La experiencia previa de los alumnos lusófonos de ELE: una variable a tener en cuenta

Ana María Cea Álvarez
Universidade do Minho (Braga) y Universidade de Santiago de Compostela

1. Análisis de necesidades y creencias sobre el aprendizaje

El primer paso en el diseño programático de un curso es obtener información sobre los alumnos desde el punto de vista humano, de usuarios y aprendices de la lengua. Para ello es necesario indagar sobre los siguientes parámetros que determinan la actitud de los alumnos en el proceso instructivo: las características de su personalidad, sus estilos de aprendizaje, sus motivaciones e intereses (personales, profesionales o culturales), expectativas, preferencias y necesidades lingüísticas en relación al tipo y nivel de competencia requerido (Cortés 2000; Aguirre 2005). Pero el concepto de análisis de necesidades se extiende también a otros parámetros como especificar cuáles son los métodos que se desean seguir, los recursos y medios que se van a utilizar, los sistemas de evaluación y, el que será objeto principal de este artículo, explorar la influencia que puedan tener para los estudiantes las experiencias vividas anteriormente a lo largo de su proceso de aprendizaje de segundas lenguas (Castellanos 2010).

Así pues, los estudiantes van conformado sus creencias sobre el aprendizaje en base, entre otros aspectos, a esa percepción sobre el tipo de metodología que los docentes de lenguas llevan al aula. Estas creencias pueden ser decisivas en el desarrollo de la autonomía o de su inhibición y también condicionar el propio proceso de aprendizaje, porque determinan la selección de estrategias, métodos, tareas, etc (Bosch 2009: 23). La misma opinión sostiene José de Jesús (2011: 3) en relación a los conocimientos que los aprendices llevan al aula:

> [...] pueden emplearlos de manera positiva al aplicar estrategias que promueven el aprendizaje o, por el contrario, negativa al rechazar el aprendizaje de la lengua extranjera por tener la creencia de que es difícil.

Una vez que ha sido hecho el diagnóstico y el profesor cuenta ya con la información sobre la experiencia previa de los alumnos y sus creencias sobre el aprendizaje, puede optar por dos vías para seleccionar la metodología **más** adecuada a estilos de aprendizaje diferentes (Castellanos 2010: 28):

a) Seleccionar procedimientos metodológicos que coincidan con las preferencias de la mayoría de los alumnos;

b) Enfrentar a los alumnos a formas de trabajo y de estudio que difieran de preferencias y estilos, con idea de ampliar la conciencia de los alumnos sobre las opciones de aprendizaje y contribuir a que abran su mente y sus modos de ver posibilidades nuevas.

Será esta última opción, aplicada con la flexibilidad y tolerancia que la situación educativa requiere, la que se ha priorizado a lo largo del estudio empírico que se detallará a continuación.

2. Descripción del contexto de investigación

El análisis de necesidades y los resultados que se describirán a continuación se realizaron en el marco de una investigación doctoral que tenía como tema el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera. El estudio empírico se llevó a cabo con alumnos portugueses de ELE pertenecientes al grado de Lenguas y Literaturas Europeas de la Universidad do Minho (Braga, Portugal), en la especialidad de Inglés/Español y Portugués/Español. La investigación se prolongó a lo largo de tres semestres coincidiendo con los cursos 2010-2011 (estudio piloto) y 2011-2012 (1ª fase) y 2012-2013 (2ª fase). El nivel de dominio lingüístico de los alumnos meta se situaba en el B1 (según el *Marco Común Europeo de Referencia*, 2001). En las tres fases se sometieron al estudio empírico aproximadamente 60 estudiantes.

La investigación perseguía los siguientes objetivos:

a) comprender la realidad del aula;
b) dar respuesta de forma eficaz a las necesidades de los alumnos en relación a su expresión oral;
c) desarrollar la metacognición y la autorregulación estratégica; d) desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

La principal hipótesis de investigación pretendía demostrar que al someter a los alumnos a un entrenamiento estratégico orientado al desarrollo de la expresión oral (sobre todo en la variante de monólogo sostenido), los alumnos mejorarían su conciencia sobre el proceso de aprendizaje, su capacidad de autorregulación y, en consecuencia, sus producciones orales.

