La motivación a través del «valor» en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera

Hiroto Ueda
Universidad de Tokio, Japón

I. INTRODUCCIÓN

En esta ocasión brindada por el Instituto Cervantes de Manila, me permito presentar los métodos utilizados en mi entorno para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) y su percepción y valoración por parte de los estudiantes universitarios japoneses y españoles. En la primera parte hablaré de ciertas «creencias» existentes en el mundo de los profesores y de los estudiantes con respecto a la eficacia de varios métodos propuestos y de distintos tipos de materiales didácticos divulgados en diferentes medios: tradicionales y modernos. Seguidamente, en la segunda parte, presentaré los resultados de algunas encuestas y experimentos que hicimos en mi Curso de Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de ELE; y otros de un experimento que realizamos en colaboración con la Universidad Europea de Madrid. Finalmente en la sección 3 intentaré sacar una conclusión basada en los argumentos expuestos en las secciones anteriores.

Mi hipótesis de trabajo es la siguiente: la evaluación positiva de la enseñanza-aprendizaje de ELE correlaciona en alto grado con el «valor» que le otorgan a sus actividades tanto la parte docente como la parte discente. El contraste entre estas dos partes (docente/discente) no significa en absoluto una yuxtaposición, ni mucho menos una confrontación, sino más bien una colaboración; es decir, se trata de una integración de la relación profesores-alumnos con las mismas ideas de «valor» compartidas con respecto a sus objetivos, materiales, actividades y entornos. Esta hipótesis discrepa en cierta medida con las propuestas anteriores de métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE. El concepto de «valor» es fundamental y esencial, y es más importante que los aspectos (interés, motivación, atracción, etc.) y los prácticos (eficacia, logro, evaluación, etc.) en el sentido de que estos dos aspectos son subcategorías pertenecientes a la categoría superior: «valor».

Para llegar a la conclusión utilizaré como argumento inicial mis propias experiencias de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (parte 1); y como

argumento de apoyo los resultados de varios experimentos realizados en mis clases de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE (parte 2), con el objetivo de complementar los dos argumentos, uno subjetivo y personal y otro de carácter grupal y objetivo. Como botón de muestra para demostrar la validez de nuestra hipótesis utilizaré algunos materiales audiovisuales que estamos preparando entre los profesores y alumnos de la Universidad Europea de Madrid y los del Departamento de Español de la Universidad de Tokio.

Los métodos tradicionales de enseñanza de las lenguas extranjeras y los nuevos posteriormente propuestos tienen sus ventajas e inconvinientes. Los métodos nuevos tienen sus méritos con respecto a los anteriores al solucionar algunos de sus problemas teóricos y prácticos. Esto no significa necesariamente que los antiguos estén obsoletos y superados por completo por los nuevos, ni tampoco implica que los nuevos sean siempre mejores en todos los contextos sociales y condiciones personales (Ueda 2009). La larga tradición del método de Gramática y Traducción no ha desaparecido en las nuevas situaciones que presenta la actualidad, a pesar de las críticas que ha recibido por parte de los profesores de orientaciones de los métodos directo, audiolingual o comunicativo. Los profesores sabemos a ciencia cierta que el conocimiento de la gramática es siempre necesario para la enseñanza-aprendizaje de ELE. La cuestión es cuándo y cómo ofrecer las instrucciones gramaticales a los alumnos que no tengan todavía esquemas conceptuales de la lengua extranjera. Tradicionalmente los profesores de lenguas extranjeras han venido enseñando la gramática al principio de la lección para después aplicarla a los ejercicios de traducción, método que no siempre ha funcionado con la eficacia deseada a la hora de realizar comunicaciones reales con los nativos.

Los métodos más recientes han tomado la dirección contraria: trabajar con los materiales para después deducir y descubrir el esquema gramatical. Esta dirección funciona sobre todo para los estudiantes cuya lengua materna es de la misma familia que su lengua meta, en nuestro caso concreto, para los estudiantes franceses, italianos, portugueses, etc. La situación puede cambiar drásticamente cuando intentamos aplicar de manera indiscriminada los nuevos métodos a los estudiantes chinos, coreanos o japoneses.

El ejercicio de traducción, objeto de duras críticas por su concentración casi exclusiva en las formas escritas, en detrimento de los aspectos orales, sigue vivo, a pesar de todo, en los manuales de texto publicados en China y Japón. Una de las razones es la falta de tiempo en las clases universitarias que dan: una, dos o, como

mucho, tres horas semanales, a excepción de las universidades especializadas en las lenguas extranjeras, donde se imparten siete u ocho clases a la semana. Faltan horas y materiales, y la solución ha sido seguir con los métodos tradicionales, aunque con algunos intentos de introducción de nuevas corrientes. Esta tendencia está cambiando radicalmente con las nuevas posibilidades de las técnicas audiovisuales. Ahora no se trata solo de textos escritos ni de comunicaciones orales, sino de integración de informaciones textuales, auditivas, visuales, gestuales y de sus combinaciones en los entornos reales (Ueda 2007).

Los profesores no podemos abandonar fácilmente los métodos tradicionales para transbordar a las nuevas corrientes que vienen de otras direcciones, sin conocer sus modalidades e implicaciones. También será conveniente analizar y experimentar la eficacia de los métodos, aplicándolos tanto a la enseñanza de los estudiantes como a su propio aprendizaje de nuevas lenguas extranjeras. Al comparar los textos alemanes con los ingleses, por ejemplo, en el Antiguo Testamento, un ejemplo de los materiales auténticos utilizados en el enfoque comunicativo, descubrimos numerosos casos de correspondencias y discrepancias entre las dos lenguas anglosajona y germánica. En el ámbito de las lenguas iberorrománicas, al comparar un mismo periódico en dos versiones, castellana y catalana por ejemplo, nos damos cuenta de sus rasgos lingüísticos, tanto sincrónicos como diacrónicos. De esta manera el antiguo método tradicional de Gramática y Traducción puede renacer con los nuevos materiales y aplicaciones por la propia iniciativa de los profesores y aprendientes.

Creemos que el método tradicional no ha funcionado en los estudiantes pasivos, es decir, en los que esperan informaciones de los profesores pasivamente, como los niños cuando reciben alimentos de sus padres. Si ellos mismos, ya mayores de edad, hubieran preparado esos alimentos según las recetas propuestas o incluso inventando sus propias recetas con algunas modificaciones de modo, cantidad y presentación, el resultado se convertiría en su propio producto, nuevo, original, atractivo, en lugar de ser una pura reproducción, trasnochada, repetitiva y poco motivadora.

Proponemos un cambio de dirección en la enseñanza-aprendizaje de ELE en el sentido de que, en vez de la enseñanza unidireccional del profesor a los alumnos, ambos trabajen juntos elaborando sus propios materiales de aprendizaje utilizando nuevos medios de expresión (Ueda 2005). Lo mismo que los ejemplos citados de los textos

bíblicos o los textos periodísticos que se convierten en nuestros propios materiales de aprendizaje, las cintas audiovisuales elaboradas entre todos los participantes pueden ser sus propios materiales, cuyo valor será reconocido por ellos.

1. EXPERIENCIAS PERSONALES Y CREENCIAS EXISTENTES

1.1. Premios y castigos

Existen varias orientaciones en el mundo de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) que compartimos entre profesores y estudiantes. Se dividen *grosso modo* en dos grandes corrientes: una se basa en la formación cultural fundada en la Gramática y Traducción (Sánchez 1997:133-140; Melero 2000:26-41; Santos Gargallo 2004:58-60) y otra en la adquisición práctica de competencias comunicativas.

Personalmente me he formado por el método de Gramática y Traducción en la mayor parte de los cursos de inglés, español y otras lenguas que he seguido. Hay opiniones acerca de que los conocimientos gramaticales que se imparten en las escuelas, colegios y universidades no sirven mucho para objetivos prácticos de comunicación. Ciertamente no pude y no puedo entablar una conversación fluida con los anglófonos, a pesar de los muchos años de enseñanza institucional recibida y de aprendizaje personal. Los críticos citan con frecuencia las situaciones de congresos internacionales en donde los participantes japoneses se quedan callados en momentos de intercambio de opiniones.

En 2004 estuve de visita en distintos centros educativos para la enseñanza de ELE en España (Madrid, Sevilla y Málaga). Aproveché la ocasión para preguntar a los profesores cómo estaban aprendiendo los estudiantes japoneses en cada centro y cuál era la impresión que tenían de los alumnos japoneses. En más de diez institutos donde hice las mismas preguntas, casi todas las personas que me atendieron coincidieron en darme casi la misma respuesta: los estudiantes japoneses eran muy buenos en la gramática y composición, pero en comunicación oral se cohibían a la hora de participar. Y me preguntaron a qué se debía tal timidez y tan poca participación.



Fig. 1.1.a. Escuela privada

Creo que para explicar el comportamiento pasivo casi general de los estudiantes japoneses hay que pensar en dos razones principales: una de carácter histórico-cultural y otra relacionada con la metodología de la enseñanza. Tradicionalmente en la sociedad japonesa no ha existido el ambiente libre de intercambio de opiniones en general, ni mucho menos de opiniones opuestas. En los hogares y en las escuelas estaban mal vistos los alumnos destacados por su expresión verbal, y con frecuencia eran reprimidos por padres, abuelos, profesores y personas de rango social superior. Curiosamente esta evaluación negativa se hacía y se hace entre el mismo grupo de niños, estudiantes, compañeros o colegas de trabajo. Por esta razón, la mayor parte de los estudiantes japoneses no quiere, ni puede ni debe destacar en el grupo al que pertenece. Naturalmente hay excepciones, pero según la impresión que he tenido en mi propia experiencia de colegial y estudiante, y que he notado en mi propio entorno profesional, este aspecto pasivo de los japoneses es, por lo menos hasta el momento, casi constante.

