún así, gracias a los temas de los textos y actividades, se puede intuir ese final y por lo tanto podemos afirmar que en general **Vía rápida** tiene una estructura coherente con las distintas fases de desarrollo de la dinámica de grupos.




5.3.3. Conclusión

Vía Rápida es un manual que tiene en cuenta al grupo y se preocupa de buscar esa cohesión de grupo que necesitamos para nuestro aprendizaje. En general nos da muchas herramientas para crear una atmósfera positiva y para que los estudiantes se sientan cómodos interactuando.

Entre ellas, resalta la gran variedad de actividades en grupos de tres o cuatro personas en las que los estudiantes tienen que invertir tiempo y esfuerzo en crear un producto final y presentarlo. En estas actividades los alumnos tienen que negociar y tomar decisiones juntos, lo que les ayuda a desarrollar por un lado su autonomía y por otro la dependencia positiva entre miembros del grupo. Esta es una de las claves más destacadas de este manual para mantener la cohesión grupal.

En cuanto a las fases de desarrollo de la dinámica de grupos, este manual respeta todas las fases, aunque quizás la fase de cierre es la menos evidente ya que no es del todo conclusiva. Aunque sí que hay una propuesta para reafirmar lo que han aprendido, en el lado emocional corremos el riesgo de que un grupo muy cohesivo sufra la ansiedad de la separación de la que hemos hablado en las bases teóricas. Con todo, **Vía Rápida** nos da herramientas suficientes para que el grupo se desarrolle de manera positiva y pueda así alcanzar sus objetivos.

5.4 Tabla comparativa

	Destino Erasmus	Al dí@	Vía Rápida
			
Contempla a la clase como grupo	Sí	Sí	Sí
Porcentaje de actividades en parejas o grupos	60%	20%	45%
Fase de Inicio			
Propone actividades rompehielos	Sí	No	Sí
Se proponen actividades de alta interacción	Sí	Sí, pero insuficientes	Sí
Planteamiento de actividad para elaborar las normas de clase	No	No	No
Fase de transición			
Actividades de fomento de empatía y entendimiento	Sólo una	Sí, pero insuficientes	Sí
Fase de desempeño			
Actividades para mantener la cohesión	Sí	En general no	Sí
Actividades destinadas a crear una leyenda de grupo	No	No	Sí
Tareas en las que los estudiantes inviertan tiempo y esfuerzo	No	Sí	Sí
Proyectos de clase	No	Sí	Sí, pero insuficientes

Fase de cierre			
Se hace mención del final del curso	No	No	No explícitamente, pero se intuye.
Actividad conclusiva que reafirme el progreso del alumno	No	No	Sí
Se propone una evaluación del curso	No	No	No
El desarrollo del grupo			
El manual tiene en consideración la fase de inicio	Sí	No	Sí
El manual tiene en consideración la fase de transición	Levemente	No	Sí
El manual tiene en consideración la fase de desempeño	Sí, pero con alguna carencia	Levemente	Sí
El manual tiene en consideración la fase de cierre	No	No	Levemente
La consecución de capítulos es coherente con las fases de desarrollo	Al principio sí, pero después sigue una estructura lineal.	No, sigue una estructura totalmente lineal	Sí, pero con alguna carencia
El manual del profesor da directrices relativas a la gestión del grupo dentro de la dinámica de grupos.	No	No	No

5.5. Observación de clases

Con el objetivo de verificar estos resultados, hemos querido contrastar los datos obtenidos en nuestro análisis con la realidad del aula. Para ello, hemos asistido a una clase por cada manual. En las observaciones nos hemos centrado en averiguar cómo es la interacción entre estudiantes y cuál es el grado de cohesión de los grupos. En cada una de las clases se han tomado notas sobre los aspectos que afectan a la psicología del grupo y al tipo de interacción que hay entre estudiantes. No se han tenido en cuenta aspectos

estrictamente metodológicos tales como la observación, explicación o práctica de contenidos funcionales, gramaticales o de léxico. Tampoco se evalúa ningún aspecto de la gestión del profesor, ya que la finalidad es comprobar el grado de cohesión al que ha llegado el grupo con la ayuda de un manual.

Los tres grupos observados poseen un perfil general similar, ya que todos comparten un mismo plan curricular. La observación ha tenido lugar a finales de abril, por lo que los tres grupos deberían encontrarse en plena fase de desempeño. Las características generales de los tres grupos son las siguientes:

Edad: De 19 a 23 años.

Nacionalidad: Diversas (estudios internacionales)

Programa de estudios: Estudios Europeos

Duración del curso de español: Anual (de septiembre a junio)

Cabe también destacar que estos alumnos comparten otras clases con el mismo grupo, por lo que en ocasiones es difícil determinar el grado de cohesión que se ha alcanzado en las clases de español. Por otro lado, como se ha mencionado, la labor del profesor desempeña un papel importante en la dinámica de grupos. Aun así creemos que es representativo observar el grado de cohesión del que disfruta el grupo en las clases de ELE.

5.5.1. Grupo 1: Destino Erasmus 2

Estudiantes inscritos: 6

Estudiantes presentes: 4

Duración de la clase: 1h30m.