3. Estructura del estudio empírico

La investigación dio inicio con la elaboración, pilotaje y aplicación de un cuestionario general que pretendía recoger información sobre el perfil de los estudiantes. La estructura y contenido del cuestionario sufrió algunas alteraciones a lo largo de las tres fases de la investigación con la intención de recoger datos cada vez más válidos y fiables. Esa información sirvió para adaptar el plan de acción y poder implementar un entrenamiento estratégico ajustado a las necesidades del grupo meta. A continuación se enumerarán los once ítems de los que constaba el cuestionario:

A) Características socio-biográficas del alumnado;
B) Lenguas que hablan o estudian los alumnos;
C) Aspectos que los motivan para estudiar español;
D) Hábitos de estudio;
E) *Experiencia previa en el aprendizaje de lenguas extranjeras;*

F) Objetivos individuales en relación a las destrezas, contenidos gramaticales, socioculturales y nota final de la asignatura y organización del proceso de aprendizaje;
G) Destrezas;
H) Preferencias por actividades dentro de clase para el aprendizaje de ELE;
I) Preferencias por actividades fuera de clase para el aprendizaje de ELE;
J) Aspectos que pretende mejorar en relación a la expresión oral;
K) Otros aspectos o comentarios.

Se analizar**án aquí** los resultados recogidos en el apartado E) del cuestionario que, bajo la pregunta "¿Qué métodos crees que han seguido o siguen tus otros profesores de lengua extranjera?", pretendía inquirir sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje practicadas en clase a lo largo de la experiencia de los alumnos como estudiantes de lenguas extranjeras. Para que estos identificasen con claridad las características de los diferentes tipos de metodologías de enseñanza de una lengua extranjera, se partió del concepto de *método* de Richards y Rogers (1986, 2006: 33) y de los tres ejes en los que se articula su descripción: enfoque, diseño y procedimiento. En el cuestionario se formularon preguntas basadas sobre todo en dos aspectos: el diseño del método (en relación, concretamente, a los tipos de programas, secuencias de actividades, papeles del alumno y del profesor, integración de destrezas, tipos de evaluación) y el procedimiento (modelos de interacción, tácticas y estrategias de profesores y alumnos). No se introdujeron referencias explícitas al tercer componente, el enfoque, pues en mi opinión las teorías que recogen la naturaleza y aprendizaje de la lengua no son fáciles de apreciar para estudiantes sin formación específica en el área de didáctica. Por otro lado, a lo largo del cuestionario se han mezclado las preguntas referentes a diferentes metodologías (en dos amplios grupos: comunicativas o tradicionales) con la intención de que la secuencia de lectura no condicione las respuestas.

Con la intención de ilustrar con mayor detalle el contenido de esta parte del estudio, se muestra a continuación el enunciado del cuestionario general y las preguntas del apartado E) que serán objeto de análisis.

Tabla 1. Apartado E) del cuestionario general sobre el alumnado.

1º CUESTIONARIO GENERAL DEL ALUMNADO ASIGNATURA DE LÍNGUA II.3 - ESPANHOL B1 1º SEMESTRE – 2012/13
El siguiente cuestionario tiene por objetivo conocer mejor el perfil del alumnado que va a participar en la asignatura de Español y así diseñar un plan de acción más ajustado a las necesidades del grupo. Te agradecemos de antemano tu participación en el mismo, nos comprometemos a guardar los datos con la más absoluta confidencialidad y a facilitar los resultados de los mismos en caso de que los participantes estén interesados en conocerlos. Lee detenidamente los enunciados y contesta a las preguntas de los siguientes apartados.
E. E EXPERIENCIA PREVIA XPERIENCIA PREVIA