La enseñanza en las escuelas se hacía de manera unidireccional de profesor a alumno, en general; y actualmente también se hace así todavía en algunos institutos por algunos profesores. No había ni hay interacción entre profesores y alumnos. Los profesores transmitían su conocimiento a los alumnos y los alumnos lo debían digerir casi ciegamente y sin motivación alguna. En este ambiente autoritario en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras era y es idóneo el método de Gramática y Traducción. La enseñanza consistía en imprimir los temas gramaticales

en el cerebro de los estudiantes, y la evaluación se hacía midiendo el porcentaje de su reproducción correcta. Los alumnos creían que el aprendizaje de inglés era un asunto de memorización.

En el método de Gramática y Traducción se persigue la corrección en la manifestación escrita del lenguaje. Lo normal es que se obligue a los estudiantes a que aprendan de memoria las oraciones correctas y sus traducciones. En este ambiente son excepcionales los que pueden reproducir con éxito la grabación cerebral del conocimiento recibido. La mayoría fracasa. Lo demuestra perfectamente la curva de estadística en forma de campana: son muy pocos los alumnos brillantes que tienen premios de buena calificación, la mayoría son mediocres y no reciben estímulos sus notas de calificación. Lo malo es que hay algunos que reciben castigo, al verse obligados a repetir curso.

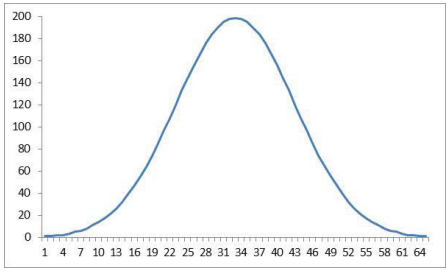


Fig. 1.1.b. Curva normal

Según mi experiencia de aprendiente y docente, las notas así constituidas en premios y castigos no sirven mucho para mejorar el aprendizaje, sino que sirven casi exclusivamente para evaluar sus logros sin más. Después de recibir el premio, al no tener interés ni motivación, dejan de aprender más para avanzar en sus estudios. Los que fracasan tienen que repetir curso, si todavía tienen interés en obtener sus créditos; pero después de haber repetido el curso también dejan de seguir avanzando. Creemos que la motivación extrínseca, del tipo premio y castigo, deja de funcionar al desaparecer el significado o valor de los esfuerzos que siven solo para conseguir los premios o huir de los castigos. Además, los estudiantes se cohíben a la hora de presentar sus conocimientos aprendidos para no cometer errores, objeto de castigos. Esto ocurre sobretodo en los alumnos dirigidos por profesores severos que reprimen los errores con palabras duras. En el pasado, existían profesores y padres que creían que los alumnos aprendían con premios y castigos. Los de hoy día saben que a la hora de evaluar más vale elogiar no el logro final, sino el proceso mismo de aprendizaje.

Pensamos que el método de Gramática y Traducción, con nuevos conceptos de evaluación, resulta eficaz para conocer el funcionamiento gramatical del lenguaje, y no tanto para adquirir la destreza comunicativa, en cuyo caso merece la pena buscar otros caminos.

1.2. Sonrisa natural

Al entrar en la Universidad recibí por primera vez clases de un profesor nativo. Ahora puedo comprobar por los libros especializados de enseñanza-aprendizaje de ELE que él utilizaba el Método Directo (Sánchez 1997:141-151; Melero 2000:42-59). Desde el principio al final el profesor no hablaba más que en español. Era bidireccional. Preguntaba a los alumnos con oraciones interrogativas simples y los alumnos respondían con oraciones casi monosilábicas: *Sí., no., no sé...* Existe la creencia de que la lengua se aprende de forma directa con preguntas y respuestas.



Fig. 1.2.a. Las miradas de los estudiantes

A decir verdad no era muy cómodo entablar unas conversaciones sucintas de forma natural. Reconozco que yo era poco participativo en clase, a pesar de que el profesor era muy amable con nosotros y siempre prestaba mucha atención al desarrollo de cada persona. Mis actuales colegas nativos del Departamento dicen que algunas veces los alumnos huyen de ellos al encontrarse en otros lugares fuera de las aulas. Quizá esta actitud tan inhumana se debe a la razón de que los seres vivos siempre buscan la comodidad, el entorno más agradable posible. Pero, ¿no es agradable estar con profesores amables en las mismas aulas de ELE?

Un día un alumno mío me confesó que no podía seguir más con otro profesor nativo, que en una clase se enfureció e incluso le insultó. No podía creer que ocurriera una cosa semejante. Otro día me encontré con ese profesor y en la conversación intercambiamos parecer acerca de nuestros alumnos. Según él, había grupos participativos y otros muy pasivos; con los últimos no encontraba la manera de llevar la clase.

Tengo la experiencia de haber impartido un curso de japonés en la Universidad Complutense de Madrid. Mi método en esa ocasión fue precisamente el Método Directo. Durante toda la clase hablaba y hablaba en japonés, sin saber con certeza si me entendían los alumnos. Todos mis alumnos se quedaban sentados, callados, sin reaccionar. Me pareció que no tenía sentido seguir la clase así. El único objetivo personal era seguir hablando y preguntando, siguiendo los modelos del manual y recibiendo las respuestas monosilábicas. Me sentía solo y casi deprimido en las conversaciones prácticamente unidireccionales, solitarias. Me irritaba y enfurecía un ambiente cada vez más hostil. Ahora me imagino que mi cara se pondría seria e incluso enfadada.

En el camino de vuelta de la Universidad me encontré con una alumna de clase de japonés. Ahora ella trataba de hablar conmigo con todo el vocabulario que poseía. Creo que yo sonreía porque ella sonreía. La sonrisa es una lengua universal para la comunicación humana. Cuando uno sonríe, la otra persona también lo hace si siente la simpatía. Creemos que la expresión facial es el reflejo del estado de ánimo. Si es así, no podemos cambiarlo fácilmente sin tener el estado adecuado de ánimo para determinadas expresiones. ¿Por qué tengo que sonreír sin tener el ánimo de hacerlo? Sin embargo, si la expresión facial no es del todo un reflejo automático del estado de ánimo, sino que también puede ser una forma de comunicación, podríamos modificarla con nuestra voluntad o esfuerzo. Es más, no se trata de la prioridad de uno de los dos factores: expresión facial o significado sentimental, sino más bien de la coordinación de los dos. Es verdad que sonreímos al sentir alegría, pero también es verdad que sentimos alegría al sonreír.

Ahora entra en juego el aspecto empático de la otra persona: ella sonríe cuando nosotros sonreímos y nosotros sonreímos cuando ella sonríe. Creo que esta coactivación es una base enormemente importante de la comunicación humana. La profesora Yoko Morimoto de la Universidad Carlos III de Madrid cuenta un episodio de su clase en un libro reciente (Morimoto, 2008: 184). Ella no sabía por qué sus alumnos ponían cara sonriente cuando ella entraba en el aula. Se lo contó a un colega del Departamento, quien contestó: «Ellos sonríen porque tú sonríes». Efectivamente lo

mismo me pasó en mi clase de japonés al día siguiente del encuentro con la alumna del que he hablado anteriormente. Las clases subsiguientes fueron estupendas por la participación y colaboración de los alumnos. Creemos que la eficacia no es solamente la responsabilidad del profesor, ni de los alumnos, sino que es producto de la simpatía que se comparte entre todos.

Y es muy importante que haya un buen ambiente en la clase para crear un ambiente de comodidad tanto por parte de los alumnos como de los profesores; un ambiente que no cause angustia innecesaria y proporcione seguridad en avanzar entre todos juntos produce un alto grado de motivación al aprendizaje.

1.3. Automatismo

En 1977, después de terminar la carrera de Lingüística Hispánica, empecé a dar clases en mi Universidad *alma mater*. Como no tenía ninguna experiencia docente ni conocimiento suficiente de la gramática normativa del español, el Departamento me asignó las clases en el laboratorio de lenguas, lugar idóneo para el Método Audiolingual (Sánchez 1997:153-166; Melero 2000:60-74; Santos Gargallo 2004:61-65).

Este método se basa en la teoría de formación de hábitos, con el trasfondo psicológico conductista, que aspira al uso automático de la lengua. Algunos materiales didácticos están preparados a partir de resultados de análisis lingüísticos contrastivos de carácter estructuralista norteamericana para ofrecer una lista de ítems gramaticales específicos de problemas propios de los alumnos de una determinada lengua materna. Los ejercicios consisten en memorizar los modelos por imitación con las prácticas de patrones. Históricamente este método se utilizaba en el entrenamiento especializado de los soldados en el ejército de Estados Unidos desde los años 1940.

Actualmente este método no se estila mucho en el ámbito universitario o por lo menos se utiliza parcialmente y no de forma exclusiva durante toda una clase. El antiguo laboratorio de lenguas está siendo sustituido por el nuevo sistema de CALL (Computer Assisted Language Learning).

Por otra parte ha recibido críticas por parte de la teoría generativista, por ir en contra de la hipótesis del carácter innato de la competencia lingüística, según la cual el lenguaje no se adquiere precisamente por ejercicios esquematizados de

estímulos y respuestas sino por unos estímulos que despiertan el sistema innato de la gramática universal. Prueba de ello es que los niños lo adquieren sin enseñanza gramatical y construyen frases no aprendidas anteriormente.