Actividades realizadas: Unidad 6, p.74 actividad 2; p.75 actividad 3 (véase anexo 1).

Transcurso de la clase:

- Una estudiante se sienta sola. Los otros tres están juntos formando una línea.

- La clase empieza con un repaso gramatical referente a otra clase. Los estudiantes se preguntan entre ellos y se ayudan. Parece que están dispuestos a cooperar, ya que al final todo queda claro.
- La siguiente actividad (actividad 2.A) se plantea en parejas: la estudiante que está sola, se sienta con sus compañeros sin la necesidad de una directriz por parte del profesor. La segunda parte (2.B) se realiza primero individualmente. La actividad transcurre con normalidad y los estudiantes se ayudan de nuevo entre ellos. A veces se hablan en inglés para aclarar dudas. En la puesta en común todo transcurre con normalidad aunque apenas se da la interacción entre estudiantes.
- La actividad 3 se realiza primero individualmente. El ambiente es de concentración y silencio, aunque a veces se preguntan entre ellos y se ayudan. En la puesta en común hablan en pleno entre ellos y el ambiente de estudio es distendido y en ocasiones divertido.
- Hay una pausa entre actividades en la que los estudiantes bromean entre ellos en español. Todos los estudiantes ríen y se percibe cierta complicidad.
- En la actividad 3B, el profesor propone un pequeño debate sobre los profesores que han tenido en otros países donde han estudiado. Surge una conversación auténtica y con información genuina bastante interesante. Los estudiantes se escuchan entre ellos y se preguntan sobre sus experiencias.

Conclusión general: En este grupo se observa una cohesión bastante fuerte que es obvia en varias ocasiones durante la clase. El hecho de que los estudiantes bromeen entre ellos en español es una señal de grupo cohesivo que no ha perdido sus objetivos. En este punto también es importante añadir que la ayuda entre estudiantes es una muestra de apoyo y de conciencia de grupo. Las actividades realizadas del libro, aunque no siempre se plantean en parejas, son muy flexibles para llevarlas a cabo en grupo y es muy fácil que se cree el debate, ya que normalmente proponen temas de intercambio de información genuina. Podemos afirmar que **Destino Erasmus** puede ayudar a llegar a esa cohesión de la que disfruta este grupo.

5.5.2. Grupo 2: Al dí@

Estudiantes inscritos: 10

Estudiantes presentes: 4

Duración de la clase: 1h30m.

Actividades realizadas: Unidad 7, p. 90 actividad 1; p.91 actividades 2, 3, 6; p. 92 actividad 1, p. 93 actividades 2, 3 y 4 (véase anexo 2)

Transcurso de la clase:

- Los estudiantes se sientan todos juntos.
- Dos alumnos leen el diálogo de la primera actividad de la página 90. A continuación, para el ejercicio 2, el profesor lanza preguntas a todos, y sólo dos de ellos responden al profesor, por lo que no hay interacción entre estudiantes. Lo mismo pasa con el ejercicio 3. Al final, el profesor pregunta su opinión personal sobre el tema del ejercicio a los estudiantes. La interacción que se vuelve a dar es profesor-estudiante.
- Para el ejercicio 1 de la página 92 el profesor agrupa a los estudiantes en parejas para que hagan un resumen de un texto. Aquí sí que hay cierta interacción entre estudiantes. Colaboran entre ellos y escriben el resumen juntos. Se presentan los resúmenes en pleno.
- A continuación se realizan en pleno las actividades 2 y 3 de la página 93. La interacción vuelve a ser profesor-estudiante. Lo mismo sucede con la actividad 4.
- Al final de la clase el profesor propone un juego de memoria con el fin de afianzar el vocabulario aprendido en la lección. Se produce la risa porque la memoria de uno de los estudiantes falla bastante y este hecho distiende bastante el ambiente, todos ríen y la atmósfera es agradable.

Conclusión general: En este grupo no se observa interacción entre estudiantes en los primeros 40 minutos de clase, en los que el profesor es el centro de atención. Las actividades realizadas no dan pie a la interacción, ya que son ejercicios de corte más bien estructuralista y cuyas instrucciones van dirigidas a una sola persona. Sin embargo, este grupo puede tener cierta

cohesión, ya que en ocasiones se observa complicidad entre ellos, sobre todo al final de la clase. También han trabajado en parejas con la finalidad de colaborar para presentar un producto final, pero la actividad ha sido una aportación del profesor, ya que la actividad original del libro es la lectura de dos textos.

En suma, mientras se han seguido estrictamente las instrucciones del libro de texto no se ha dado apenas interacción entre los estudiantes. Tampoco han compartido información personal ni se ha creado una situación de comunicación genuina. Así pues, si bien se observa cierta cohesión, consideramos que ésta se ha construido a partir de la labor del profesor así como del contacto entre estudiantes del mismo curso y en ningún caso a partir de la interacción que puedan proponer las actividades de **Al día@**.

5.5.3. Grupo 3: Vía Rápida

Estudiantes inscritos: 14

Estudiantes presentes: 7

Duración de la clase: 1h30m.