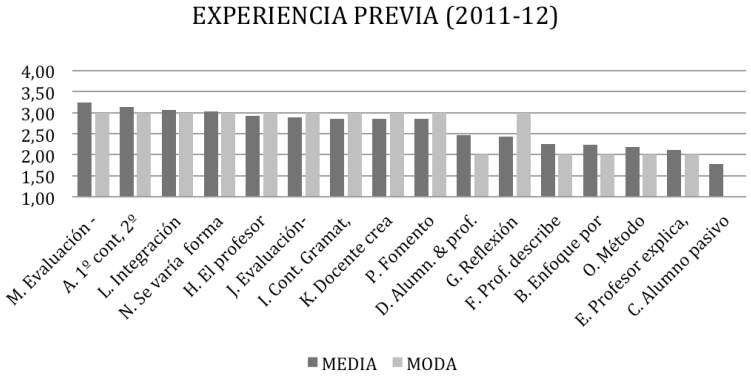
Puntúa las siguientes propuestas con 1 (nunca), 2 (a veces), 3 (frecuentemente) y 4 (siempre). Pon una cruz en el apartado oportuno.				
1. ¿Qué métodos crees que han seguido hasta el momento tus otros profesores de lengua extranjera?	1	2	3	4
a. Primero presentan los contenidos gramaticales, léxicos y luego hacemos ejercicios de práctica.				
b. Las clases se organizan a través de pequeñas tareas orientadas a una tarea final en las que se va practicando la lengua desde el principio.				
c. El alumno/-a tiene un papel pasivo, se limita a estudiar lo que le mandan.				
d. Las decisiones se toman entre los alumnos y el profesor/-a.				
e. El profesor/-a explica la materia y los alumnos/-as trabajan siempre de forma individual.				
f. La actividad del profesor/-a se basa en explicar contenidos formales, describir el funcionamiento de la lengua.				
g. El profesor/-a promueve reflexiones sobre las diferentes formas de aprender una lengua.				
h. El profesor/-a es quien toma las decisiones en el aula.				
i. Los contenidos gramaticales y léxicos se combinan con los culturales y los funcionales.				
j. La evaluación mide los conocimientos gramaticales y léxicos de la lengua y se realiza dos o tres veces a lo largo del semestre.				
k. La actividad docente se basa en crear situaciones de comunicación para practicar la lengua.				
l. Se da mucha importancia a desarrollar las cuatro destrezas por igual (hablar, escribir y comprender de forma escrita y oral).				
m. La evaluación sirve para analizar nuestra evolución dentro del proceso de aprendizaje.				
n. Se varía la forma de trabajo en el aula: individual, en parejas, pequeños grupos, en gran grupo.				
o. Se da mucha importancia a analizar la estructura y traducir textos escritos.				
p. Se incentiva a que los alumnos aprendan de forma autónoma.				

4. Tipos de preguntas del cuestionario y tratamiento de datos

Como se puede comprobar en la tabla 1, los alumnos debían responder a 16 preguntas (organizadas de la a - p) con un tipo de respuestas cerradas, seleccionando la

opción más adecuada dentro de una escala del 1 al 4, en la cual el 1 corresponde a que el estudiante considera que el enunciado "nunca" es verdad; 2 corresponde a "a veces"; 3 se refiere a "frecuentemente" y 4 a "siempre". El tratamiento estadístico aplicado identificó varios aspectos: el porcentaje[1] de respuestas obtenidas en cada pregunta, el valor medio (media) entre las respuestas señaladas (según la escala adoptada) y la respuesta más repetida (moda). En la gráfica que viene a continuación se muestran los resultados obtenidos, después de su tratamiento estadístico, correspondientes a la primera fase de la investigación[2].

Gráfica 1. Datos sobre la experiencia previa de los alumnos que participaron en la primera fase de la investigación (2011-12).



5. Resultados de la primera fase de la investigación

De los 16 ítems de que se compone esta pregunta, en la mayoría de respuestas (14) queda reflejado que los alumnos están frecuentemente en contacto con procedimientos y diseños afines a métodos comunicativos y en los que se potencia el desarrollo de la competencia autónoma en el aprendizaje. Aunque en menor medida, también aparecen algunos indicadores presentes en metodologías conservadoras. Referiré en primer lugar las constataciones relacionadas con las metodologías comunicativas.

Con respecto a la metodología en general, los alumnos admiten que frecuentemente el docente propicia situaciones de comunicación en el aula y observan también que en el diseño de las unidades didácticas están presentes de forma integrada las destrezas de expresión y comprensión oral y escrita, así como diferentes contenidos (léxicos, gramaticales, socio-culturales y funcionales). Por otro lado, la mayoría de los alumnos también cree que se promueve la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y es frecuente el desarrollo de pedagogías para la autonomía. En relación al papel del docente y de los alumnos, la mayor parte de los alumnos considera que su papel no es pasivo en las clases y se varía la forma de trabajo social en el aula.

1. Esta información no se recoge en la gráfica 1.
2. Durante el estudio piloto se realizó la concepción y pilotaje del cuestionario, pero no se llegaron a recoger datos válidos y fiables para la investigación.

En relación a los resultados que apuntan para la existencia de algunos aspectos que no solo no encajan con una metodología comunicativa, sino que se aproximan a las más tradicionales, se mencionarán los siguientes aspectos:

- Se puede afirmar que los alumnos no están muy familiarizados con el diseño de unidades didácticas basadas en el enfoque por tareas (como queda patente en las respuestas de la pregunta B) y esta información se corrobora con la información obtenida en las respuestas del apartado A), en la que predomina un modelo de presentación de contenidos, práctica controlada y producción.