La impresión derivada de mi experiencia docente durante los primeros años de profesión es que este método parece ser demasiado mecánico y no suele admitir la libertad de expresión creativa. Por ejemplo, la grabadora ofrece una oración de modelo: *Antonio está enfermo*. Los alumnos, sentados en su mesa individual separada de las otras por tablas en el laboratorio, repiten la misma oración. Luego el auricular de la misma máquina da un estímulo breve: *Tú*. Los alumnos responden automáticamente: *Tú estás enfermo*. La máquina: Yo, los alumnos: *Yo estoy enfermo*, y así sucesivamente hasta terminar todo el paradigma verbal. Y todo se expresa mecánicamente a pesar de que ni tú ni yo estamos enfermos. Se trata de automatización gramatical desprovista del contexto y apartada de la situación real.

Este método está diseñado para formar unos reflejos condicionados por ciertos estímulos lingüísticos, a modo de la salivación condicionada del perro del famoso experimento de Ivan Petrovich Pavlov. Los reflejos así formados son útiles para la repetición de modelos con algunas modificaciones del mismo modelo, pero no sirven mucho para las expresiones creativas en nuevos contextos y nuevas situaciones. Pienso que los ejercicios así son necesarios en los primeros momentos de aprendizaje de los paradigmas desconocidos, pero para su aplicación posterior debemos buscar otros caminos diferentes.

Creo que es bueno realizar el ejercicio conjunto de estilo audiolingual entre el profesor y los alumnos para comprobar la relación colaborativa entre ellos; y posteriormente recomiendo que se haga entre los alumnos para crear un ambiente de ayuda mutua basada en compañerismo de la misma clase. En mi experiencia personal de aprendizaje de lenguas extranjeras se aprenden fácilmente, por ejemplo, nombres de letras o vocabulario si el proceso de aprendizaje se da entre los alumnos que comparten el mismo espacio y tiempo físico, y el objetivo común de estudio. En mi caso las letras árabes resultaban fáciles de aprender porque las aprendí en una clase con mis compañeros, mientras que las letras hebreas me costaron mucho trabajo cuando las aprendía de forma solitaria.

1.4. Qué hacer con la lengua

En el año 1991 recibí una llamada telefónica de la Embajada de España en Tokio. El delegado cultural me preguntó si podía participar en un curso preparado por el Ministerio de Cultura para profesores de español de treinta países del mundo. Me apunté con mucho interés. Al día siguiente de mi llegada a Madrid, nos trasladamos a Las Navas del Marqués, un pueblo con un castillo en la provincia de Ávila, donde empezamos a trabajar en el Curso junto con profesores especialistas de didáctica de ELE.



Fig. 1.4.a. Castillo, Las Navas del Marqués

Los materiales y métodos adoptados en el Curso eran totalmente nuevos para mí. Aprendí de ellos el método con el Enfoque Comunicativo, totalmente distinto de los métodos que había conocido hasta entonces (Sánchez 1997:196-217; Melero 2000:80-105; Santos Gargallo 2004:67-71). Este enfoque persigue el desarrollo de la competencia comunicativa y de la competencia lingüística, con más peso en la primera, en contraste con el enfoque estructural. Se aspira a adquirir la lengua a través de la realización de comunicación. Los alumnos participan en actividades lingüísticas auténticas con materiales auténticos, por ejemplo textos, folletos, horario de trenes, fotos, vídeos, novelas, etc. Se da importancia a la fluidez junto con la facultad lingüística correcta. Dan estímulos para ensayar nuevas expresiones en la colaboración con los

compañeros. Se utiliza un *syllabus* nocional y funcional y no uno basado en estructuras gramaticales. Se toman en consideración los aspectos culturales.

Me dio la impresión de que se intentaba renovar la didáctica de las lenguas extranjeras con objetivos más prácticos para fomentar las destrezas comunicativas. En las clases tradicionales se enseñaba sobre la manera de ser de una lengua; y en las clases con enfoque comunicativo se enseña qué hacer con la lengua. En las primeras, el objetivo de aprendizaje era la «estructura» de lengua, mientras que en las últimas se consideraban las «funciones» de la lengua, los actos que se hacen con la lengua. Este punto de vista funcional es el que me faltaba en la perspectiva de la didáctica de ELE.

Al volver a mi país empecé a preparar un manual didáctico con distintas actividades de funciones lingüísticas: autopresentación, juegos, plan de viaje, carteles, etc. Intenté elaborar el manual más atractivo posible para despertar el interés de los alumnos. El ejemplo siguiente es de una colaboración con una profesora nativa:

Actividad: ***¿Dónde está la cara?***

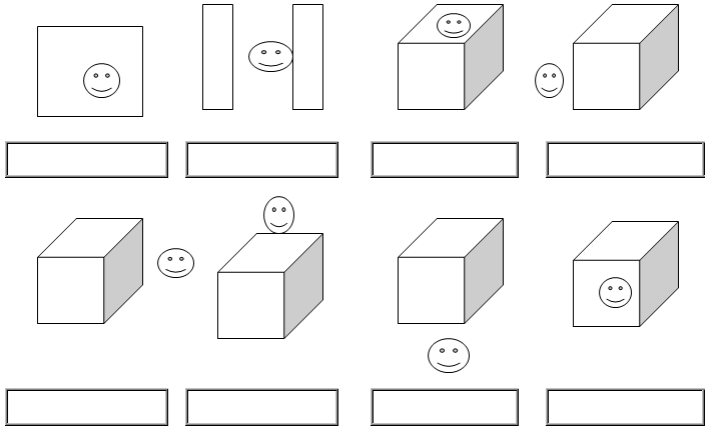


Fig. 1.4.b. ¿Dónde está la cara?

Sin embargo, para realizar este ejercicio, donde intentábamos enseñar cómo se expresa la situación de un objeto (una cara) con respecto a un marco de referencia (una caja), necesité casi toda una clase completa. Ejercicios como este, de carácter semirreal, no eran realizables en una clase de primer curso. Tampoco eran recomendables en una clase de segundo curso, donde se comienza a trabajar con textos auténticos reales de literatura, historia y cultura en general. En la actividad anterior tuvimos que cambiar la figura de la cara por la de, por ejemplo, un lápiz, un libro, un pasaporte, etc.

Nuestro error fue considerar la práctica de la lengua extranjera como una imitación del juego infantil con el que suponíamos que los niños aprenden la lengua materna. Los estudiantes universitarios incluso rechazan este tipo de ejercicios en los que no reconocen el valor ni el significado. Quieren saber cómo se utilizan las preposiciones y locuciones prepositivas en unos textos reales y aplicarlas a los nuevos contextos y situaciones.

Corregimos nuestro error. De ahora en adelante los profesores nativos se iban a dedicar a los ejercicios comunicativos cambiando el objetivo de enseñanza hacia la comunicación interactiva para resolver los problemas planteados por las actividades. El objetivo principal de los alumnos ahora no era la resolución misma del problema, sino el aprendizaje de la lengua a través de las interacciones comunicativas entre el profesor nativo y los alumnos. Los profesores no nativos (japoneses) nos dedicamos a enseñar el sistema y las estructuras gramaticales.

Tengo la impresión de que los estudiantes aprenden la lengua dentro de la amplitud limitada de los materiales didácticos, con logros o sin ellos. Los materiales pueden ser un estímulo, una motivación, un interés, pero casi siempre con carácter extrínseco, es decir, viene de fuera y no sale de dentro de uno mismo. Si el interés viene de fuera, cuando deja de venir, deja de existir. Lo ideal sería que el interés se mantuviera en sí mismo para interiorizar los materiales que existen fuera de mil maneras, no solo en forma de texto, sino de todo el ambiente físico y social. Pienso que el interés se deriva del «valor» que admite el sujeto en el objeto de evaluación y este «valor» no tiene que ser necesariamente atractivo, sino más bien convincente. Si el sujeto aprendiente considera que el objeto es importante y tiene valor, lo absorberá fácilmente.

1.5. Proyectos

Tengo que confesar que no he sido uno de esos buenos alumnos sumisos que aprendían las lenguas con el método rígido preestablecido y con los materiales didácticos tradicionales. Me interesaba más utilizar la lengua en situaciones reales: escuchar música, ver películas, conversar con la gente, leer libros, revistas y periódicos... No conocía los distintos usos de la estructura reflexiva, la distinción de modos verbales, los usos del artículo definido e indefinido, etc. Actualmente estos temas me interesan mucho porque reconozco el valor de las investigaciones lingüísticas. Pero en aquel entonces de los años de estudiante, era difícil que admitiéramos el valor de estos conocimientos teóricos. Me interesaba más la realidad de la vida cotidiana.

Un día, siendo estudiante de primer año de la universidad, vi en el tren un anuncio de unos grandes almacenes que promocionaban la venta de productos de alimentos provenientes de distintas provincias de España. Fui a curiosear a la sección indicada. Encontré ahí a una vendedora vestida con traje flamenco. Señalando una lata, le pregunté de qué era. Ella me explicó amablemente que era de angulas. Yo, emocionado de haber podido realizar una breve conversación, compré la lata y en casa preparé un plato de angulas para mi familia. En ese momento empecé a estudiar la gramática y el vocabulario, convencido del valor práctico de hacer esfuerzos.

Ahora como profesor de español pregunto a los estudiantes si han tenido una experiencia parecida. Una estudiante cuenta su experiencia de hablar en el metro con un puertorriqueño a quien le interesó el libro de español que leía ella. Un grupo de estudiantes está ayudando a los niños de inmigrantes hispanoamericanos que tienen dificultad de adaptación cultural en el ámbito de las escuelas japonesas. Últimamente los jóvenes utilizan con frecuencia los sistemas de internet para comunicarse con los nativos en el extranjero. Todo es bueno para despertar el interés latente que tienen en socializarse con los nativos. Además es normal que quieran utilizar la lengua que están aprendiendo.