Actividades realizadas: Unidad 13 p.195 actividad 1, p.197 actividad 3 (véase anexo 3)

Transcurso de la clase:

- Todos los estudiantes se sientan juntos
- Después de corregir rápidamente los deberes, la clase comienza con un juego en parejas para resolver un ejercicio con tarjetas con el tema “amor”. Los estudiantes interactúan y hablan en español para realizar el ejercicio. Se oyen risas y se les ve relajados. En la puesta en común se hacen bromas y se ríen, ya que el tema da mucho juego. Los estudiantes se muestran todos muy participativos y atentos.
- La actividad 1.A de la p. 195 es una pequeña descripción opinión en parejas de unas obras de arte. En 1.B y 1.C los estudiantes tienen que dar su opinión. Todos los estudiantes participan y hablan todo el tiempo en español. En la puesta en común se crea un pequeño debate de manera improvisada

sobre el significado de un cuadro en el que casi todos participan, incluyendo al profesor.

- Saltamos en el libro hasta la actividad 3 de la página 197. Los estudiantes leen en voz alta el texto sobre una historia de amor. No parecen muy entusiasmados con el texto. A continuación, ellos tienen que escribir una historia de amor en grupos de 3 (actividad 3C). Los estudiantes se agrupan rápidamente y se organizan entre ellos sin ayuda del profesor. Durante la redacción se escuchan risas y se notan en ocasiones actitudes entusiastas. Todo el tiempo hablan en español. La tarea les lleva unos 25 minutos.
- La clase concluye. Los estudiantes, al no disponer de tiempo para leer su historia al resto de la clase, muestran interés por saber cuándo podrán hacerlo.

Conclusión general: En este grupo se observa un alto grado de cohesión que se advierte en varios hechos. En primer lugar, los estudiantes hablan español entre ellos durante toda la clase, por lo que son conscientes de cuál es su objetivo. Además, se percibe un ambiente de cooperación muy alto, especialmente en el ejercicio de escritura en grupos, en el que además se organizan entre ellos demostrando así su iniciativa y autonomía de grupo. El hecho de que se sientan interesados en leer su trabajo al resto de la clase también es un factor clave en la cohesión de este grupo, que siente decepción cuando ve que el tiempo se ha agotado. Asimismo, el tema de la unidad 7 se presta bastante a las bromas y también a la complicidad, hecho que se observa en este grupo. Este tipo de actividades ha ayudado a crear empatía entre los estudiantes de esta clase, y en general, Vía Rápida ha tenido influencia en la cohesión alcanzada en este grupo.

5.5.4. Tabla comparativa

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Manual de clase	Destino Erasmus	Al dí@	Vía Rápida
Estudiantes presentes	4 (de un grupo de 6)	4 (de un grupo de 10)	7 (de un grupo de 14)
Interacción entre estudiantes	Alta	Baja	Muy alta
Interacción genuina en español	Media	Inexistente	Alta
Cooperación y ayuda entre estudiantes	Alta	Media	Muy alta
Autonomía de grupo	Media	Baja	Alta
Cohesión observada en el grupo	Bastante alta	Media	Muy alta

6. CONCLUSIÓN

En las bases teóricas hemos visto como la dinámica de grupos nos puede llevar hacia el éxito si el grupo lleva a cabo un desarrollo positivo. Cuando el grupo es cohesivo los miembros tienen un alto sentido de responsabilidad grupal para conseguir los objetivos, lo que será indispensable para la efectividad y la productividad del grupo. Por ello, tenemos razones evidentes para reivindicar la importancia y el valor de esta disciplina aplicada a las clases de lengua.

Es cierto que la dinámica de grupos en la clase no sólo está determinada por el manual, la gestión del profesor será, entre otros factores, un punto clave a la hora de buscar la cohesión, ya que él es el que conoce las características específicas de cada grupo. Sin embargo, queremos alertar de la falta de información general y de directrices de las que disponemos los profesores acerca de este tema. Además de que existe poca bibliografía en español referente a la dinámica de grupos en la clase de idiomas, en este trabajo nos han llamado la atención las pocas referencias en las tres guías didácticas analizadas acerca de aspectos más afectivos y psicológicos que afectan directamente al grupo de estudiantes. El profesor necesita más información sobre los cambios que se dan en el plano emocional de los estudiantes cuando se relacionan entre ellos, y de sus consecuencias de cara al aprendizaje. Por ejemplo, si el profesor no es consciente de que se deben establecer unas normas de clase orientadas a los objetivos, es posible que el grupo sea cohesivo y que los estudiantes se sientan bien en clase, pero la consecuencia puede ser muy negativa para el aprendizaje, ya que el objetivo final se puede perder.

Asimismo queremos también llamar la atención sobre la falta de reflexión en algunos manuales respecto a las herramientas que se ofrecen para un trabajo en grupo satisfactorio. Para fomentar el aprendizaje cooperativo, muchos manuales se limitan a ofrecer actividades en parejas o en grupos, sin recapacitar en qué tipo de actividades están proponiendo y en qué fase se

encuentra el grupo. Esto también puede traer consecuencias nefastas tales como miedo o ansiedad en los estudiantes, ya que detrás del simple trabajo en parejas o grupos hay una serie de factores emocionales relativos a las relaciones sociales entre miembros. Por eso consideramos tan importante traer al aula actividades que fomenten la proximidad, el contacto y la empatía y que sean coherentes con la fase de desarrollo por la que pasa el grupo.