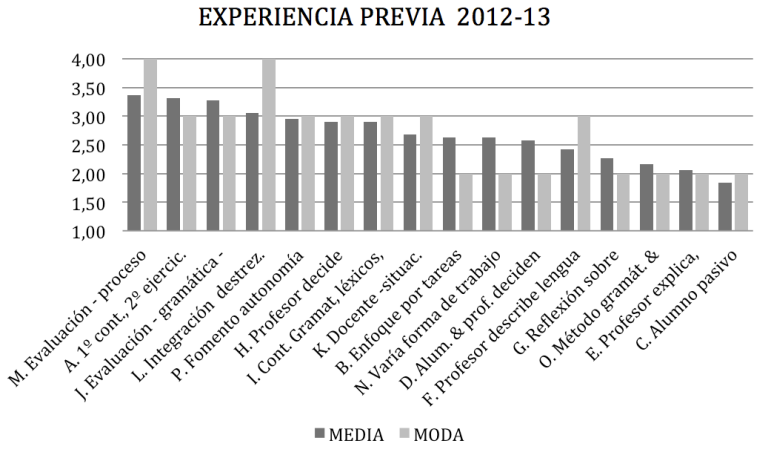
- En relación al papel del alumno y del profesor en el aula, los resultados indican que en la mayor parte de las situaciones es el docente quien toma las decisiones en el aula, lo cual se corrobora con los resultados de la pregunta D), donde se explicita que la toma de decisiones conjunta solo se realiza "a veces".

- Por último, en relación a la evaluación, como se ha indicado anteriormente, aunque aparentemente hay una contradicción en las respuestas recogidas, también se puede interpretar como que esta se utiliza en simultáneo de manera formativa y sumativa.

6. Resultados de la segunda fase de la investigación (2012-13)

La gráfica 2 muestra las medias obtenidas en cada respuesta de esta parte del cuestionario en la segunda fase de la investigación (segundo semestre del curso 2012-13), lo cual ayudará a realizar una síntesis de los resultados obtenidos en este apartado, analizando las medias más bajas y las más altas. En primer lugar, las puntuaciones más bajas se dirigen hacia la consideración del alumno como objeto pasivo dentro de la clase (pregunta C), y de modo creciente encontramos la pregunta E, referida a un procedimiento en el que primero el profesor explica y luego los alumnos trabajan solos. Ambas preguntas hacen referencia a una metodología tradicional y las respuestas de los alumnos constatan que la percepción que tienen de su experiencia previa como estudiantes no suele ser esta. En el polo opuesto, las preguntas con la media más alta corresponden a la pregunta M, referida a la función de la evaluación como reguladora del proceso de aprendizaje, lo cual remite a una metodología comunicativa; a continuación la pregunta A que se refiere al procedimiento de presentar primero los contenidos y luego realizar ejercicios. Esta sería una afirmación más relacionada con metodologías tradicionales, tal como la pregunta J, que aparece en tercer lugar, en sentido descendiente, y que afirma que la evaluación mide el conocimiento de la gramática y el léxico (me remito a la explicación anterior sobre la ambigüedad de esta pregunta), que tal como está ilustra una metodología más conservadora. Por último, dentro de las medias que superan el 3 (escala del 1 al 4), se encuentra la pregunta que afirma que se practican las cuatro principales destrezas de forma integrada, lo cual se interpreta de nuevo como próximo a una metodología comunicativa.

Gráfica 2. Datos sobre la experiencia previa de los alumnos que participaron en la segunda fase de la investigación (2012-13).



7. Conclusiones sobre esta parte del estudio

En ambas fases de la investigación los resultados del cuestionario sobre la percepción de los alumnos en relación a la metodología utilizada en las clases señalan que estos están frecuentemente en contacto con procedimientos y diseños afines a métodos comunicativos, como es el propiciar situaciones de comunicación real en el aula, el trabajar de forma integrada las principales destrezas y contenidos (léxicos, gramaticales, socio-culturales y funcionales) y promover la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (frecuente en el desarrollo de pedagogías para la autonomía). Sin embargo, el análisis de los datos también sugiere que existen algunos aspectos característicos de metodologías conservadoras, como los siguientes:

a) Los alumnos reconocen que el diseño de las secuencias didácticas responde frecuentemente a modelos en los que primero el profesor presenta contenidos declarativos que tienen que ver con el funcionamiento de la lengua, luego surgen actividades de práctica controlada y finalmente se dedican a la producción, enfatizando que en algunas ocasiones "se da mucha importancia a analizar la estructura y traducir textos escritos". Desde el punto de vista investigativo, esta información es relevante, pues se entiende que la tradición educativa condiciona en cierta medida los estilos de aprendizaje de los alumnos y en este sentido se podrían diseñar secuencias de actividades más basadas en el proceso y orientadas a la comunicación, pero manteniendo también atención específica a la forma (lo cual también se incluye dentro de los enfoques comunicativos).