Naturalmente el despertar el interés no es suficiente para avanzar. Hay que mantenerlo para adquirir las destrezas prácticas. En mi caso personal tuve la suerte de haber aprendido mucho de mis compañeros de clase de la Universidad en Madrid durante los cursos de doctorado en 1981 y 1982, más que de profesores, libros y diccionarios, que ofrecen al fin y al cabo mensajes unidireccionales. Como había pocas clases del Doctorado de temas específicos, me incorporé en los Cursos de Licenciatura,

donde hice amistad con compañeros universitarios. Tuvimos proyectos comunes: interpretar mapas de los Atlas Lingüísticos. Nos tocaron temas de denominaciones de pájaros y reptiles: *cogujada* y *lagartija* en distintas regiones de la Península Ibérica. Nos reunimos durante la clase y fuera de ella con el objetivo común de hacer un trabajo grupal. Finalmente el profesor que nos dirigió publicó nuestro estudio en una revista científica (L. González et al. 1981).

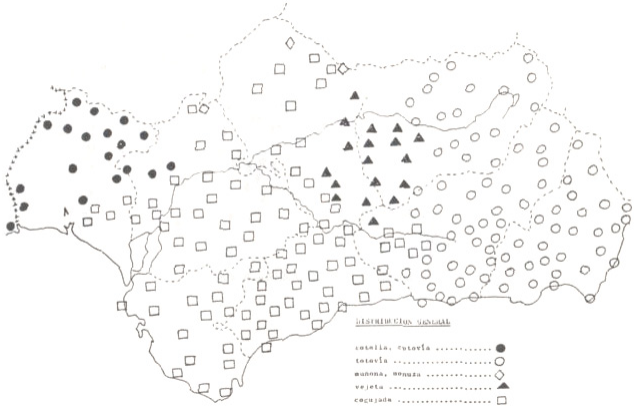


Fig. 1.5. Mapa de cogujada en Andalucía

(●cotolía, cotovía; ototovía; ◇muñona, moñuza; ▲vejeta; □cogujada)

Pienso que esto no es un aprendizaje normal, sino una actividad muy diferente a la enseñanza escolar institucional. La actividad personal nace de una motivación intrínseca, interiorizada, mientras que la motivación despertada en las escuelas es difícil que sea de carácter intrínseco. Los alumnos no se identifican fácilmente con escuelas, libros, reglas, profesores, etc., sino que suelen considerarlos como elementos exteriores de su vida. Difícilmente se integran en los cursos, en las clases, en los grupos. Es cierto que puede haber una integración en cierta medida, pero sabemos y presentimos que esta integración termina al terminar el curso.

El recuerdo personal de un episodio durante el transcurso de un curso es bonito y queda casi permanente en el cerebro y en el corazón. Creo que las actividades lingüísticas que hubo en tal episodio también quedan en la memoria personal y se

activan con vigor. Las estructuras gramaticales, el sistema verbal, los modelos de oraciones, los vocabularios aprendidos en forma de listado pueden también activarse después de realizar múltiples y largos ejercicios. En contraste, el recuerdo personal de episodios no requiere ningún ejercicio de memorización, sino que se interioriza de modo natural e instantáneo en nuestro cerebro y corazón. Y, lo que es más importante, lo experimentamos directamente sin mediar ningún elemento exterior y lo intuimos sin dificultad, cosa que es difícil que ocurra en el aprendizaje extrínsecamente motivado. Veo en mi experiencia personal en inmersión en el curso una cierta similitud con el nuevo método de enseñanza denominado «Enfoque por Tareas» (Melero 2000:106-116; Santos Gargallo 2004:78-82), a pesar de algunas diferencias en componentes teóricos y prácticos (Santos Gargallo id.:81).

Las tareas pueden convertirse en causa de motivaciones intrínsecas y extrínsecas. La diferencia entre las dos considero que está en nuestro reconocimiento del «valor» en la misma tarea. Si nosotros admitimos su valor nuestra motivación se hace intrínseca, es decir, nace de nosotros mismos. Si nosotros dudamos de su valor, la tarea se convierte en algo exterior a nuestro ser y la motivación se limita a ser extrínseca: «Si hacemos la tarea, entonces obtendremos el crédito de la asignatura». Este condicionamiento de «si... + entonces...» es la fórmula de estímulo exterior y activación posterior. Es cierto que es eficaz para hacer cosas sin muchas ganas; pero no lo es para adquirir el poder de activación espontánea y natural, puesto que siempre la activación dependerá del estímulo exterior: sin él no se activa.

Por otra parte hay que ver que la verdadera motivación intrínseca no está en la búsqueda de comodidad ni de atracción. Por ejemplo, si reducimos la cantidad de los materiales de enseñanza en el curso para buscar la comodidad en la enseñanza-aprendizaje de ELE, entonces nuestras actividades de enseñanza-aprendizaje van a ser más fáciles y naturalmente más cómodas. Sin embargo, no podemos encontrar ahí el «valor» de la enseñanza-aprendizaje de ELE, que es más importante. Si los materiales se convierten en un conjunto de juegos, entonces se divertirán algunos grupos de estudiantes, pero se darán cuenta de que estos materiales no tienen «valor» en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Es lamentable que se confunda a veces el concepto de motivación con la comodidad y/o el atractivo. Si se ofrece lo cómodo y lo atractivo a los alumnos, los alumnos se convertirán en especies de consumidores que aceptan los artículos cómodos y atractivos y rechazan los artículos incómodos y poco atractivos sin conocer su valor verdadero, y las escuelas, institutos y universidades se convertirán en algo parecido al mercado o supermercado que funcionan en el marco de la sociedad de consumo.

2. ENCUESTAS Y EXPERIMENTOS

2.1. Motivación

Santos Gargallo (1999:23) enumera las creencias que existen en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera, adaptadas de Lightbown y Spada (1993: xv):

a. Una lengua se aprende fundamentalmente mediante imitación.

b. Un alto coeficiente intelectual garantiza un mayor éxito en el aprendizaje de una L2/LE.

c. El factor más importante en el aprendizaje es la motivación.

d. El aprendizaje temprano garantiza mayores probabilidades de éxito.

e. La mayor parte de los errores son debidos a la interferencia con la lengua materna.

f. El aprendizaje de las reglas gramaticales debe ser sistemático y ordenado de las más simples a las más complejas.

g. Los errores deben ser corregidos con el fin de evitar la formación de malos hábitos.

h. El material debe exponer al alumno únicamente aquellos elementos que ya conoce.

i. Cuando los estudiantes practican en el aula, aprenden de los errores de los demás.

A partir de esta lista hice una pequeña encuesta a los alumnos de la clase de Lingüística Aplicada en los años 2007 y 2008. La Figura 2.1a representa el resultado de la encuesta del año 2007:

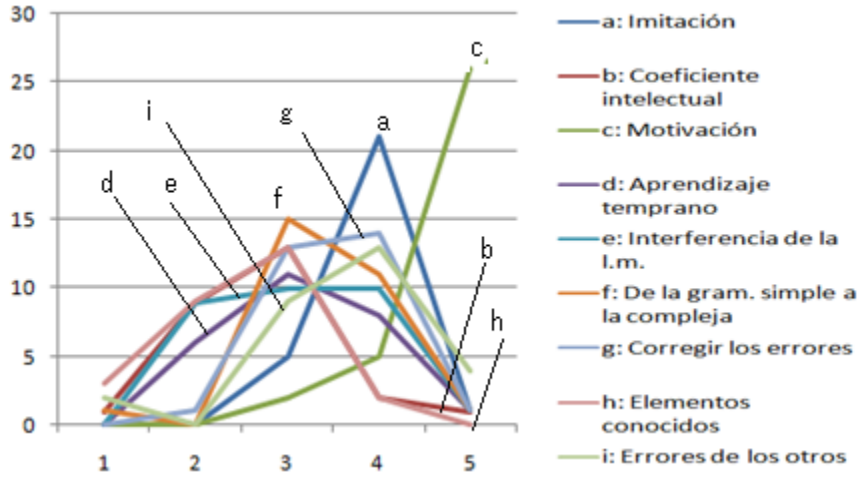


Fig. 2.1.a. Encuesta 2007

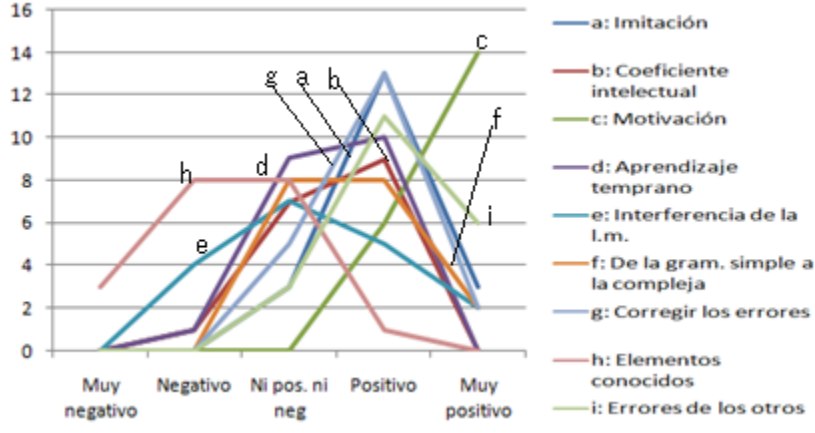


Fig. 2.1.b. Encuesta 2008

Se observa una pequeña diferencia entre los dos años y coinciden en la alta cifra de respuesta en (c): Motivación (El factor más importante en el aprendizaje es la motivación). Pero, ¿qué tipo de motivación? En las secciones anteriores di razones de la importancia de las motivaciones convencidas del valor por encima de premios y castigos, conversaciones artificiales, promesas de automatismo, comodidades y atracciones, que se consideran como estímulos exteriores que despiertan las motivaciones intrínseca y extrínseca.