Otro punto a mejorar que hemos encontrado en el análisis es la ausencia de actividades para la fase de cierre en los manuales. En general, los libros de texto sí que proponen actividades para la fase de inicio, pero al final del curso no ofrecen manera alguna de reafirmar el progreso del grupo ni de evaluar todo lo que ha pasado durante el curso. Este es otro hecho que puede traer consecuencias negativas en la propia percepción de los estudiantes acerca de sus logros, así como también afectará su aprendizaje en grupos futuros.

En suma, algunos de los manuales de ELE no reflejan muchos aspectos que intervienen en un desarrollo del grupo satisfactorio. Además, sus guías didácticas dejan al profesor desamparado ante posibles emociones y actitudes adversas por parte de los estudiantes, con sus consecuencias negativas para el aprendizaje. Creemos necesario un cambio de paradigma en este sentido para poder así aprovechar todas las ventajas que nos ofrece este campo de la psicología social, que no en vano se aplica en otros muchos contextos de nuestra sociedad. Para que esto sea posible es necesaria una profunda reflexión por parte de los profesores y autores de materiales para buscar las herramientas y estrategias necesarias que debemos poner en marcha.

7. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Ainciburu, M.C. et al. 2012. *Vía Rápida. Curso Intensivo de Español. Guía Didáctica. Libro del Alumno*. Barcelona, Difusión.
- Ainciburu, M.C. et al. 2012. *Vía Rápida. Curso Intensivo de Español*. Barcelona, Difusión.
- Álvarez, D. et al. 2008. *Destino Erasmus 2*. Barcelona, SGEL Educación.
- Álvarez, D. et al. 2008. *Destino Erasmus 2. Guía Didáctica*. Barcelona, SGEL Educación.
- Dörnyei, Z. 2001, *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. y Malderez, A. 1997. "Group dynamics and foreign language teaching". *System*, vol.25: 65-81. Disponible en <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1997-dornyei-malderez-system.pdf>
- Dörnyei, Z. y Murphey, T. 2003. *Group Dynamics in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ehrman, M. E. y Dörnyei, Z. 1998. *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Forsyth, D.R. 2010 (2006). *Group Dynamics*, 5ª Edición. Belmont, Wadsworth, Cengage Learning.
- Hadfield, J. 1992. *Classroom Dynamics*, Oxford, Oxford University Press.
- Heron, J. 2006. *The Complete Facilitator's Handbook*. London, Kogan Page.
- Hersey, P. y Blanchard, K.H. 1982, *Management of Organizational Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D.W. y R.T. Johnson 1995. "Cooperative Learning and non-academic outcomes of schooling: the other side of the report card". En J.E. Pedersen y A.D.Gibdy (Eds.), *Secondary Schools and Cooperative Learning*. New York, Garland (3-45).
- Kenny T. 1994. Does remembering a student's name affect student performance? *Nanzan University LT Briefs* 1 / 2, p. 3.
- Lewin, K.; Lippitt, R.; White, R. 1939. "Patterns of aggressive behavior in experimentally created 'social climate'". *Journal of Psychology* nº10 (271-299).

- Orta, A. 2012. "Las Dinámicas para la Interacción Genuina en la Clase de ELE". En Actas de I Encuentro Práctico Paris, Difusión. Disponible en <http://www.encuentro-practico.com/paris/pdf/12/orta.pdf>
- Oyster, C.K. 2000, *Groups: A User's Guide*. Boston, McGraw-Hill.
- Prost, G. y Noriega, A. 2009. *Al día@ Curso Intermedio de Español para los Negocios. Guía Didáctica*. Madrid, SGEL Educación.
- Prost, G. y Noriega, A. 2009. *Al día@ Curso Intermedio de Español para los Negocios. Libro del alumno*. Madrid, SGEL Educación.
- Rogers, C.R. 1961. *On Becoming a Person*, Boston, MA, Houghton Mifflin.
- Sánchez Cuadrado, A.M. 2006. "La química y el aula de ELE. Dinámica de grupos y la atención a la dimensión social del aula de idiomas" *Marcoele* nº10, 2010 (117-128). Disponible en http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanchez.pdf
- Tuckman, B. 1965. "Developmental sequence in small groups". *Psychological Bulletin*. vol.63, nº 6: 384-399. Disponible en <http://openvce.net/sites/default/files/Tuckman1965DevelopmentalSequence.pdf>
- Wilson, G.L. 2002. *Groups in Context: Leadership and Participation in Small Groups*. Boston, MA, McGraw-Hill.
- Williams, M. y Burden, R. 1997. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge, Cambridge University Press.

ANEXOS

8.1. Anexo 1: Págs. 74 y 75 de *Destino Erasmus 2*

6 Opiniones

1. PUES YO NO CREO QUE...

A. En una mesa redonda sobre cine, algunos de los participantes han expresado opiniones bastante polémicas. A continuación, se recogen algunas de ellas. ¿Cuál es tu opinión? Coméntalo con tus compañeros.