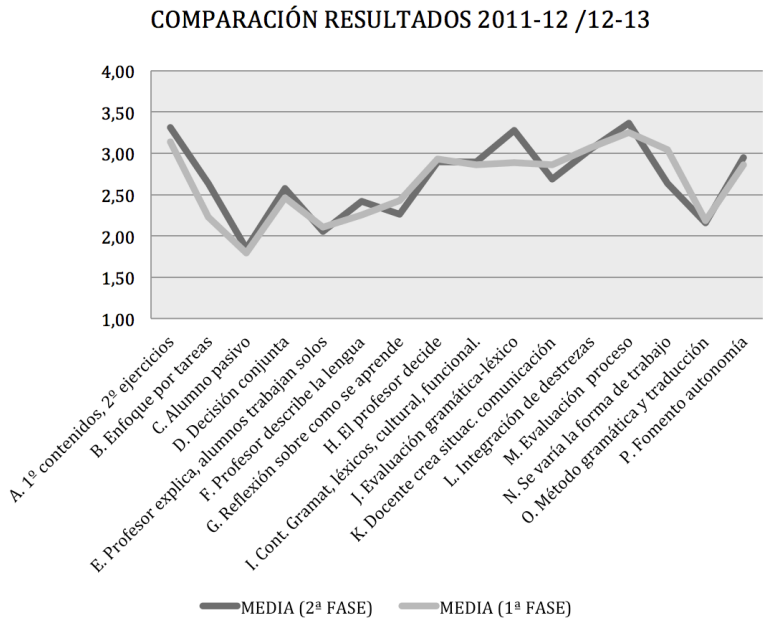
b) En relación al papel del alumno y del profesor en el aula, los resultados indican que en la mayor parte de las situaciones es el docente quien toma las decisiones en el aula, aunque en algunas ocasiones los alumnos también participan de forma activa en el acuerdo. Por otro lado, la mayor parte de los alumnos considera que su papel no es pasivo en las clases (aunque un porcentaje menos significativo piensa que esto puede suceder a veces).

c) Según las apreciaciones de los alumnos, se varía la forma de trabajo social en el aula, aunque algunos creen que predomina la forma de trabajo individual.

d) Y por último, en relación a la función de la evaluación, la percepción de la mayoría de los alumnos es que frecuentemente esta sirve para evaluar el producto y se centra exclusivamente en contenidos léxicos y gramaticales. Como se ha indicado anteriormente, aunque aparentemente hay una contradicción en las respuestas recogidas, se podría interpretar como que la evaluación también sirve para evaluar el proceso y no solo el producto.

En definitiva, se encuentra una metodología híbrida, con algunos aspectos que deberían evolucionar hacia los enfoques más constructivistas y humanistas (como es reducir el papel preponderante del docente en la clase), aunque como se ha dicho anteriormente, haya un claro predominio de procedimientos más comunicativos. En la siguiente gráfica se puede apreciar la comparación de resultados en las dos fases de la investigación. Los datos recogidos[3] en semestres diferentes y, por lo tanto, con grupos distintos, indican que las percepciones de los alumnos son bastante similares en casi la totalidad de los ítems preguntados y se corresponden con el análisis efectuado anteriormente.

Gráfica 3. Comparación de resultados sobre las percepciones metodológicas de los alumnos en las dos fases de la investigación (2011-12 / 12-13).



3. La gráfica muestra solo la *media* de los datos recogidos, con la intención de que la lectura comparativa fuese lo más ilustrativa posible.

Referencias Bibliográficas

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2005): "Análisis de necesidades y diseño curricular", VVAA., *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 643-664.

Bosch, M., (2009): "Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas", *Monográficos marco ELE*.
<http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.bosch.pdf> [consulta: 02,/09/2014]

CASTELLANOS VEGA, I. (2010): "Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos". *Monográficos marcoELE*.
<http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf> [consulta: 02/09/2014]

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.*
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> [consulta: 1, 09, 14].

CORTÉS MORENO, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.

JOSÉ DE JESÚS, B. (2011): "Las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje del idioma inglés en secundaria: hacia la construcción significativa del idioma", *Actas del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1179.pdf> [consulta: 03/09/2014].

MARTÍNEZ AGUDO, J. (2005): "Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera", *Revista CAUCE*, 28, Universidad de Sevilla.
<http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_12.pdf> [consulta: 03/09/ 2014]

RICHARD, J. C. y RODGERS, T. S. (1986, 2006): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.