Algunas de las creencias tratadas son del aprendizaje de la primera etapa, donde se espera la motivación inicial, se practica el método de imitación (a), se corrigen los errores (e) y se aprenden las reglas gramaticales básicas (f). En el nivel avanzado se espera que ya estén superadas estas cuestiones y ahora debemos pensar en el aprendizaje autónomo. Cada alumno irá aprendiendo a su manera ampliando el conocimiento gramatical, léxico y cultural. En esta etapa posterior pienso que el concepto de «valor» cobra todavía más importancia.

2.2. Memorización

Veamos ahora unos resultados de un experimento de aprendizaje de vocabulario a través de un listado. Mi hipótesis de trabajo es: existe una diferencia de logro de aprendizaje que depende de varios factores: factor interno cognitivo, donde entra el tema de «valor» subjetivo; y factor externo interactivo, donde se percibe el «valor» interpersonal. Para el experimento preparé una lista de 20 vocablos, preparada con diferentes parámetros: frecuencia de uso, compejidad formal y semántica, en cada uno de los ocho temas siguientes: Geografía, Arte, Alimentos-Comida, Animal, Escuela–Trabajo, Profesión, Ave–Insecto–Pez, Salud–Enfermedad. En esta ocasión voy a utilizar los datos obtenidos en las categorías Arte y Comida–Alimento.

En la categoría de Arte, se hizo el experimento de trabajo individual, que consistía en hacer un ejercicio de memorización por el método de repetición de lectura en silencio. En la lista se encuentraban los vocablos: *rima* 'ryme', *novela* 'novel', *tragedia* 'tragedy', *comedia* 'comedy', *ópera* 'opera', *ritmo* 'rythm', *dúo* 'duo', *trío* 'trio', *cuarteto* 'quartet', *orquesta* 'orchestra', *violín* 'violin', *órgano* 'organ', *flauta* 'flute', *arpa* 'harp', *armónica* 'harmonica', *castañuela* 'castanet', *acuarela* 'watercolor', *pincel* 'paintbrush', *lienzo* 'canvas', *escultura* 'sculpture'. Se trata de la reproducción de la forma española a partir de la palabra correspondiente japonesa. Participaron 25 alumnos del Curso de

Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE. El cuadro siguiente demuestra el estado inicial de respuestas correctas:

*																								(1)
1	rima	1																					1	2
2	novela	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	24
3	tragedia				1									1								1		1	4
4	comedia			1			1	1	1	1		1	1		1							1		1	10
5	ópera							1						1										1	3
6	ritmo	1			1		1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1		1	1	18
7	dúo																								0
8	trío																	1							1
9	cuarteto						1																	1	2
10	orquesta			1	1						1								1			1		1	6
11	violín	1		1	1			1		1	1	1	1		1	1	1	1		1		1	1	1	18
12	órgano																							1	1
13	flauta																								0
14	arpa																								0
15	armónica																								0
16	castañuela																								0
17	acuarela																								0
18	pincel																								0
19	lienzo																								0
20	escultura			1																			1	2

Fig. 2.2.a. Artes, primera prueba

Hicimos en la clase un ejercicio de memorización durante diez minutos y la prueba del mismo listado, que dio el resultado siguiente:

																								(1)	(2)
1	rima	1			1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	2	20
2	novela	1	1	1		1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24	22
3	tragedia	1	1	1	1	1	1	1	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	4	21
4	comedia	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	23
5	ópera	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	24
6	ritmo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	18	24
7	dúo	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	0	23
8	trío	1	1		1	1		1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21
9	cuarteto				1		1	1		1	1	1		1		1			1	1		1	1	1	1	2	14
10	orquesta	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	22
11	violín	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	24
12	órgano	1	1	1	1	1	1		1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21
13	flauta	1	1		1	1	1		1	1	1	1		1		1		1	1	1	1	1		1	1	0	18
14	arpa	1			1		1		1	1		1	1	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	0	17
15	armónica		1		1			1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	0	18
16	castañuela	1	1		1				1	1		1		1		1	1	1	1	1				1	1	0	14
17	acuarela								1	1		1			1	1	1		1						1	0	8
18	pincel	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1				1		1	0	17
19	lienzo	1				1	1			1		1				1	1		1			1		1	1	0	11
20	escultura		1		1				1	1	1	1			1	1	1		1			1	1	1	1	2	15

Fig. 2.2.b Artes, segunda prueba

Se observa que ha habido un aumento considerable en la segunda prueba (2) con respecto a la primera (1), naturalmente debido al ejercicio. Dentro de las palabras hay unos casos de notable mejora (*rima, tragedia, ópera, dúo, trío, orquesta, órgano, flauta, arpa, armónica, castañuela, pincel*), mientras que se encuentran algunas palabras que siguen siendo difíciles (*acuarela, lienzo*). Para explicar las palabras del primer grupo suponemos que son relativamente cortas, de estructura silábica sencilla, y/o que poseen unas palabras correspondientes inglesas cognadas, algunas de las cuales se usan también en japonés en forma de anglicismos. El caso del notable aumento de la palabra *pincel* es curioso, puesto que no es una palabra corta, ni de estructura silábica sencilla (CVC-CVC), ni tiene su cognado en inglés (*paintbrush*). Nuestra hipótesis es que cuando el significado de una palabra objeto de aprendizaje es familiar y/o importante en nuestro mundo cognitivo, se aprende más fácilmente que otras de significado alienado. Los casos contrarios, que corroboran nuestra hipótesis,

son *acuarela* (de 0 a 8) y *lienzo* (de 0 a 11), que pertenecen al mundo de arte específico, de modo que se supone que no se interiorizan tan fácilmente como otros casos de significados familiares y/o importantes (*novela, comedia*, etc.). Es decir, se aprenden bien las palabras que representan un «valor» para los sujetos aprendientes, por su aspecto formal y por su aspecto semántico.

Después de un intervalo de una semana hicimos la repetición de la misma prueba, que dio el resultado siguiente:

																							(1)	(2)	(3)
1	rima	1	1	1		1	1		1	1	1	1		1		1	1		1	1	1			1	1	2	20	17
2	novela	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24	22	24
3	tragedia		1	1	1	1		1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	4	21	19
4	comedia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	23	25
5	ópera	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1			1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	3	24	21
6	ritmo		1			1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	18	24	20
7	dúo	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	23	23
8	trío		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1		1	1	1	1	21	20
9	cuarteto					1	1			1	1		1	1	1				1	1			1	1	1	2	14	12
10	orquesta			1	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	6	22	20
11	violín	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	18	24	24
12	órgano		1	1	1		1	1	1			1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21	19
13	flauta	1			1			1				1			1	1	1			1	1	1	1		1	0	18	13
14	arpa	1	1		1		1	1	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	0	17	19
15	armónica					1		1		1	1	1			1	1					1				1	0	18	9
16	castañuela	1				1	1				1				1				1						1	0	14	7
17	acuarela									1	1				1				1			1			1	0	8	6
18	pincel	1				1	1			1	1	1			1				1			1			1	0	17	10
19	lienzo	1			1		1				1				1				1						1	0	11	7
20	escultura				1		1				1	1	1		1	1								1	1	2	15	9

Fig. 2.2.c Artes, tercera prueba

Muy probablemente debido al intervalo de una semana, causa natural de olvido, ha habido un cierto descenso con respecto a la segunda prueba. El mayor descenso se observa en *armónica, castañuela, pincel y escultura*. Supongo que el

descenso se debe a la complejidad formal (cantidad de fonemas y complejidad de estructura silábica) y a la dificultad semántica (de significado alienado).

El siguiente gráfico representa los resultados de tres pruebas conjuntas. Se observa que hay un aumento notable en la segunda prueba y un descenso de menor escala en la tercera. Lo ideal sería que se mantuviera el mismo nivel en la tercera, es decir se persiguiera la mayor eficacia posible de memorización. Sobre las técnicas concretas reflexionaremos más adelante.

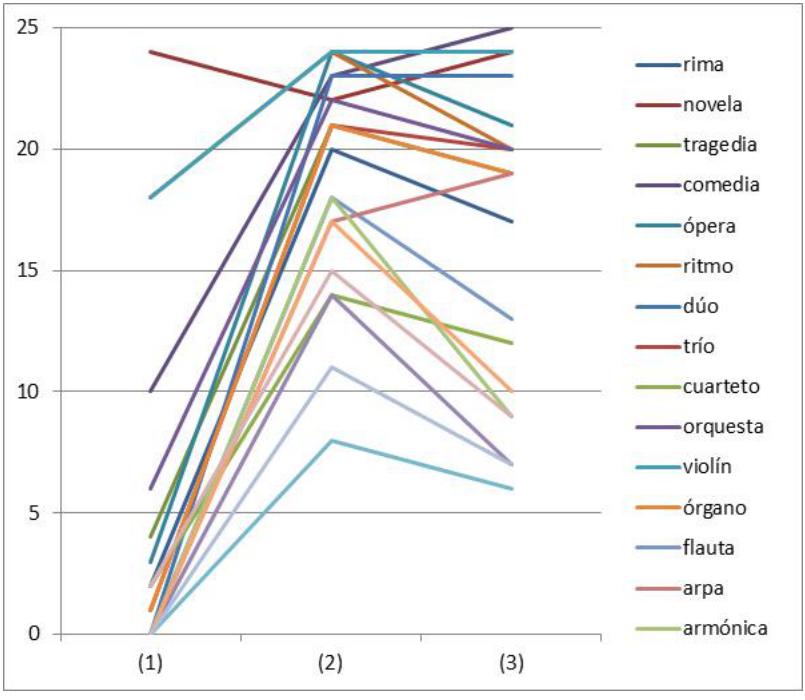


Fig. 2.2.d Artes, tres pruebas

A continuación veremos los resultados de otro experimento que hicimos con las palabras de la categoría de Alimentos y Comidas: *sopa* 'soup', *consomé* 'consome',

potaje 'potage', *apio* 'celery', *espárrago* 'asparagus', *perejil* 'parsley', *pimienta* 'pepper', *berenjena* 'eggplant', *cebolla* 'onion', *calabaza* 'pumpkin', *col* 'cabbage', *zanahoria* 'carrot', *espinaca* 'spinach', *higo* 'fig', *sandía* 'watermelon', *pera* 'pear', *jamón* 'ham', *queso* 'cheese', *sardina* 'sardine', *bacalao* 'cod fish'. La mitad no tiene su pareja cognada en inglés; algunas de ellas no son fácilmente reconocibles: *higo, jamón, queso*. En este experimento participaron 35 alumnos.