- El cine debe denunciar los problemas sociales.
- El cine europeo no conecta con el gran público.
- El precio de las entradas de cine es bastante barato.
- En Hollywood sólo se producen películas comerciales de poco valor artístico o social.
- Las personas que descargan películas de Internet perjudican al cine.
- Los espectadores no tenemos criterio; nos dejamos convencer por la publicidad.
- Una película doblada pierde todo su encanto.
- Las películas europeas necesitan subvenciones para competir con las de Estados Unidos.

2. NO LO PUEDO SOPORTAR

A. ¿Te consideras una persona maniática? ¿Qué es lo que más te molesta en una sala de cine?

- Me pone nervioso que la gente grite, o haga comentarios supuestamente graciosos en voz alta.
- Me pone de mal humor que la gente reciba llamadas o mensajes de móvil.
- No soporto que la gente coma palomitas sin parar y sorba ruidosamente refrescos gigantes.
- Me pone de los nervios que alguien comente con su pareja, en voz baja pero audible, todo lo que pasa en la pantalla.
- Me molesta que alguien me golpee el respaldo desde atrás con las rodillas.
- No soporto que la persona del asiento de al lado ocupe todo el reposabrazos que compartimos.



B. ¿Y en estas situaciones? ¿Qué es lo que más te molesta?

• En el supermercado.	
• En clase.	
• En los transportes públicos.	
• En un avión.	
• En una fiesta en tu casa.	
• En una discoteca.	

3. SISTEMAS DE ENSEÑANZA

A. El funcionamiento de las clases en la Universidad no es igual en todos los países europeos. ¿Qué diferencias existen entre el sistema español y el sistema de tu país?

	En mi país	En España
Profesores (edad, actitud)		
Estudiantes (edad, actitud)		
Clases (contenidos, metodología, prácticas)		
Evaluación (exámenes, trabajos)		

B. Expresa tu valoración sobre los aspectos que sean distintos. Puedes usar, entre otras, las siguientes estructuras:

- ◆ Me sorprende que...
- ◆ Me molesta que...
- ◆ Me parece mejor / peor / bien / mal que...
- ◆ Me parece curioso / extraño / divertido / raro que...

4. COMPAÑEROS DE PISO

A. Hans y Stéphanie llevan seis meses compartiendo piso. Tras una fuerte discusión, deciden que ya no pueden seguir conviviendo. Aquí tienes los argumentos que han expuesto en la discusión. ¿Con quién te identificas más?

Hans:

1. No entiendo que Stéphanie vea películas en la televisión.
2. Estoy cansado de que nunca ayude con las tareas domésticas.
3. No me parece bien que traiga amigos al piso cuando tengo que estudiar.
4. Me molesta que tenga la nevera llena de quesos apesados.
5. Me sorprende que no sepa poner una lavadora.
6. Me da mucha rabia que no vacíe los ceniceros llenos de colillas.



Stéphanie:

1. Me aburren los sermones de Hans.
2. No me gusta la música que escucha.
3. Me sorprende que no recicle las basuras.
4. No entiendo que no quiera tener más vida social.
5. No soporto que sea tan inflexible con el orden.
6. Me molesta que no trate bien a mis amigos cuando vienen a casa.

B. Y a ti, ¿qué te molesta de tus compañeros de piso?

8.2. Anexo 2: Págs. 90, 91, 92 y 93 de *Al dí@*

ANALICEMOS Y PRACTIQUEMOS

el Motivando a sus empleados

1 Lee el diálogo.



Nicolás: Estoy muy preocupado. Me gustaría motivar a todos los empleados, pero hasta ahora no he sabido cómo hacerlo.

Iker: ¿Ya dijiste algo a la dirección?

Nicolás: No, pero se me ocurrió una idea y tengo cita con el director. Ahora bien, si le digo que la plantilla está cada vez menos motivada se va a enfurecer. A veces, en los pasillos se dicen cosas que no le gustan.

Iker: Eso no es digno de un dirigente. Un dirigente no debe enfurecerse con sus colaboradores, sino analizar la situación.

Nicolás: Estoy de acuerdo contigo, pero eso es pura teoría, en la práctica, incluidos los dirigentes, no dejan de ser personas con muchos defectos.

Iker: Y pocas virtudes. Sí, ya lo sabemos. Yo también quisiera que las cosas fueran diferentes. Me encantaría que nos escucháramos los unos a los otros, que hubiera mayor comprensión, pero en efecto, la vida diaria en las empresas no siempre es color de rosa.

Nicolás: Yo diría peor: en el día a día de la empresa la mayor parte del tiempo la pasamos resolviendo problemas. Yo creo que en el fondo no se puede vivir sin el conflicto, sino que se tiene que sufrir para poder existir.

Iker: Estás exagerando. Se ve que hoy estás muy preocupado, porque decir que se han perdido las ilusiones y que en el fondo a nadie le gusta su trabajo, es demasiado. Por ejemplo yo, yo estoy contento con mi trabajo.

Nicolás: Tú eres profesor, no corres ningún riesgo, tus decisiones no ponen en peligro la estabilidad de la institución para la que trabajas.