																																				(1)
1	sopa	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	34
2	consomé							1																											1	2
3	potaje			1				1																		1								1	4
4	apio																																			0
5	espárrago																																			0
6	perejil																																		1	1
7	pimienta									1		1			1		1		1			1			1		1	1				1				10
8	berenjena					1			1	1										1															1	5
9	cebolla	1	1		1	1				1		1	1		1		1	1	1	1				1	1		1						1	1	1	1	19
10	calabaza							1		1																			1						1	4
11	col					1																													1	2
12	zanahoria					1			1							1								1											1	5
13	espinaca																																			0
14	higo	1																																		1
15	sandía																							1											1	2
16	pera					1																		1											1	3
17	jamón	1	1		1	1		1		1			1	1		1	1	1			1	1	1		1	1	1	1	1	1	1			1	1	23
18	queso	1	1		1	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1			1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	28
19	sardina		1			1					1													1										1	5
20	bacalao	1						1									1																		1	4

Fig. 2.2.f Alimentos y Comidas, primera prueba

Este cuadro representa el estado inicial. Las palabras conocidas por la mayoría fueron: *sopa, cebolla, jamón y queso*. Seguidamente procedimos a hacer el ejercicio de memorización, que consiste en la colaboración con la persona que está sentada al lado, es decir, se trata de un trabajo por parejas. Una persona da un estímulo en japonés y otra da la respuesta, en el paso siguiente se cambian los roles. Después de diez minutos del ejercicio repetimos la prueba inicial.

																																			(1)	(2)
1	sopa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	35
2	consomé	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	34
3	potaje	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	35
4	apio	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1		1		1	1		1	0	28
5	espárrago	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	0	31
6	perejil	1	1		1	1			1	1			1		1	1	1	1		1	1		1		1					1		1				10	17
7	pimienta	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1		1	4	29
8	berenjena	1			1			1		1		1		1	1		1		1				1	1		1		1	1	1			1		18	17
9	cebolla	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	33
10	calabaza	1		1		1		1	1	1	1	1					1	1	1		1		1		1			1		1		1	1	1	1	20
11	col	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1		4	31
12	zanahoria	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1				1		1			1		1	1	1		1	0	24
13	espinaca	1			1			1	1	1		1		1	1		1		1	1		1	1	1	1	1		1						1		1	19
14	higo	1		1	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	29
15	sandia	1		1	1	1	1		1	1		1	1	1		1	1		1	1	1		1		1	1	1		1	1			1	1	1	1	2	25
16	pera	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	21	31
17	jamón	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	27	35
18	queso	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	35
19	sardina	1	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1		1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	3	28
20	bacalao	1	1		1			1	1	1	1	1		1			1		1	1	1	1			1	1			1	1		1			1	1	4	21

Fig. 2.2.g Alimentos y Comidas, segunda prueba

Es sorprendente observar esta vez el aumento grande y general: casi todos los vocablos, sin excepción, dieron un resultado positivo de más de la mitad (>18). Las palabras más conocidas en la primera prueba, *sopa, cebolla, jamón* y *queso* llegaron prácticamente a la cifra de perfección total. Las palabras desconocidas en la primera prueba, *apio, espárrago, perejil, espinaca, higo* también alcanzaron una cifra muy alta. Este resultado causó una euforia general en la clase. ¿A qué se debía? Quizás al factor interactivo social, que suponemos que ha funcionado bien, y del que hablaré más adelante.

A la semana siguiente, realizamos la misma prueba, con este resultado:

																																				(1)	(2)	(3)
1	sopa	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	34	38	35
2	consomé	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	36	35
3	potaje	1	1		1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	4	38	31
4	apio	1				1			1	1						1	1		1		1	1							1								0	31	11
5	espárrago	1	1		1	1			1		1		1	1				1		1	1				1	1	1					1			1		0	34	18
6	perejil	1				1				1					1	1		1		1																1	20	7
7	pimienta	1	1			1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	10	31	26
8	berenjena	1	1		1	1			1		1		1															1			1			1		5	19	10
9	cebolla	1	1		1	1			1	1	1		1	1	1	1	1	1			1	1	1	1		1	1		1	1	1	1		1	1	1	19	35	28
10	calabaza	1							1		1							1							1												4	22	5
11	col	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	2	34	28
12	zanahoria	1	1			1			1	1	1			1		1	1	1		1					1			1					1		1	5	26	16
13	espinaca	1				1			1	1				1				1			1			1				1								0	21	9
14	higo	1			1				1	1	1			1				1						1			1			1						1	32	10
15	sandía	1				1			1			1		1	1	1	1				1	1	1		1		1	1			1			1		2	27	17
16	pera	1	1		1	1			1	1	1	1	1				1	1	1	1			1	1		1		1	1		1	1		1		3	33	21
17	jamón	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23	38	33
18	queso	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	28	38	33
19	sardina	1	1					1	1	1	1	1		1	1		1		1	1		1		1		1		1	1				1	1	1	5	31	21
20	bacalao	1	1		1	1			1	1								1					1	1							1			1		4	22	11

Fig. 2.2.h Alimentos y Comidas, tercera prueba

Este resultado fue menos alentador que el de la prueba anterior (prueba inmediata): hubo un descenso notable de respuestas correctas. Pensé y pensaron los participantes que el fenómeno negativo se debía a tres factores lingüísticos: falta de cognados ingleses (*apio, perejil, berenjena, calabaza, zanahoria, sandía, bacalao*), alta cantidad de fonemas (*perejil, berenjena, calabaza, zanahoria, espinaca, sandía, bacalao*), estructura compleja (*perejil, berenjena, sandía*), poca familiaridad o importancia (*higo, bacalao*). El caso de higo es curioso, porque es una forma sumamente sencilla y fácil, pero por su carácter semántico resultó difícil, mientras que *consomé, potaje, pimienta, cebolla* fueron aprendidas en general, a pesar de su número de sílabas y, en algunos casos (como los de *pimienta* y *cebolla*), a pesar de la falta de cognados ingleses.

El resumen del segundo experimento es:

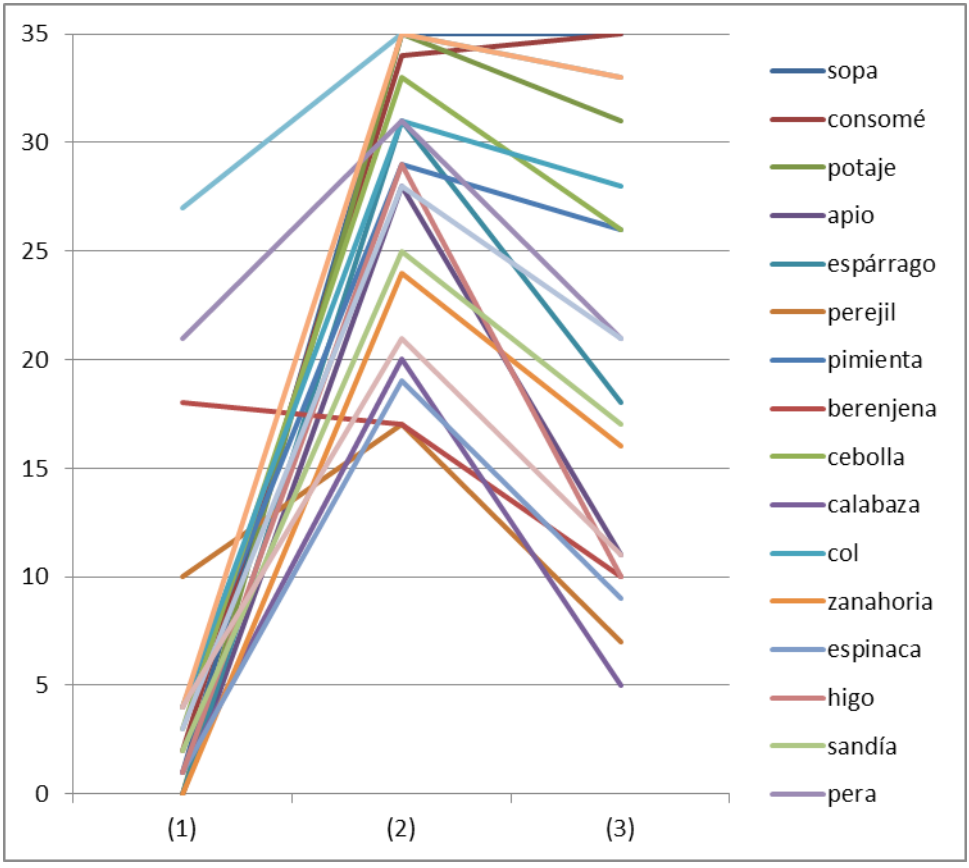


Fig. 2.2.i Alimentos y Comidas, tres pruebas

Naturalmente estos experimentos no representan toda la realidad del aprendizaje de los alumnos de la lengua española. Se trata de una memorización de tiempo limitado, de vocabulario parcial y en un contexto especial. De ahí, sin embargo, podemos imaginar algunos factores que intervienen en el aprendizaje de la lengua extranjera, de los cuales extraemos los dos principales: factor intralingüístico –forma y

significado; y factor extralingüístico– interacción social. Además, hemos visto que hay otro factor no menos importante: el factor psicológico representado por la motivación.

Ahora bien, nos preguntamos si estos tres factores, lingüístico, psicológico y social, son independientes, se influyen mutuamente o, por lo menos, están correlacionados. Si fueran independientes, la práctica de enseñanza-aprendizaje de ELE consistiría en enumerar los ítems de los tres en prestar la atención suficiente a cada uno en la preparación de nuestros materiales didácticos y en el desarrollo de nuestras actividades docentes y discentes. Por el contrario, pienso que los factores se relacionan mutuamente (Moreno Fernández, 2002:20), a través de un macro-factor, que denominamos "provis", reconocimiento del valor en los materiales, en las actividades, en el aprendizaje, en el entrenamiento y en los estudios en general, no es necesariamente igual que la motivación intrínseca que se discute con frecuencia. El sentido grato que produce la motivación intrínseca en alguna actividad de aprendizaje es importante, pero no decisivo. Si se busca en primer lugar la motivación intrínseca originada por el sentido grato en el aprendizaje, cuando el sujeto se enfrente con una dificultad desagradable, puede abandonar fácilmente el reto del aprendizaje. Es recomendable que se despierte el interés o la atracción que siente el sujeto aprendiente. Pero tampoco es fundamental e incluso puede resultar nocivo en algunos casos. Si se busca algo interesante o atractivo en los materiales, cuando los alumnos pierden el interés y/o se aburren, estos materiales pierden el sentido para ellos.

El carácter atractivo de métodos y materiales puede despertar la motivación intrínseca, aunque a veces también pueda producir el efecto contrario: la motivación extrínseca. Los alumnos que estudian con métodos y materiales atractivos tienden a buscar algo atractivo, igual que un consumidor que busca un producto ameno, ignorando el propio valor que posee cada producto. Lo mismo que aprenden una materia por la motivación extrínseca pura, por ejemplo, las notas, la calificación, el empleo, los premios, pueden buscar algo exterior al valor propio de la materia de aprendizaje: atracción, interés, facilidad, familiaridad, etc.

¿En qué forma se puede presentar el valor del material didáctico? ¿Cuál es el material que presenta valor para los alumnos? ¿Cómo pueden alumnos y profesores reconocer el valor del aprendizaje? Una solución que planteamos es elaborar entre los alumnos y profesores sus propios materiales, cuyo valor reconozcan entre ellos. La verdadera motivación se despertará cuando se encuentra el valor de la materia (2.1.); los ítems de aprendizaje son fáciles de interiorizar cuando el sujeto reconoce su valor

para él (2.2. Experimento-1) y este «valor» se encontrará a través de la relación humana entre alumnos y profesores (2.2. Experimento-2).

2.3. Creación

Los estudiantes asisten a clase, apuntan los mensajes del profesor dirigidos a ellos y los repasan a la hora de hacer los exámenes. Algunos preparan su propio material en forma de fichas y hojas de preguntas y respuestas. Entre los compañeros de clase se forman grupos de estudio para hablar de los temas tratados en las clases anteriores. Incluso se organizan un «comité» de preparación para los exámenes que consiste en distribuir las hojas de resúmenes de los temas. En estas actividades podemos observar un acto interesante de aprendizaje: la elaboración de sus propios materiales. Los apuntes, las fichas y las hojas no son entregados por el profesor, sino que los alumnos mismos los preparan, redactan y editan de la manera más conveniente para ellos. En el grupo de estudio hay interacciones intensivas entre los alumnos.

Lo curioso de este acto de aprendizaje es que se aprende la materia no solamente como resultado del ejercicio, sino más bien en el proceso mismo de la preparación tanto individual de materiales como grupal de comprobación de ellos. Lo más importante es que los estudiantes reconocen el valor de los materiales preparados por ellos mismos. Se aprende más y mejor cuando se está convencido del valor del contenido y del sentido de los materiales ofrecidos.

Proponemos preparar nuestro propio material didáctico en colaboración los alumnos y los profesores, en la creencia de que así se establecerá un aprendizaje autónomo y convencido. Como nada se puede hacer a partir de nada, los profesores ofrecemos los materiales brutos en forma de ejemplos, a partir de los cuales los estudiantes trabajan reuniendo más materiales, consultando los libros de referencia, diccionarios, informaciones ofrecidas en internet, etc., cambiando los medios (texto, lista, cuadro, figura, audio, dibujo, vídeo, etc.). El producto servirá como un material didáctico personalizado.

En mayo de 2011 realizamos un Curso titulado «Producción y evaluación de materiales didácticos audiovisuales para la enseñanza-aprendizaje de ELE» en la

Universidad Europea de Madrid, con el objetivo de elaborar un material que poseyera «valor» tanto para los alumnos como para los profesores (Guerra y Ueda, 2011) hicimos un experimento de colaboración entre seis profesores (de Lingüística Aplicada y de Producción Audiovisual) y once alumnos, que eran también profesores y futuros profesores.

El Curso se dividió entre siete partes: Presentación de programa, Trasfondo práctico (Marco Europeo de Referencia), Trasfondo teórico (Método Creativo), Elaboración de guion, Producción, Posproducción y Evaluación.



Fig. 2.3.a Presentación de programa

Estos componentes se desarrollaron a lo largo de cinco días y todo el Curso se filmó para después documentarlo de modo audiovisual. Actualmente la documentación en vídeo se encuentra en:

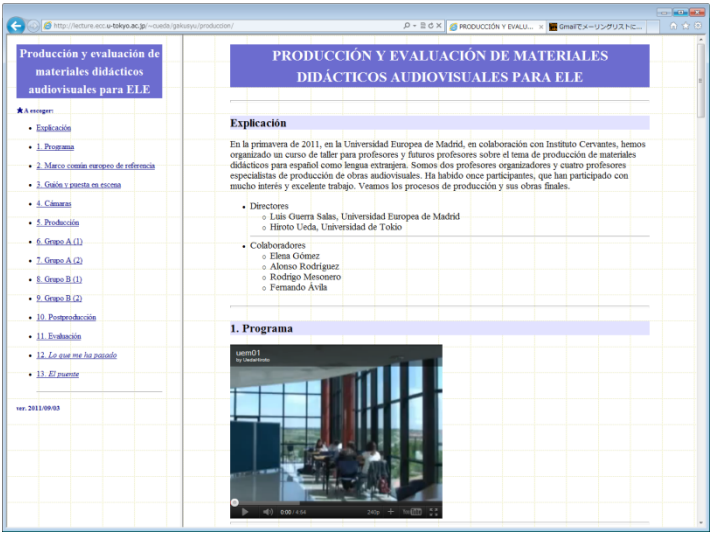


Fig. 2.3.b http://spanish.ecc.u-tokyo.ac.jp/aries/produccion

Los alumnos fuimos divididos en dos grupos y cada grupo hizo un guion y llegó a producir un material audiovisual (video-clip) como resultado final. Aprendimos a redactar un guion para un vídeo de aproximadamente tres minutos, a manejar aparatos de filmación y audio, a filmar dentro del edificio y fuera y a editar para llegar al producto final:

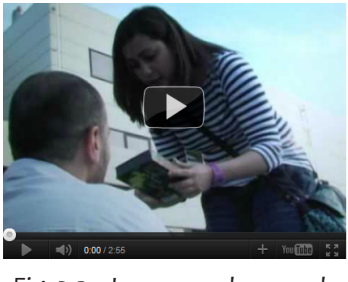


Fig. 2.3.c Lo que me ha pasado



Fig. 2.3.d El puente

Dentro de nuestro grupo hubo una estudiante china que hizo el trabajo de cámara, así como la actuación del protagonista (que consistió, conforme al guion, en ser víctima de una trama que habían preparado sus compañeros de clase). Observamos que ella se encontraba perfectamente integrada en el grupo con sus colegas de trabajo y participó con mucho interés. El resto eran todos hispanohablantes, la mayoría españoles y un argentino.



Fig. 2.3.e Colaboración

La valoración global del curso fue muy satisfactoria. Atribuimos parte importante del éxito a la novedad de los contenidos y a la metodología del curso, que predispuso muy positivamente a los asistentes desde la primera sesión. Todos los profesores participantes como ponentes se mostraron muy satisfechos con el planteamiento del curso, especialmente con la combinación de contenidos de comunicación audiovisual y de aprendizaje lingüístico, manifestando también el enriquecimiento que había supuesto para ellos la propuesta interdisciplinar que el curso implicaba.

Para conocer la evaluación por parte de los participantes, se nos pasó un cuestionario anónimo final en el que se les pedía que puntuáramos del 1 al 5 diversos aspectos del seminario y a continuación, con comentarios libres, señaláramos los aspectos más positivos y los mejorables. El número de cuestionarios cumplimentados fue 11.