Iker: ¿Cómo puedes decir esto? Tienes una imagen equivocada y estereotipada del mundo de la educación. ¿Alguna vez lo has pensado? Pues no, porque sabrías que nosotros también nos estresamos, que tenemos la inmensa responsabilidad de educar a los jóvenes y de guiarlos. En nuestra profesión también hay que ser eficientes, puesto que no nos satisfacen los fracasos, sino los logros.

Nicolás: Nadie dice lo contrario. Quizás me expresé mal, pero tus alumnos no son tus clientes, no tienes que controlar a tus compañeros para que hagan bien su trabajo.

Iker: Yo no trabajo en Recursos Humanos, soy profesor de inglés y aunque no tengo que verificar lo que hacen mis compañeros, dirijo el departamento de lenguas y tengo, como tú, que hacerlo funcionar perfectamente. ¡Ojalá fuese sencillo!

Nicolás: Perdóname. No quería que te enojaras. Te lo voy a decir de otra manera. Una de mis responsabilidades como jefe del departamento de Recursos Humanos es la de motivar a la plantilla. Pero hay demasiados empleados que en cuanto se sienten seguros de que nadie los va a echar, bajan su nivel de desempeño. ¡Quién tuviera la varita mágica para que ninguno se desmotivara!

Iker: ¡Ojalá encuentres la solución! Yo creo que a los empleados les motivan buenas condiciones laborales y ser responsabilizados y escuchados por sus dirigentes, que a cualquier individuo le importa ser considerado.

Nicolás: Gracias, tomaré en cuenta tu opinión. Tengo que irme. ¡Que tengas un buen día!

Iker: Sí, tú también, ¡que te vaya bien!

b **Emprendedoras chilenas**

1 Experiencias de emprendimiento. Lee la historia de estas dos chilenas emprendedoras.



a. La versatilidad es nuestro plus

Antes de independizarse profesionalmente, la arquitecta Ximena Joannon (34, casada, 3 hijos) trabajó en tres oficinas. En ellas aprendió a trabajar en equipo y asumir responsabilidades, pero también que los horarios de estos empleos serían incompatibles con su proyecto de maternidad.

Por eso, cuando su marido Cristián Sáez, también arquitecto, dejó su trabajo y se embarcó en la remodelación de una viña, Ximena sintió que era el momento para dar el paso. «Pensé: es ahora o nunca. Teníamos sólo una hija y nos parecía un proyecto arriesgado, pero más difícil iba a ser con más niños.»

Enfrentados a un incierto panorama nació **Sáez Joannon Arquitectos Asociados**, en el año 2001. Ambos sabían que para hacerse un nombre debían jugársela por conseguir buenos proyectos, cumplir plazos y entregar un trabajo de calidad. Partieron con la construcción de una parroquia en la población de Yungay, y desde ahí en adelante no han dejado de recibir distintos encargos. Con su equipo de trabajo, compuesto por ellos más siete dibujantes, han hecho colegios, casas, remodelaciones, iglesias y bodegas de vino.

Ximena reconoce que no han invertido muchos recursos en publicidad, y que todos los clientes que reciben han llegado por alguien que los ha recomendado. En promedio, reciben de quince a veinte proyectos por año.

Uno de los mayores riesgos de este negocio es la inestabilidad de los encargos. Ximena asume que la facturación de la oficina es muy fluctuante, y que si orientara su trabajo exclusivamente al negocio inmobiliario tendría entradas fijas. Sin embargo, con su marido han decidido explotar como su plus la versatilidad, y no encasillarse en un solo proyecto. «Nosotros hacemos felices desde cosas muy chicas, como la remodelación de un baño, hasta una bodega de vinos. Todos los proyectos tienen el mismo interés y complejidad. Estar en todos los campos nos hace tener un mejor ojo.»

A Ximena, esta experiencia de ser arquitecta-empresaria le ha enseñado la importancia de llevar a cabo un proyecto responsable. «Ser empresaria es adoptar una responsabilidad: hay que ser perseverante, tener números azules, porque hay personas que dependen de ti», apunta.

Tomado de www.mujeresempresarias.cl

b. Los negocios nacen con el trabajo

Lleva once años a la cabeza de un mercado que ha atravesado por fuertes crisis. Para Valeria Auda (40 años, casada, tres hijos), ése es el mayor mérito de **South Wind**, la empresa que fundó en 1994 junto a su socia Soledad Parot y que hoy es líder en Latinoamérica en la exportación de productos del mar.

Recién egresadas de la universidad —ambas son ingenieras en alimentos—, comenzaron casi con lo puesto. «Todo nuestro capital era el tiempo, nuestros conocimientos y las ganas de sacar adelante un producto distinto», afirma Valeria. Necesitaban generar ingresos, porque las dos se habían casado y tenían hijos muy jóvenes, y emplearse a tiempo completo les era difícil. Después de un año y medio de búsqueda de ideas para

abrir un negocio, pusieron sus ojos en la industria salmoneera, que les ofrecía un atractivo nicho para explotar: el del caviar de salmón, desconocido en Chile, pero el segundo caviar mejor pagado en Europa.

El apoyo de los bancos para iniciar el proyecto fue nulo. «Comenzamos a trabajar sin siquiera poder abrir una cuenta corriente, porque no éramos sujetos de crédito. Toda la plata la sacábamos de nuestro bolsillo. Cuando se cierran las puertas uno se las rebusca, pero todo cuesta el doble», recuerda Valeria. De todas maneras, no alcanzaron a endeudarse, gracias a que las ovas de salmón —la materia prima del caviar— eran en ese tiempo como el aserrín en los aserraderos: un desecho que los salmoneros vendían a un bajísimo precio. Ellas lo convirtieron en

- 2 Encuentra en el texto los sinónimos de estos verbos y completa el cuadro con los sustantivos de los verbos de ambas columnas.

verbo	sinónimo	sustantivo/s
estimular		
examinar		
enojarse		
gustar		
solucionar		

- 3 Encuentra el intruso en cada una de estas listas.

- | | | | | |
|------------------|-----------------|-------------------|---------------|----------------|
| a. la asalariada | b. la dirección | c. la institución | d. el alumno | e. el edificio |
| la plantilla | el departamento | el organismo | el estudiante | el pasillo |
| la jefa | el servicio | el empresario | el compañero | la oficina |
| la empleada | el puesto | la entidad | el profesor | el vestíbulo |

- 4 ¿Qué hacer para motivar a los empleados? Responde al cuestionario.

	Si	No	Depende
1. Hay que responsabilizarlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hay que darles total libertad en el trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Hay que hacerles notar que son indispensables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hay que escucharlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Hay que crear competencia entre ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Hay que hacerles ver que si cometen errores pueden ser despedidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Hay que darles cursos sobre la motivación empresarial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 5 En parejas, buscad otras ideas de motivación. Compartidas con vuestros compañeros.

- 6 Según tu opinión, ¿qué han querido decir Iker y Nicolás? ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones?

a. Iker: La vida diaria en las empresas no siempre es color de rosa.

b. Nicolás: Yo creo que no se puede vivir sin el conflicto, sino que se tiene que sufrir para poder existir.



un producto que comenzaron a vender a 40 dólares por kilo. El primer año les reportó 50 mil dólares en ventas; el segundo, 100 mil; el tercero, 250 mil. Hoy facturan 3 millones de dólares al año.

¿Cómo han logrado mantenerse en el tiempo? Valeria tiene una fácil respuesta: «Las buenas ideas no nacen por iluminación divina. Los buenos ne-

gocios nacen con trabajo, mucha dedicación y perseverancia. Además, hay que ser estable. También influye el que no aspiramos a hacer grandes volúmenes, sino productos que marquen la diferencia.»

Tomado de www.mujeresempresarias.cl



2 Ayudándote de los textos, relaciona las dos columnas.

- | | |
|---------------------------|---|
| 1. estar a la cabeza de | a. poner a funcionar un proyecto |
| 2. sacar adelante | b. tener buenos resultados |
| 3. poner el ojo | c. decidirse a emprender |
| 4. dar el paso | d. dirigir un equipo o una empresa |
| 5. tener números azules | e. iniciar un negocio con dinero propio |
| 6. comenzar con lo puesto | f. fijarse en algo |

3 Busca en los textos las palabras que completen los cuadros.

	la fundación
asociarse	
buscar	
	el cierre
encargar	
	la aspiración
dibujar	

egresar	
ingresar	
apoyar	
	la deuda
	la recomendación
desear	
	la construcción

4 Di si estas frases tienen un sentido positivo o negativo.

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. La facturación de la oficina es muy fluctuante. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Nos parecía un proyecto arriesgado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Estuvieron enfrentados a un incierto panorama. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. No han dejado de recibir encargos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Han decidido explotar como su plus la versatilidad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Estar en todos los campos nos hace tener un buen ojo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. El apoyo de los bancos para iniciar el proyecto fue nulo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Cuando se cierran las puertas uno se las robusca. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Los buenos negocios nacen con trabajo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. El mercado ha atravesado fuertes crisis. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



5 Resume con tus propias palabras la experiencia de estas emprendedoras.

6 Según ellas, ¿cuáles son las cualidades que debe tener un emprendedor?

8.3. Anexo 3: Págs. 195 y 197 de *Vía rápida*

13

El amor es ciego

En esta unidad voy a aprender a...

Comprensión oral y escrita

- Comprender la información implícita en un texto.
- Encontrar información específica en un texto.
- Detectar el punto de vista del autor de un texto.
- Leer un poema de amor y escuchar una canción.
- Comprender expresiones coloquiales, frases y refranes sobre el amor.

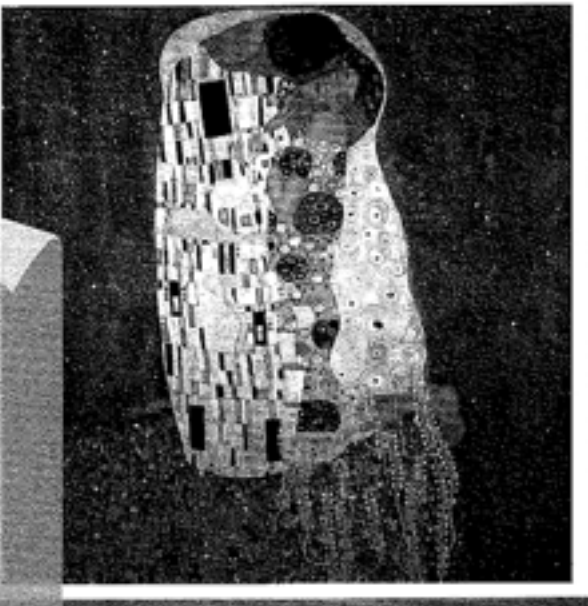
Expresión oral y escrita e interacción oral

- Participar en conversaciones en las que se intercambian puntos de vista sobre temas que me son conocidos.
- Expresar ideas y opiniones sobre temas abstractos.
- Tomar una postura frente a mi interlocutor.
- Describir una obra de arte y hablar de lo que me sugiere.
- Escribir una historia de amor.
- Opinar sobre temas relacionados con la familia y los sentimientos y hablar de la propia familia.
- Introducir un tema, expresar acuerdo y desacuerdo e interrumpir en una conversación informal.


Y voy a trabajar...

Recursos gramaticales

- Las oraciones de relativo.
- Los verbos recíprocos.



El beso, Gustave Klimt



Bailarines, Fernando Botero



C. Vuelve a leer los textos y subraya la información más importante. Después, escucha a estas personas hablando de estos temas. ¿En qué coinciden? Márcalo y anota la información nueva.

D. Fíjate en estas frases procedentes del texto y complétalas con los pronombres de las cajas. Luego, consulta la sección de gramática.

de las cuales

lo que

que

a quien

lo que

donde

- Yo me casé con mi único pololo, _____ conocí a los 18 años.
- Seguimos viviendo en la ciudad _____ nos conocimos.
- Cada uno hace _____ le gusta.
- Según una encuesta elaborada por Match.com, _____ es una prestigiosa agencia de contactos, el 67% de los hombres afirma que en el futuro se ve casado y con hijos.
- Se entrevistó a mujeres, el 60% _____ se ve casada y con hijos.
- En México existen, según cifras oficiales, 21 millones de personas sin pareja, _____ incluye solteras, separados, divorciados y viudos.



E. En grupos de tres, cada uno escoge uno de los temas de la revista y prepara un breve monólogo explicando su opinión sobre él. Los demás pueden hacerle preguntas y discutir con él sobre su presentación.

%e

Manifestar lagunas de comprensión

- ¿Me puedes explicar...?
- ¿Qué quieres decir con eso?
- No sé lo que quieres decir.

Controlar la comprensión

- ¿Sabes?
- ¿Ves?
- ¿Entiendes?

Interrumpir

- Perdón, ¿cuando decir algo?
- Sólo una cosa...

Indicar que se desea seguir hablando

- Sólo un minuto...
- Por favor, déjame terminar.

Introducir un nuevo tema

- Otra cosa...
- Además / También
- En cuanto a...

3. Taller de escritura creativa: una historia de amor

A. Lee este texto que Laura ha enviado al concurso "Microamores", dedicado a los relatos breves de amor. ¿Te gusta? ¿Crees que puede ganar? Coméntalo con tu compañero.

MICROAMORES

Ella iba en el tren de cercanías. Su compartimento estaba vacío. Miraba por la ventana, viendo pasar el paisaje. El tren se paró y vio subir a varias personas. Oyó que se abrían las puertas del compartimento y entró un chico con pinta de estudiante: gafas, barba de tres días y una mochila a la espalda. Se saludaron tímidamente y él le preguntó: "Oye, ¿tienes una tarjeta de viaje múltiple?". En ese país, fuera de las horas punta, podían viajar dos personas por el precio de una, por lo que muchas personas probaban suerte en el tren y buscaba a alguien con esa tarjeta para viajar. Ella le dijo que sí, que no sería problema. Él se sonrió y el tren se puso en marcha. Ella lo miraba de reojo y se preguntaba qué libro era el que él leía tan atento, pero no conseguía verlo. De vez en cuando se cruzaban sus miradas y se sonreían tímidamente. Ninguno de los dos se atrevía a hablar con el otro, pero no dejaban de mirarse de reojo o en el reflejo de la ventana. De pronto entró el revisor, ella mostró su tarjeta y le dijo "viene conmigo", refiriéndose al estudiante. Cuando el revisor se fue, el estudiante le dio las gracias y ella le dijo: "A cambio, ¿no tendrás un chicle de menta? Me encantan y hoy no tengo ninguno". Él no tenía, pero, antes de bajarse, le prometió: "La próxima vez tendré uno para ti. Prometido". Ella dijo: "De acuerdo", pero mientras lo veía alejarse pensó que era tonta por no haberle dicho algo más, porque seguro que no volverían a verse.

Pasaron unas semanas y ella continuó con sus estudios y sus trayectos en tren. Una noche una amiga la invitó a un concierto de música en un bar muy popular de la ciudad. "¡Vamos a bailar y a escuchar buena música!". Efectivamente, la música era fantástica, y ella bailaba y bailaba sin parar, riendo y pasándosele en grande. De pronto, alguien le tocó en la espalda. Al volverse, vio una mano que le ofrecía un chicle de menta. Al levantar la vista, vio que era el estudiante. Eso fue el principio del amor de su vida.