El resultado fue el siguiente:

1. Objetivos		Total	Media
1.1. Claridad en los objetivos del curso		50/55	4,54
1.2. Consecución de los objetivos iniciales		50/55	4,54
1.3. Satisfacción de las expectativas personales		51/55	4,63
2. Dirección/Secretaría			
2.1. Director del curso		52/55	4,72
2.2. Secretaría del curso		51/55	4,63
3. Contenidos y metodología de las ponencias			
3.1. L. Guerra, H. Ueda, M.ª E. Gómez	Contenidos[1]	45/55	4,09
Fundamentos lingüísticos y análisis de materiales	Metodología[2]	51/55	4,63
	Valoración global	48/55	4,36
3.2. Aarón Rodríguez	Contenidos	50/55	4,54
El guión y la puesta en escena	Metodología	49/55	4,45
	Valoración global	51/55	4,63
3.3. Rodrigo Mesonero	Contenidos	52/55	4,72
Producción y realización	Metodología	53/55	4,81
	Valoración global	52/55	4,72
3.4. Fernando Ávila	Contenidos	53/55	4,81
Postproducción	Metodología	53/55	4,81
	Valoración global	52/55	4,72
3.5. Luis Guerra e Hiroto Ueda	Contenidos	53/55	4,81
Evaluación	Metodología	51/55	4,63
	Valoración global	52/55	4,72
4. Organización		Total	Media
4.1. Instalaciones del centro		55/55	5
4.2. Apoyo y disponibilidad dispensados por el personal	54/55		4,90
4.3. La duración del curso ha sido		Adecuado: 4 Corto: 7 Largo: 0 NS/NC: 0	
4.4. El horario del curso ha sido		Adecuado:10 Denso: 1 NS/NC: 0	
5. Adaptación			
5.1. El curso ha aportado soluciones para resolver problemas relacionados con la materia	48/55	4,36	
5.2. Aconsejaría este curso a alguien con mis mismas necesidades	Sí: 10 No: 1 NS/NC: 0		
6. Valoración global			
Valoración del curso en su conjunto		49/55	4,45

Las opiniones anónimas de los participantes fueron: «Muy bien estructurado; Entusiasmo aportado por los organizadores; Buena relación calidad/precio; Idea muy original, Muy útil en la enseñanza de lenguas; Buen material e instalaciones; Contenidos y calidad en la docencia; Contenidos muy interesantes; Se destaca la utilidad y la novedad de los contenidos; Promueve el trabajo en equipo, la creatividad; Trabajo en grupos reducidos; El entusiasmo aportado por los organizadores, cómo han conseguido motivar y hacer trabajar al grupo con ese mismo entusiasmo; Buenos profesionales y mucha predisposición; Muy buenos profesionales; Profesionalidad de los profesores y posibilidad de interacción».

Por otra parte, se pidió casi unánimemente un curso más amplio, que permitiera profundizar en determinados aspectos: «El único fallo es el tiempo; Un curso más largo, que incluya la explotación del material audiovisual creado. Más tiempo para profundizar en el guion (menos creativo y más didáctico). Más tiempo para reforzar el contenido con más ideas para configurar objetivos docentes con los contenidos audiovisuales. El curso podría ser aún más práctico».

Creo que la elaboración de material didáctico por los alumnos y profesores es positiva, puesto que los productores se identifican con los beneficiarios y ambas partes reconocen el valor tanto afectivo (amenidad, interés, atracción, etc.) como efectivo (utilidad, eficacia, contenido, etc.) del material, producto final de colaboración. En el proceso de producción se observa que los alumnos y los profesores enseñan y aprenden unos de otros en una relación humana no vertical sino horizontal, no autoritaria sino cooperativa (2.2. Experimento de Alimentos-Comida). Este ambiente favorece un mejor rendimiento de las actividades desarrolladas en el aula y fuera de ella, con confianza y comprensión de ambas partes. Sabemos a ciencia cierta que sin ellas no funciona ninguna enseñanza–aprendizaje en general, y sobre todo la de lenguas extranjeras en particular, debido a su carácter comunicativo por excelencia.

3. CONCLUSIÓN: EL «VALOR»

A lo largo de páginas precedentes, he explicado la importancia del reconocimiento del «valor» en los componentes de enseñanza-aprendizaje de ELE: el

objetivo, el material, las actividades, el profesor, los alumnos, el grupo de trabajo, el tiempo, el contexto social, las relaciones humanas, etc., y la lengua española, objeto del estudio. Los estudiantes en general reconocen el «valor» que tiene el aprendizaje de ELE y en el inicio del curso toma la decisión de aprenderlo. Sin embargo hay casos lamentables de abandono de los estudios. Según mis experiencias, la mayor parte de las negligencias se deben al fracaso de reconocimiento del «valor» de uno o varios de los componentes citados.

Está claro que es difícil reconocer el valor del objeto ofrecido de fuera, sin la propia motivación de la parte receptora. Naturalmente se supone que la parte emisora reconoce el valor del mensaje educativo, pero esto no garantiza que el receptor también lo perciba. El reconocimiento de tal valor es subjetivo y en él influyen múltiples factores, como nos recuerdan los psicólogos de educación (Williams y Burden, 2008:146). Según las opiniones de algunos estudiantes, el hecho mismo de ser ofrecido como material didáctico produce la sensación de recibir algo forzosamente obligado, que no produce la motivación intrínseca. Una obra literaria juvenil o una canción de última moda, una vez convertidas en material didáctico, pueden perder su atractivo para ellos. Ahí vemos una anulación de motivación intrínseca debido a la forma de entrega obligatoria.

En las etapas iniciales de educación, el fomento de la motivación extrínseca en forma de premios (elogios, buenas notas, recompensa, aprobación, etc.) y castigos (reprimenda, malas notas, descenso de categoría, etc.) puede funcionar en cierto grado. En cambio, en la educación de los adultos, que buscan la motivación intrínseca, los estímulos exteriores pueden ser contraproducentes (para la perspectiva del tema de motivación, véase Palmero y Martínez Sánchez, 2010). Si se aprende el ELE solo con el objetivo de buscar buenos empleos, vemos claramente su fracaso en la mayoría de tales estudiantes. Se recomienda que se busque la motivación intrínseca, que nace de uno mismo: el interés que nos motiva a profundizar en el conocimiento de ELE, la sensación grata que tenemos al realizar nuestra destreza, el compañerismo que poseemos entre los colegas de estudio y trabajo, etc.

Ahora bien, nos preguntamos de nuevo: ¿Es recomendable que los componentes de enseñanza–aprendizaje de ELE atiendan mayormente a la motivación intrínseca? ¿Los materiales mismos deben ser necesariamente atractivos, interesantes, gratos de estudiar? ¿Los profesores deben ser simpáticos y atractivos en la clase y fuera

de ella en relación con los alumnos? ¿Las actividades didácticas que se desarrollan en el aula deben ser algo parecido a juegos divertidos? Creemos que es mejor que sea así, con tal de que los receptores (estudiantes) y los emisores (profesores) reconozcan su «valor» en la enseñanza-aprendizaje. El problema se manifiesta cuando no se reconoce su «valor» en una de las dos partes, o incluso en ambas. Sabemos a ciencia cierta que ser simpático no garantiza el valor de persona, el carácter divertido de algunos juegos no significa que sean valiosos, lo atractivo de alguna actividad no conduce necesariamente a que merezca la pena de verdad. Pensamos que la verdadera motivación se suscita cuando el sujeto reconoce el valor del objeto.

Naturalmente el valor que una persona percibe de un objeto puede ser distinto del que otra persona reconoce. La percepción y el reconocimiento del valor son altamente subjetivos. Por ejemplo, algunos perciben el valor en la parte lúdica del ejercicio, mientras que otros lo reconocen en la parte teórica del material didáctico. Para algunos es recomendable una explicación sucinta y esquemática, mientras que otros prefieren una redacción explicativa desarrollada en varios párrafos. Y este carácter subjetivo del valor, según el estilo individual de aprendizaje, es determinante a la hora de considerar la motivación, la continuación, el adiestramiento, la eficacia y el resultado de la actividad de aprendizaje personal.

Por esta razón pensamos que es recomendable que los materiales didácticos sean elaborados no por los profesores, ni por editoriales, ni personas ajenas, sino por los discentes mismos, con la ayuda prestada de los profesores que entiendan sus problemas, sus intereses y su motivación individual. Se puede comprobar en nuestras propias experiencias y en distintas encuestas y experimentos que los objetos valorados personalmente se aprenden con mayor y mejor rendimiento. Se aprende no solamente con el material así elaborado, sino también, e incluso en mayor grado, en el proceso mismo de elaboración.

BIBLIOGRAFÍA

González, L., Moreno, F., Pinzolas, L. y Ueda, H. (1981). Los nombres de la «cogujada» en los Atlas regionales españoles, *Archivo de Filología Aragonesa*, 32-33, 257-289.

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza - aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.

Moreno Fernández, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco/ Libros.

Morimoto, Y. (2008). *Kaiwani supaisu, más más oishii supeingo*. (*Conversación con especias. Español más y más sabroso*), Tokio: NHK Shuppan.

Palmero, F. y Martínez Sánchez, F. (2010). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.

Santos Gargallo, I. (2004) .*Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco /Libros.

Ueda, H. (2005). *Multimedia, internet y tarea para la enseñanza del español en el ámbito universitario, Cuadernos Canela, Confederación Académica Nipona Española y Latinoamericana*, 16, pp. 9-31.

http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/cc16.pdf

_____. (2007). Producción y evaluación de los materiales en web: *Archivo Integral del Español, II Congreso Internacional FIAPE, Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español*, 2007/9/28, Universidad de Granada, España.

www.mepsyd.es/redeléBiblioteca2007/FIAPEIÍPonenciaHirotoUeda.pdf

_____. (2009). *Propuestas para la enseñanza-aprendizaje del español en el ámbito universitario, con Antonio Ruiz Tinoco, Didáctica, Lengua y Literatura*, Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, vol.21, pp. 373-397.

http://revistas.ucm.es/edú11300531/articulos/DIDA0909110373A.PDF

Guerra, L.; Ueda, H., Gómez Sánchez, M. E., Rodríguez Serrano, A.; Mesonero Izquierdo, R., Ávila Bercial, F. (2011). *Producción y evaluación de materiales didácticos audiovisuales en la clase de ELE, en VIII Jornadas Internacionales de innovación universitaria*, Villaviciosa de Odón, Universidad Europea de Madrid.

http://www.uem.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2011/index.htmls

Williams, M. y Burden, R. L. (2008). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen.